

Научно-методический
электронный журнал



**Калининградский
Вестник Образования**

№ 4 (20) / 2023

декабрь

Online ISSN 2658-7203

www.koirojurnal.ru

Содержание

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гозман Т. М., Ружьина А. В. Особенности наставничества в информационно-образовательной среде профессиональной образовательной организации 4

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вейдт В. П. Организация повышения квалификации педагогов для работы по обновленным ФГОС: из опыта Калининградской области по реализации программ, переданных в регионы на основании лицензионного договора 13

Кулагин Д. Ю., Пустоваченко Н. Н. Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации 25

Самкова И. Н. Повышение квалификации на основе исследования педагогической деятельности 36

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Засыпкин Т. В., Мальков О. А., Засыпкина О. А. Здоровьесбережение как современная проблема образовательной среды 45

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Стаселович Г. А., Мусакова Л. В. Лингвистический эксперимент в начальной школе 57

Шкварова Е. К., Потменская Е. В. Применение эмоционально-игрового подхода в формировании коммуникативной успешности младших школьников на уроках иностранного языка 71

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Николаева Л. Ю. Туземные школы в Центральной Азии 80

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СООБЩЕСТВУ

Дронь Е. Н. Работа с текстами открытого банка заданий ОГЭ на уроках русского языка в 9-м классе	89
Кравчук Г. Н. Использование краеведческого материала в математическом образовании	102
Милявская Н. Б. Практические рекомендации по использованию чат-ботов в процессе обучения иностранным языкам	112

Гозман Татьяна Марковна | tgozman@gmail.com

Кандидат педагогических наук, доцент

Директор

Педагогический колледж

Черняховск, Россия

Ружина Александра Валерьевна | ruzhyina@ipc39.ru

Старший методист

Педагогический колледж

Черняховск, Россия

Особенности наставничества в информационно-образовательной среде профессиональной образовательной организации

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития информационно-образовательной среды государственного бюджетного учреждения Калининградской области профессиональной образовательной организации «Педагогический колледж» (далее — Педагогический колледж). Информационно-образовательная среда рассматривается как совокупность ресурсов научно-методического, учебно-методического сопровождения, информационных и телекоммуникационных технологий, направленных на непрерывное профессионально-личностное развитие педагогических кадров в обеспечении единства и качества содержания подготовки обучающихся. Деятельность в данной среде обеспечивается принципами непрерывного образования: непрерывность, индивидуализация и дифференциация в обучении, субъектность,

целостность, открытость, связь теории и практики, взаимодействие в обучении, самостоятельность. Акмеологический подход в реализации данных принципов авторы рассматривают как базовый.

Рассматриваемые в статье вариативный и инвариантный компоненты информационно-образовательной среды определяют структуру, субъектов, технологии и инструменты ее развития. Авторы отмечают, что к субъектам данной среды относятся молодой педагог; сотрудник образовательной организации, назначенный на новую должность; педагог, имеющий большой перерыв в профессиональной деятельности в сфере образования; опытный педагог; руководитель структурного подразделения, профессионального объединения; заместитель директора; директор.

В данной статье авторы представляют результаты одного из исследований, проведенного в коллективе профессиональной образовательной организации. Исследование направлено на изучение института наставничества как одной из эффективных технологий развития информационно-образовательной среды и может представлять научный интерес для профессионально-педагогической и научной общественности.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, акмеологический подход, наставничество.

В современных экономических и социальных условиях вопросы мотивации и научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров приобретают все большую практическую значимость. В федеральном проекте «Современная школа» национального проекта «Образование» особое внимание уделяется достижению результата в части формирования и функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров.

Нужно отметить, что этот проект направлен на педагогов общеобразовательных организаций. Особое место в целевых группах данного сопровождения занимают молодые педагоги, педагогические кадры, имеющие большой перерыв профессиональной деятельности в сфере образования, а также сменившие направления деятельности. Год педагога и наставника определяет базовый

контекст решения проблемы адаптации молодых педагогов и «закрепления» их в профессии.

Между тем специфика деятельности профессиональных образовательных организаций, занимающихся подготовкой педагогических кадров, на наш взгляд, тоже должна быть в особом фокусе внимания, так как эти организации, по сути, и обеспечивают тот уровень подготовки педагогов, к которым привлечено внимание государства.

Обозначенные проблемы и решение задач в данном направлении актуальны и для коллектива государственного бюджетного учреждения Калининградской области профессиональной образовательной организации «Педагогический колледж» [8].

Развитие информационно-образовательной среды, сопровождающей педагогов колледжа, в том числе молодых педагогов, являются особым предметом управления в организации и представляются одной из главных задач Программы его развития на периоды 2018–2022 и 2022–2026 годы «Качественное образование — успешное будущее».

Информационно-образовательная среда рассматривается нами как совокупность ресурсов научно-методического, учебно-методического сопровождения, информационных и телекоммуникационных технологий, направленных на непрерывное профессионально-личностное развитие педагогических кадров в

обеспечении единства и качества содержания подготовки обучающихся [12, 15].

Деятельность в данной среде обеспечивается принципами непрерывного образования: непрерывность, индивидуализация и дифференциация в обучении, субъектность, целостность, открытость, связь теории и практики, взаимодействие в обучении, самостоятельность.

Базовым подходом в реализации данных принципов является акмеологический, поскольку он определяет стратегию преобразования уровня профессионально-личностного развития [1, 4].

Структура информационно-образовательной среды определяется инвариантным и вариативным компонентами. Инвариантный компонент обусловлен требованиями раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, профессиональными стандартами к педагогическому работнику, в том числе к его индивидуальным качествам. Вариативный компонент, как отмечают исследователи, характеризуется наличием субъектной позиции в профессиональной деятельности и саморазвитии [3]. А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина отмечают, что главным системообразующим фактором профессионализма личности является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности. Потребность в его достижении, анализ меры

продвижения в направлении к нему, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессионализм личности [4].

Субъектами данной среды являются молодой педагог; сотрудник образовательной организации, назначенный на новую должность; педагог, имеющий большой перерыв в профессиональной деятельности в сфере образования; опытный педагог; руководитель структурного подразделения, профессионального объединения; заместитель директора; директор.

Основными характеристиками *инвариантного компонента* выступают следующие:

- психодинамические свойства личности (эмоциональная стабильность, уравновешенность, экстравертированность, успешность в формировании компетенций);
- профессиональная направленность, базирующаяся на интересах, мотивах, ценностях человека;
- профессиональная компетентность, базирующаяся на компетенциях, освоенных в процессе образования, самообразования и профессиональной деятельности [Там же].

Характеристиками *вариативного компонента* являются такие:

- осознанность выбора стратегии при решении любых профессиональных и личностных задач;
- самоорганизация в условиях неопределенности;

- гибкость в проектировании и реализации организационных и межличностных отношений;
- критическое отношение к себе, своей деятельности, социуму;
- психологическая устойчивость к переменам в социальной, экономической и производственной среде;
- ответственность за принятые решения в области профессиональной деятельности и саморазвитии;
- активность в разрешении личностных и профессиональных проблем;
- рефлексивность и саморегуляция.

Развитие информационно-образовательной среды актуализирует выявление эффективных инструментов и технологий этого процесса. На данном этапе нашего исследования выделены следующие основные инструменты и технологии:

- организация корпоративного обучения;
- организация эффективной работы профессиональных объединений (кафедр, клубов и др.);
- эффективное взаимодействие структурных подразделений, профессиональных объединений;
- реализация командной деятельности в организации;
- организация «площадок демонстрации успеха» педагогических работников;
- организация экспертной педагогической деятельности;
- развитие института наставничества;
- наличие системы наградной политики;
- благоприятный психологический климат в коллективе;

- организация мониторинга реализации программы предаттестационного и межаттестационного периодов.

Определить эффективность выбранных технологий и инструментов развития информационно-образовательной среды призваны научно-педагогические исследования, проводимые в Педагогическом колледже. В настоящей статье авторы представляют одно из исследований Педагогического колледжа, которое может иметь интерес для профессионально-педагогической и научной общественности. Исследование направлено на изучение института наставничества в отдельно взятой профессиональной образовательной организации [2, 14].

Необходимо отметить, что институт наставничества не является для Педагогического колледжа инновацией. Практика наставничества сохранялась во все времена его существования, но, безусловно, постоянно менялась в ответ на различные вызовы в сфере образования. Между тем в реализации этой достаточно успешной практики наступил кризис. Наставляемые (молодые педагоги) стали отказываться от помощи наставников, поясняя это необходимостью в полной самостоятельности, свободе [9]. Командой управления научно-методическим и учебно-методическим сопровождением и молодыми педагогами было принято решение о формировании в Педагогическом колледже клуба молодых педагогов. Ключевым принципом деятельности клуба определен принцип открытости,

так как он организует, в целях удовлетворения информационных и профессиональных запросов молодых педагогов, профессиональное общение их с методистами, сотрудниками управляющей системы Педагогического колледжа, преподавателями, профсоюзным комитетом, руководителем и специалистами службы медиации, инклюзивного сопровождения, представителями сторонних образовательных и общественных организаций на добровольной основе и выступает как неформальная форма непрерывного образования [11, 13].

Наблюдения за деятельностью клуба, взаимоотношениями молодых педагогов друг с другом, взаимодействием их с возможными наставниками, их адаптацией в профессиональной деятельности и в коллективе Педагогического колледжа показывают, что проблемы, затруднения молодых педагогов остаются теми же и не имеют тенденцию к снижению [2, 5, 7, 10].

В связи с вышеизложенным в коллективе Педагогического колледжа был организован опрос, который включал в себя 15 вопросов как открытого, так и закрытого типов. Целью данного опроса являлось выявление отношения коллектива к наставничеству как актуальной и востребованной кадровой технологии управления профессиональным развитием молодых кадров, где позитивный профессионально-личностный «портрет» наставника имеет большое значение; изучались смыслы и ценности коллектива в образах наставника и наставляемого [6].

По итогам опроса было выявлено, что 50 % из числа всех опрошенных никогда не имели наставника. При этом необходимо отметить, что 53,4 % педагогических работников колледжа находятся в возрасте 55 лет и старше, и только 23,3 % – в возрасте до 45 лет.

Из всего педагогического состава 25 % составляют педагоги, которые после обучения в Педагогическом колледже остались в нем работать. Таким образом, новый состав, пополнивший коллектив, скорее всего, не имел возможности увидеть практику наставничества на собственном примере.

Между тем все опрошиваемые дали четкую идеальную характеристику наставника, которого они хотели бы иметь. По мнению опрошенных, личность наставника играет ключевую роль в успешном или отрицательном результате адаптации как молодого педагога, так и нового сотрудника (92,9 % опрошенных). Наставник должен не только иметь соответствующие навыки, знания или опыт, но и уметь поделиться этим опытом, рассказать, как обойти «подводные камни» в работе (так ответили 59,5 % опрошенных); обучить эффективным методам работы (52,4 %); научить самостоятельно, качественно выполнять возложенные обязанности, помочь новичку добиться успешных результатов в первые месяцы работы (47,6 %).

Большинство опрошенных считает, что далеко не каждый человек способен исполнить функции наставника. При

этом на вопрос, готов ли сам респондент стать наставником, мнения разделились: 39,5 % опрошенных дали положительный ответ, 57 % — отрицательный, но есть и те, кто так и не определился. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что, несмотря на отсутствие у некоторой части опрошенного коллектива Педагогического колледжа практики работы с наставником, мотивация к профессиональному развитию, к освоению этой деятельности у сотрудников присутствует.

Помимо наличия соответствующего образования, общепризнанных профессиональных достижений и отличного владения профессиональными навыками, наставник должен являться носителем ключевых ценностей корпоративной культуры, а также обладать целым рядом личностных качеств, таких как коммуникабельность, пунктуальность, ответственность, эмпатия, целеустремленность, проницательность, доброта, мудрость, трудолюбие, исполнительность, терпение, чувство такта, строгость, уважение, добросовестность, требовательность, уверенность и сосредоточенность. Исследуемые отмечают, что деятельность педагога-наставника должна представлять со-организацию разных моделей деятельности с наставляемым: авторитарную, лидерскую, партнерскую. Этим и определяется обширный круг личностных и профессиональных качеств, которые наставник, согласно результатам опроса педагогического коллектива колледжа, должен иметь.

Кроме того, проведенный опрос позволил нам определить характеристику результата деятельности института наставничества через образ наставляемого. Среди самых главных результатов, которых удалось достичь коллегам при работе с наставляемым, респонденты отметили уверенность в себе, успешную адаптацию и включение наставляемого в профессиональную деятельность, овладение им методикой преподавания, осознание собственной цели профессионально-личностного развития.

Наставничество — это процесс непрерывного развития, следовательно, затруднения могут возникать как для наставляемого, так и для наставника [3]. Опрашиваемые отмечают, что наибольшие затруднения при работе с наставляемым вызывают такие показатели, как завышенная самооценка наставляемого, сложность выстраивания эффективной коммуникации, низкая мотивация к делу и безответственность наставляемого, сложность диагностирования интересов и склонностей наставляемого [2, 7, 10]. Большинство педагогов Педагогического колледжа связывают наставничество с возможностями повышения профессионального мастерства и личностно-профессионального роста, саморазвития как наставника, так и наставляемого.

Кроме того, большинство опрошенных отметили, что наставничество — это не просто дополнительно порученная работа и дополнительный доход, а огромный труд, большая ответственность и вклад в

человека, сотрудника, а значит, и вклад в развитие организации. Согласно результатам опроса, многие педагоги, у которых в свое время были наставники, с трепетом написали о них, о тех личностных, профессиональных и образовательных результатах, которых им удалось достичь в паре с наставником, среди которых значатся и успешная защита кандидатской диссертации, и успешная профессиональная адаптация, и высокие результаты участия в конкурсе профессионального мастерства, и закрепление в профессии, и др.

Все эти противоречия, проблемы развития института наставничества в современных условиях привели коллектив Педагогического колледжа к идее введения механизма запроса на наставничество. В этом случае формальный подход к наставничеству и низкий уровень компетентности со стороны педагога-наставника становятся невозможными; в этом случае запрос на такого наставника не поступит. Такого мнения придерживается 81 % опрошенных педагогов колледжа.

В заключение отметим, что на момент подготовки данной статьи к публикации уже получен запрос на наставника, имеющего конкретную компетентность и успешный опыт профессиональной деятельности, что свидетельствует о результативности начатой работы. При этом важно учесть, что запрос поступил не со стороны молодого педагога, а со стороны педагога, назначенного на новую должность (по второму образованию). Мы продолжаем исследование, результаты которого позднее будут опубликованы.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (к постановке вопроса) / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. — 1969. — № 10. — С. 48-57.
2. Бухтиарова, Е. Ю. Клуб молодых педагогов: поддержка учителя в освоении профессии / Е. Ю. Бухтиарова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2020. — № 6 (72). — С. 67-70.
3. Гозман, Т. М. Организационно-педагогические условия повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гозман Татьяна Марковна. — Кемерово, 2005. — 235 с.
4. Деркач, А. А. Акмеология — наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. — М.: РАУ, 1993. — 23 с.
5. Дремлюгина, К. С. Профессиональная адаптация молодого сотрудника в организации [Электронный ресурс] / К. С. Дремлюгина // Administrative Consulting. — 2017. — Т. 3. — № 2 (6). — URL: https://spb.ranepa.ru/wp-content/uploads/2021/02/02_dremlyugina.pdf (дата обращения: 07.11.2023).
6. Жуина, Д. В. Особенности адаптации молодых педагогов к профессии (на примере республики Мордовия) [Электронный ресурс] / Д. В. Жуина, Н. А. Лобанова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — № 6 (96). — URL: <https://research-journal.org/>

- <archive/6-96-2020-june/osobennosti-adaptacii-molodyx-pedagogov-k-professii-na-primere-respubliki-mordoviya> (дата обращения: 07.11.2023).
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 3-е изд., пересмотр. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 447 с.
 8. Кохан, Н. В. Наставничество как образовательное взаимодействие / Н. В. Кохан, Т. М. Гозман // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 2 (70). — С. 5-14.
 9. Кулагина, Е. Адаптация молодых специалистов: программа и план действий [Электронный ресурс] / Е. Кулагина // Директор по персоналу. — 2021. — URL: <https://www.hr-director.ru/article/65927-adaptatsiya-molodyh-spetsialistov-19-m2> (дата обращения: 12.11.2023).
 10. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 190 с.
 11. Организационно-педагогические условия профессионального становления молодого педагога в условиях развития национально-региональной системы учительского роста: Учебно-методическое пособие / О. В. Чурсинова, А. А. Ярошук. — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. — 92 с.
 12. Сibaгатуллина, А. Р. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде [Электронный ресурс] / А. Р. Сibaгатуллина, Г. А. Степанова // Вестник Мининского университета. — 2021. — № 4 (37). — URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1287/854> (дата обращения: 12.11.2023).
 13. Смирнова, С. В. Формы педагогического сопровождения развития профессиональных компетенций руководителей учреждений, организаций, предприятий в процессе непрерывного образования [Электронный ресурс] / С. В. Смирнова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2018. — № 1 (19). — URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive?year=2018&issue=1&article_id=6776&format=html (дата обращения: 11.11.2023).
 14. Шалаев, И. К. Самоактуализация руководителя / И. К. Шалаев // Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход. — Барнаул: МГПУ, 2003. — 820 с. — С. 12-13.
 15. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 2001. — 366 с.

Tatyana M. Gozman

Pedagogical college
Chernyakhovsk, Russia

Alexandra V. Ruzhyina

Pedagogical college
Chernyakhovsk, Russia

Features of mentoring in the information and educational environment of the professional educational organization

Abstract. *The article reveals the features of the development of the information and educational environment of the State budget professional educational organization of the Kaliningrad region "Pedagogical College". The information and educational environment is considered as a set of resources of scientific and methodological, educational and methodic support, information and telecommunication technologies aimed at a continuous professional and personal development of teaching staff in ensuring the unity and quality of the content of students' training. The activity in this environment is provided by the principles of continuing education: continuity, individualization and differentiation in learning, subjectivity, integrity, openness, connection of theory and practice,*

Статья поступила в редакцию 16.11.2023;
одобрена после рецензирования 07.12.2023;
принята к публикации 08.12.2023.

interaction in learning, independence. The authors consider the acmeological approach in the implementation of these principles as a basic one.

The variable and invariant components of the information and educational environment considered in the article determine the structure, subjects, technologies and tools of its development. The authors note that the subjects of this environment include a young teacher, an employee of an educational organization appointed to a new position, a teacher who has a long break in the professional activity in education, an experienced teacher, a head of a department or a professional teachers' association, a deputy director, a director.

In this article, the authors present the results of one of the studies conducted in the team of the professional educational organization. The research is aimed at studying the institute of mentoring as one of the effective technologies for the development of the information and educational environment and may reflect a scientific interest to the professional, pedagogical and scientific community.

Keywords: *information and educational environment, acmeological approach, mentoring.*

The article was submitted 16.11.2023;
approved after reviewing 07.12.2023;
accepted for publication 08.12.2023.

Вейдт Валерия Павловна | v.veidt@koiro.edu.ru

Кандидат педагогических наук

Проректор по научно-методической работе

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

Организация повышения квалификации педагогов для работы по обновленным ФГОС: из опыта Калининградской области по реализации программ, переданных в регионы на основании лицензионного договора

Аннотация. В статье рассматривается понятие единого образовательного пространства, которое в настоящий момент времени выступает гарантом получения равного доступа обучающихся к качественному образованию. Успешность реализации обновленных ФГОС как ключевое условие обеспечения единства образовательного пространства во многом зависит от качества подготовки педагогических работников. В целях унификации подходов к повышению квалификации учителей для работы по обновленным стандартам в субъекты Российской Федерации на основании заключения лицензионного договора с ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» были переданы две программы и обучающий контент к ним. В статье отмечается, что для реализации программ необходимо присвоение методистами / специалистами института направленной информации через ее

осмысление, переработку и адаптацию с учетом региональной специфики. Представленная организационно-деятельностная модель реализации программ, переданных в регионы, включает два этапа (организационный и деятельностный) и шесть тактов (аналитическая деятельность; разработка дистанционных курсов с учетом региональной специфики, экспертиза и доработка дистанционных курсов; подготовка команды региональных методистов, в том числе апробация дистанционных курсов; корректировка дистанционных курсов, доработка учебных материалов; массовое обучение по программе повышения квалификации, являющееся частью научно-методического сопровождения педагогических работников). На основании прохождения этапов апробации, доработки и реализации организационно-деятельностной модели реализации программ в течение двух последних лет делается вывод об

универсальности и применимости в других регионах представленной модели.

Ключевые слова: *единое образовательное пространство, научно-методическое сопровождение, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации педагогов, ФГОС, программы.*

Ключевым вектором государственной политики в сфере образования в настоящее время выступает создание единого образовательного пространства Российской Федерации как ответ на вызов по обеспечению равного доступа детей к качественному образованию, вне зависимости от места проживания ребенка [5]. В Федеральном законе от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «единство образовательного пространства» употребляется в двух контекстах: как один из ведущих принципов, на основании которого выстраивается государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования [п. 1, ст. 3, 10], и как следствие реализации ФГОС [п. 1, ст. 11. Там же].

Становление системы научно-методического сопровождения педагогических работников является одним из основных условий формирования единого образовательного пространства России, поскольку именно учителям предстоит реализовывать обновленные стандарты [2]. Развитие профессионального мастерства как результат такого сопровождения осуществляется в первую очередь

за счет реализации программ дополнительного профессионального образования [9]. Сегодня для формирования единого образовательного пространства и развития цифровой образовательной среды успешно функционирует единый федеральный портал дополнительного профессионального образования, который, во-первых, позволяет унифицировать подходы к организации непрерывного развития профессионального мастерства педагогов; во-вторых, предоставляет доступ работникам системы образования к качественным программам, прошедшим профессионально-общественную экспертизу и размещенным в федеральном реестре [3].

Таким образом, курсовая подготовка учителей для работы по обновленным стандартам общего образования является необходимым условием для формирования единого образовательного пространства. Кроме того, обязательность повышения квалификации для реализации программ, например, основного общего образования, зафиксирована в соответствующем ФГОС [п. 39.2, 7]. Вместе с тем профессиональный стандарт педагога, задающий требования к квалификации учителя и являющийся основой для проектирования программ повышения квалификации, в рамках трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» фиксирует такое трудовое действие учителя, как осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС [п. 3.1.1, 8]. Получается, повышение квалификации учителя для работы по обновленным стандартам

призвано, с одной стороны, обеспечить педагога ответами на вопросы «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?»; с другой — создать условия для получения детьми качественного образования [4].

На федеральном уровне, чтобы минимизировать риски реализации некачественных программ повышения квалификации педагогов для работы по обновленным стандартам, было предпринято два шага:

- 1) на основании конкурсного отбора приказом Минпросвещения России утвержден перечень организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС [6]. Фактически документ определяет государственные и частные учреждения, которые могут реализовывать программы повышения квалификации педагогов для работы по обновленным ФГОС;
- 2) в субъекты Российской Федерации на основании заключения лицензионных договоров с ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» о предоставлении права использования

дополнительной профессиональной программы и обучающего контента в 2022 году передана вместе с учебными материалами программа «Реализация требований обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО в работе учителя», а в 2023 году — программа «Реализация требований обновленных ФГОС ООО, ФГОС СОО в работе учителя» (предмет(-ы)). Важно отметить, что упомянутые программы на основании профессионально-общественной экспертизы были включены в федеральный реестр¹.

Важно зафиксировать, что для системы дополнительного профессионального образования деятельность по реализации программ, не принадлежащих организации, является беспрецедентной. Получение программы и обучающего контента ставит вопрос о присвоении информации методистами / специалистами институтов развития образования (повышения квалификации) путем ее осмысления, пере- и доработки, а также адаптации с учетом региональной специфики. Только тогда, когда с помощью различных мыслительных операций информация будет присвоена, то есть

¹ Ссылка на программу «Реализация требований обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО в работе учителя», включенную в федеральный реестр и размещенную на федеральном портале дополнительного профессионального образования: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/4683>.

Ссылка на программу «Реализация требований обновленных ФГОС ООО, ФГОС СОО в работе учителя» (предмет(-ы)), включенную в федеральный реестр и размещенную на федеральном портале дополнительного профессионального образования: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/11012>.

она станет знанием, которое не может быть оторвано от личности, включенной в процесс деятельности и мышления [1, с. 38], допустимо переходить к следующему этапу — обучению слушателей.

Таким образом, сложившаяся в Калининградской области организационно-деятельностная модель реализации

программ, переданных в регионы на основании лицензионного договора (рисунок 1), помимо деятельностного этапа, предусматривает организационный, от которого, на наш взгляд, зависит качество подготовки педагогов для работы по обновленным ФГОС. Рассмотрим реализуемую в регионе модель.

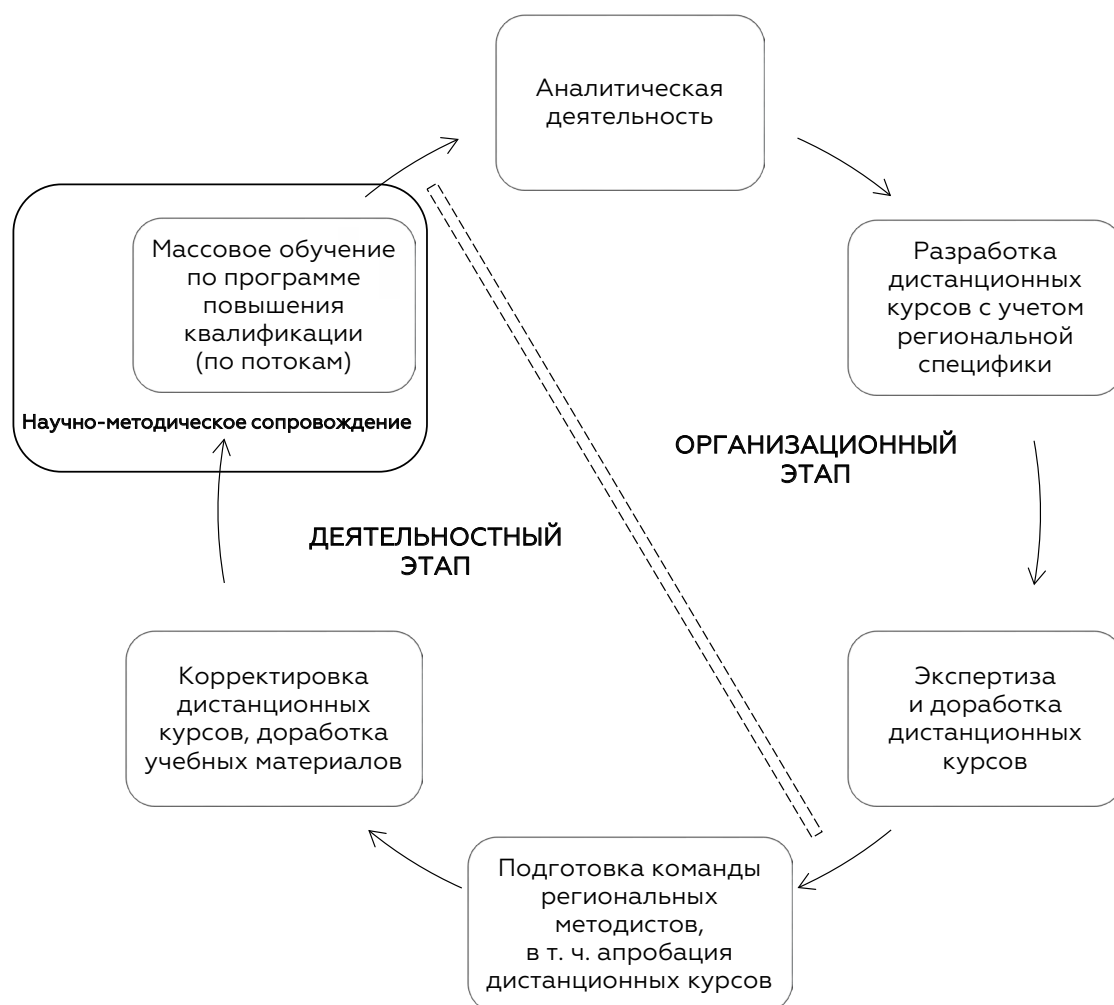


Рисунок 1 — Организационно-деятельностная модель реализации программ, переданных в регионы на основании лицензионного договора

Для начала необходимо отметить, что рассматриваемая модель имеет циклический характер — деятельность обязательно начинается с аналитики и ею же заканчивается, выходя на новый виток развития.

Итак, организационный этап включает в себя три такта: 1) аналитическую деятельность, 2) разработку дистанционных курсов с учетом региональной специфики, 3) экспертизу и доработку дистанционных курсов.

На первом такте аналитической деятельности работа ведется по двум направлениям:

- 1) анализ данных региональной картотеки педагогических работников и отчетов об образовательной деятельности методистов / специалистов Калининградского областного института развития образования;
- 2) анализ программ и обучающего контента, переданных в субъекты Российской Федерации ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России».

Аналитика, организованная по первому направлению, призвана ответить на такие вопросы, как «Кого мы учим?», «Чему надо учить?», «Каких результатов мы хотим достигнуть?» и дать обобщенное представление о профессиональных дефицитах и образовательных потребностях педагогов в разрезе предметных областей. Так, анализ данных региональной картотеки педагогических работников позволяет составить «портреты» учителей-предметников, включающие сведения о наличии / отсутствии квалификационной категории, педагогическом стаже, внутреннем и внешнем совмещении, месте работы (включая деление в разрезе «Город — село») и пр. Отчеты об образовательной деятельности, которые методисты / специалисты института готовят раз в полгода (в июне и декабре), также достаточно информативны, поскольку в них содержатся данные самодиагностики учителей, информация о вызывающих профессиональные затруднения вопросах, а также результаты итоговой аттестации слушателей по программам планового повышения квалификации².

² Плановое повышение квалификации — повышение квалификации работников системы образования, осуществляемое за счет средств областного бюджета в рамках исполнения Калининградским областным институтом развития образования государственного задания (из Положения об организации планового повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных организаций в государственном автономном учреждении Калининградской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования», утвержденного заседанием Ученого совета от 14.12.2022 года, протокол № 15).

Результатом аналитической деятельности по второму направлению является получение ответов на такие вопросы, как «Сколько часов отвести на очное обучение, сколько — на дистанционное?»³, «Какие темы изучать в очном формате, какие — в дистанционном?», «Как организовать очные занятия наиболее продуктивным образом?», «Где и кто должен проводить очные занятия?» и др. Таким образом, исходя из данных аналитической деятельности по первому направлению, методисты / специалисты института с учетом анализа программы и обучающего контента самостоятельно определяют перечень тем и количество часов, которые будут реализованы в очном и дистанционном форматах (при этом установлено, что на очные занятия необходимо отвести не менее 6 академических часов и посвятить их изучению наиболее сложных тем курса). Фактически первый такт являет собой способ присвоения информации, о котором говорилось выше.

На втором такте организационного этапа осуществляется разработка дистанционных курсов с учетом региональной специфики. Чтобы снизить нагрузку на методистов / специалистов института, курирующих учителей-предметников, принято решение, что общие для всех части дистанционных курсов (инвариантный модуль — субкурс 1 и анкету обратной связи — субкурс 2) разрабатывают

специалисты, не имеющие прямого отношения к реализации программ повышения квалификации педагогов для работы по обновленным ФГОС. Только после того, как будет разработан модуль по предмету (вариативная часть — «сердце» программы) и представлена итоговая аттестация, субкурсы прикрепляются к дистанционному курсу и становятся его неотъемлемой составной частью. Схематично организация деятельности по разработке дистанционных курсов изображена на рисунке 2.

Важно отметить, что к зоне ответственности методистов / специалистов института, курирующих учителей-предметников, относится не просто размещение обучающего контента, переданного ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», но и, самое главное, представление материалов с учетом региональной специфики, что подразумевает под собой следующее:

- разработка методических рекомендаций и указаний;
- комментирование и разъяснение сложных вопросов курса, расстановка акцентов при изучении нормативных документов;
- подготовка видеолекций по темам, вызывающим наибольшие затруднения у педагогов;
- подбор и представление дополнительного материала, различающегося по уровню сложности.

³ Институт развития образования (повышения квалификации) определяет форму реализации программы самостоятельно.

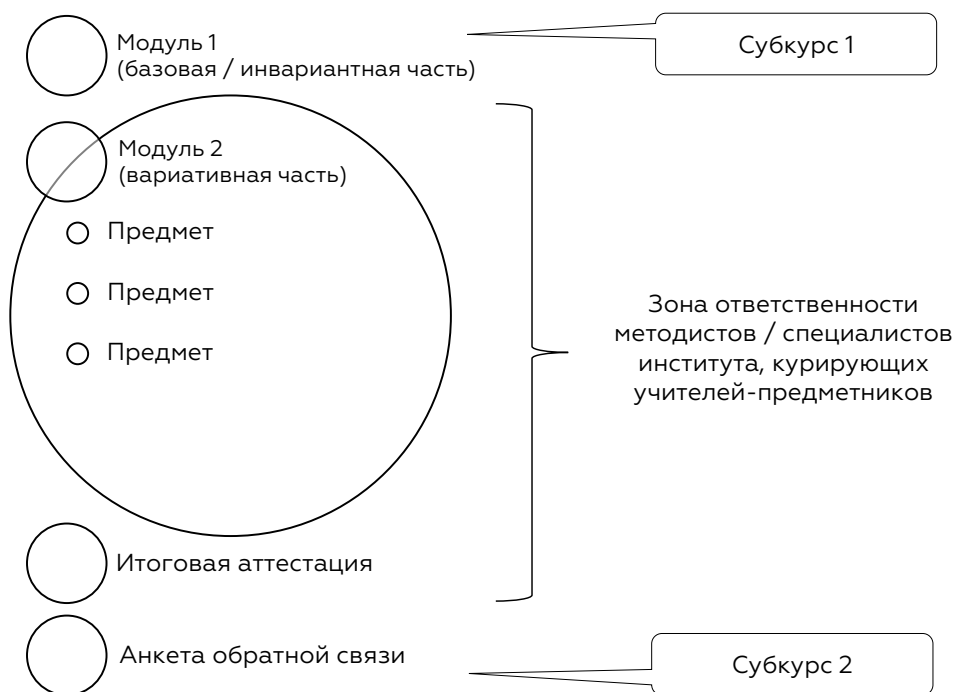


Рисунок 2 — Схема организации деятельности по разработке дистанционных курсов (такт 2)

На третьем такте организуется деятельность по экспертизе и доработке дистанционных курсов, основная цель которой заключается в том, чтобы, с одной стороны, избежать содержательных ошибок при проектировании курса; с другой — сделать дистанционный курс максимально удобным, интуитивно понятным и логичным для слушателей. Оценка курсов осуществляется привлеченными экспертами по шести параметрам (направлениям):

- К1 — оценка блока «Общие сведения» (описание курса, контактные данные куратора, приветственное слово куратора и др.);
- К2 — оценка информационно-организационного блока (инструкция по изучению дистанционного курса, учебно-тематический план дистанционного курса, описание практикума, список литературы, словарь терминов и др.);
- К3 — оценка коммуникационного блока (форум и / или чат с возможностью добавлять комментарии, вопросы);
- К4 — оценка содержания дистанционного курса (текстовые лекции, видеоролики, указание источников заимствования информации и др.);
- К5 — оценка контролирующего блока (форма и критерии оценивания аттестационных работ);

- К6 — оценка технического состояния дистанционного курса (настройка отслеживания выполнения элементов дистанционного курса, обеспечение вложенных файлов только в формате PDF, работоспособность гиперссылок и др.).

Итак, на третьем такте после того, как экспертиза проведена, методистами / специалистами на основании полученных замечаний и рекомендаций осуществляется доработка дистанционных курсов, после которой обязательно происходит проверка внесенных исправлений.

Вслед за организационным следует деятельностный этап, который включает следующие такты: 4) подготовка команды региональных методистов, в том числе апробация дистанционных курсов; 5) корректировка дистанционных курсов, доработка учебных материалов; 6) массовое обучение по программе повышения квалификации (по потокам), которое является частью научно-методического сопровождения педагогических работников.

В целях организации методического сопровождения педагогов для работы по

обновленным ФГОС из регионального методического актива⁴ привлекаются методисты, часть которых будет сопровождать дистанционное обучение педагогов на курсах, другие станут проводить очные занятия (практикумы). В функции региональных методистов также включено оказание консультационной помощи учителям, анализ результатов обучения по программе, при необходимости — сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Однако помимо подготовки команды региональных методистов четвертый такт деятельностного этапа предполагает также апробацию дистанционных курсов. Таким образом, региональные методисты не только оценивают качество и удобство разработанных курсов, но и сами совершенствуют свои компетенции в области реализации обновленных стандартов. Отметим, что важно осуществлять подготовку региональных методистов на 15 % больше необходимого количества, поскольку в силу различных обстоятельств часть их «отсеивается».

Пятый такт предполагает деятельность по корректировке дистанционных курсов на основании обратной связи от региональных методистов (при необходимости),

⁴ Региональный методический актив — объединение региональных методистов, сформированное из числа педагогических работников и управленческих кадров, прошедших диагностику профессиональных компетенций и повышение квалификации в области методической поддержки педагогических работников (из Положения о формировании регионального методического актива Калининградской области, утвержденного приказом Калининградского областного института развития образования от 15.03.2023 года № 110-ОД).

а также по доработке учебных материалов для проведения очных занятий, методических и инструктивных материалов для успешной реализации дистанционного обучения.

Наконец, на шестом такте осуществляется запуск обучения педагогических работников по программе. Учителям предлагается выбрать поток, в который они хотят пройти повышение квалификации. Количество потоков варьируется в зависимости от количества учителей-предметников, при этом Калининградский областной институт развития образования реализует не менее двух потоков в год (для небольших категорий педагогических работников — например, учителей физики), но не более десяти потоков (к примеру, для учителей начальных классов).

Здесь же еще раз необходимо акцентировать внимание на том, что повышение квалификации без организации научно-методического сопровождения педагогических работников малоэффективно. Среди способов организации методической поддержки наиболее эффективны следующие:

- консультирование педагогов посредством ответов на волнующие вопросы по реализации стандартов в предметных группах (чатах) в Telegram (сейчас — в «Сферум»);
- проведение еженедельного вебинара «Час предмета», на котором происходит не только обсуждение сложных тем курса, но и разрешение вопросов, связанных с реализацией обновленных ФГОС;

– посещение уроков, их разбор (при этом основная функция методиста заключается в оказании помощи, но ни в коем случае не надзора).

По итогам обучения слушателей каждого потока осуществляется анализ обратной связи от педагогических работников, который в дальнейшем послужит основой для проектирования новых программ, разработки учебных и методических материалов.

Представленная организационно-деятельностная модель реализации программ, переданных в регионы на основании лицензионного договора, прошла этапы апробации, доработки и реализации в течение двух лет (2022–2023 гг.). На наш взгляд, модель универсальна, а потому может быть применима в других субъектах Российской Федерации для реализации программ по лицензионному договору.

Список литературы

1. Вейдт, В. П. Педагогический тезаурус: Учебное пособие для вузов / В. П. Вейдт. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 227 с.
2. Иванова, С. В. Актуальные вопросы совершенствования методологии исследования образовательного пространства / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Ценности и смыслы. — 2023. — № 3 (85). — С. 61-73.
3. Мансурова, С. Е. Коммуникативные проблемы формирования педагогического сообщества в условиях

- цифровой образовательной среды / С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2023. — № 207. — С. 58-67.
4. Мансурова, С. Е. Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя [Электронный ресурс] / С. Е. Мансурова // Педагогика и просвещение. — 2023. — № 2. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40608 (дата обращения: 24.09.2023).
 5. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] // Минпросвещения России. — URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf (дата обращения: 21.09.2023).
 6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 28.02.2022 года № 96 «Об утверждении перечня организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» [Электронный ресурс] // Издательский дом «Первое сентября». — URL: https://1sept.ru/documents/minprosv_prikaz_96_2022-02-28.pdf (дата обращения: 28.09.2023).
 7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (дата обращения: 25.09.2023).
 8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» [Электронный ресурс] // Консультант-Плюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 25.09.2023).
 9. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15.12.2022 года № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/5420/> (дата обращения: 25.09.2023).

10. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.09.2023).

Valeriya P. Veidt

Kaliningrad Regional Institute
of educational development
Kaliningrad, Russia

**Organization of teachers
professional development
for working on the updated
FSES: the experience
of the Kaliningrad Region
in the implementation
of the programs transferred
to the regions on the basis
of a licensing agreement**

Abstract. The article deals with the concept of a common educational space, which acts as a guarantor of the equal access of students to high-quality education at the present time. The success of the implementation of the updated FSES as a key condition for ensuring the unity of the educational space mainly depends on the quality of training of pedagogical

staff. In order to unify approaches to the teachers professional development for the work on the updated standards, two programs and their training content were transferred to the subjects of the Russian Federation on the basis of a license agreement with the Academy of the Ministry of Education of Russia. The article notes that for the implementation of the programs it is necessary for methodologists / specialists of the institute to assign the directed information through its comprehension, processing and adaptation taking into account the regional specifics. The presented organizational and activity model of the implementation of the programs transferred to the regions includes two stages (organizational and activity) and six steps (analytical activity; distance courses development taking into account the regional specifics; expertise and distance courses rework; regional methodologists team training, including an approbation of distance courses; distance courses correction, training materials revision; mass training under the professional development program, which is a part of scientific and methodological training of the pedagogical staff). The conclusion is made about the universality and applicability the presented model in other regions of Russia on the basis of passing the stages of approbation, refinement and implementation of the organizational and activity model of the programs implementation for the last two years.

Keywords: *unified educational space, scientific and methodological support, additional*

professional education, professional development of teachers, FSES, programs.

Статья поступила в редакцию 18.10.2023;
одобрена после рецензирования 31.10.2023;
принята к публикации 07.11.2023.

The article was submitted 18.10.2023;
approved after reviewing 31.10.2023;
accepted for publication 07.11.2023.

Кулагин Дмитрий Юрьевич | kulagin@baltinform.ru
Начальник центра информатизации образования
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Пустоваченко Нина Николаевна | n.pustovachenko@baltinform.ru
Заместитель начальника центра информатизации образования
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации

Аннотация. В статье описывается опыт Калининградского областного института развития образования по сопровождению педагогических коллективов региона в освоении цифровых инструментов вместе с цифровыми наставниками. Авторы статьи, являясь действующими кураторами проекта, описывают опыт его организации, процесс формирования группы цифровых наставников, включая критерии отбора, проведение обучения и оценку их компетентности. Особое внимание уделено непрерывному повышению квалификации педагогов внутри коллектива и новой роли наставника, консультирующего своих подопечных не только в ходе освоения цифровых инструментов, но и в конкретных педагогических ситуациях. В статье описывается информационная база проекта, включающая портал, дистанционные курсы и коммуникационную платформу, а также инструменты для оценки сформированных компетенций

педагогов, которых сопровождают цифровые наставники. В заключении статьи авторы делают вывод, что внутришкольное повышение квалификации с привлечением академического ресурса цифровых наставников является эффективным инструментом развития педагогического сообщества. Описывается положительный просветительский эффект среди всех участников образовательного процесса и высокие результаты по показателям использования цифровых инструментов, внедренных в образовательных организациях в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Ключевые слова: корпоративное обучение, цифровая трансформация, образовательная среда, информационная система, ИКТ-компетенции, цифровой наставник, электронный ресурс, дистанционное обучение.

В условиях бурного развития цифровых технологий и их стремительного проникновения во все сферы человеческой деятельности, в том числе и в деятельность педагогическую, на первое место выходит потребность непрерывного повышения квалификации педагогических кадров. Для системы образования данный вопрос особенно актуален в свете реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Данный проект реализуется в школах и организациях среднего профессионального образования региона с 2019 года. За этот период созданы условия для эффективного применения в образовательном процессе цифровых технологий и средств электронного обучения: обновлена материально-техническая база, расширены каналы связи подключения к сети Интернет, модернизирована сетевая инфраструктура и внедрена единая сеть передачи данных. Без сомнения, главной задачей всех преобразований инфраструктуры является внедрение и использованием цифровых сервисов платформы ФГИС «Моя школа» — в настоящее время активно внедряется в практику работы педагогов и учащихся библиотека электронных образовательных материалов, подсистема тестирования, облачное хранилище, информационно-коммуникационная платформа «Сферум», а также другие сервисы и цифровые помощники информационной системы «Моя школа».

В рамках проекта уделяется особое внимание компетенциям пользователей цифровых сервисов платформы

ФГИС «Моя школа». Федеральные координаторы проводят большую просветительскую работу среди педагогических работников и руководителей образовательных организаций: научно-практические конференции, циклы вебинаров и практикумов. Кроме того, разработаны инструкции пользователей и методические рекомендации по применению внедренных решений в образовательный процесс. Регион как флагман федерального проекта «Цифровая образовательная среда» также представлял свой опыт на федеральных мероприятиях — школьные учителя и работники Калининградского областного института развития образования проводили онлайн-занятия и мастер-классы по применению в образовательном процессе ресурсов библиотеки контента, а амбассадоры информационно-коммуникационной платформы «Сферум» делились опытом по созданию школьных сетевых сообществ.

Внутри региона выстроена особая система популяризации цифровых сервисов в рамках реализации программ повышения квалификации, межкурсовой подготовки и просветительской работы с общественностью:

- реализуются программы повышения квалификации для педагогических работников по вопросам реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и применению цифровых сервисов в образовательном процессе («Применение цифровых технологий в образовании в условиях информационного общества», «Практическое применение

инструментов цифровой образовательной среды в образовательном процессе»);

- в течение восьми лет в регионе реализуется просветительский проект «Лекторий центра информатизации», в рамках которого еженедельно проводятся мероприятия по вопросам цифровизации образования социальной сферы с учетом специфики аудитории и ее запросов;
- организуются конференции, семинары и мастер-классы, секции в рамках ежегодного Августовского педагогического форума.

Просветительская работа позволяет не только своевременно информировать педагогическую общественность о внедрении новых инструментов и характере их использования, но и предвосхищать отдельные изменения в системе образования, что формирует положительное отношение к цифровизации и в перспективе исключает социальную напряженность на этапе апробации и внедрения технологических решений.

Перечисленные выше формы работы со слушателями ориентированы на конкретного педагога и не всегда учитывают на этапе внедрения и апробации первостепенные проблемы и ценностные ориентиры конкретной образовательной организации и ее педагогического коллектива [5, с. 240]. Поэтому акцент на внутришкольное повышение квалификации (корпоративное обучение) крайне важен для региональной системы повышения квалификации, ведь регулярное

наблюдение за работой коллег и взаимное обучение приводят к более эффективным результатам, в том числе с позиции профессионального роста каждого члена коллектива. Это формирует новые векторы развития для педагогического коллектива и позволяет сделать процесс внедрения цифровых решений в образовательной организации совместным, с распределением ролей, обязательств, быстрым реагированием в конкретных производственных ситуациях.

Многие исследователи отмечают положительную ведущую роль корпоративного образования в системе профессионального развития сотрудников. Так, В. А. Стародубцев, М. А. Соловьев определяют корпоративное образование «как повышение человеческого ресурса конкретного учреждения» и отмечают, что «взаимодействие в реальном времени с наставниками, опытными специалистами, практиками способствует росту человеческого капитала» [цит. по: 13, с. 13]. Исследователи А. М. Ковалев, Е. В. Ефанова [6, с. 26], А. Н. Матукина [7, с. 66], А. Х. Чугалаев [15, с. 24] и др. считают внутрикорпоративное обучение педагогических кадров наиболее эффективной формой повышения квалификации.

В своих исследованиях, посвященных повышению квалификации, ученые используют понятия «внутришкольное повышение квалификации» [5], «внутрифирменная подготовка» [12], «внутриучрежденческое повышение квалификации» [4], «корпоративная подготовка» [3],

«внутрикорпоративное обучение» [7], «внутришкольная форма работы» [8] и др. Между такими понятиями, по мнению О. Д. Федорова и О. И. Николенко, можно поставить знак тождества [14], поскольку, как считает А. Н. Матукина, «обучающие взаимодействуют с обучающимися с целью профессионального развития последних по инициативе образовательной организации и в рамках программы профессионального развития, спроектированной самой организацией» [Цит. по: 7, с. 65].

В этом аспекте нам представляется наиболее приемлемым термин «внутришкольное повышение квалификации». Обладая признаками системы (целенаправленность, автономность, целостность, управляемость), оно максимально ориентировано на решение первостепенных проблем, стоящих перед организацией, стимулирует педагогический коллектив к развитию и выработке единых ценностных ориентиров. В своем исследовании И. К. Кобзенко и Л. В. Абдалина выделяют следующие требования к системе внутришкольного повышения квалификации: ориентация на актуальные проблемы практической деятельности; понимание педагогами целей и задач изучаемой темы и программы; применение активных методов, в том числе непосредственно на рабочем месте; стимулирование педагогов к приобретению новых знаний и развитие системы самообразования [5, с. 240].

К традиционным формам внутришкольного повышения квалификации

относятся практические занятия, лектории, семинары, мастер-классы, конференции, фестивали, конкурсы. Особая организационная и академическая роль в данной системе отводится наставнику. Традиционно вопросы наставничества связаны с молодыми педагогами. Однако в условиях цифровой трансформации понятие «наставничество» приобретает современное звучание — «цифровое наставничество». И если ранее наставничество рассматривалось как помощь молодым педагогам, в современных реалиях «цифровое наставничество» связано с необходимостью передачи опыта, оказания квалифицированной помощи, поддержки и сопровождения педагогических работников, обучающихся при работе в цифровой образовательной среде. На рынке труда в сфере высшего профессионального образования появляются вакансии цифрового комиссара, отвечающего за процессы автоматизации и компетентное использование сотрудниками ресурсов информационных систем и цифровых решений.

В научной литературе цифровое наставничество рассматривается как

- «метод подготовки молодежи к использованию цифровых технологий в обучении и повседневной деятельности, основанный на демонстрации положительного опыта и имеющий обратную связь» (Т. А. Бороненко, В. С. Федотова) [Цит. по: 2, с. 36];
- инновационный формат образования и управления талантами (И. Ф. Сибгатуллина-Денис, А. Ванчова, И. Е. Нургатина, Е. В. Павлухина) [11];

- форма поддержки обучающихся, находящихся в удаленном доступе (В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев) [1].

В нашем понимании цифровой наставник — это человек, обладающий ИКТ-компетентностями, владеющий технологиями электронного обучения, дистанционными образовательными технологиями, навыками работы с электронными образовательными ресурсами, цифровыми сервисами и информационными системами в сфере образования, способный поделиться своим опытом с участниками образовательных отношений и в первую очередь — с педагогическими работниками.

В августе 2023 года Калининградский областной институт развития образования объявил о формировании на основе конкурсного отбора команды цифровых наставников для организации внутришкольного повышения квалификации педагогических работников региона. Основная задача кампании — найти людей, понимающих и на практике грамотно использующих цифровые инструменты экосистемы «Моя школа», способных обучать своих коллег их использованию, в том числе на личном примере. Они должны иметь опыт работы со взрослой аудиторией, высокие показатели по использованию цифровых инструментов, быть практикующими учителями, пользующимися цифровыми сервисами.

План реализации проекта включал в себя семь этапов.

1. Информационная кампания, создание базы контента для реализации проекта, информационного ресурса и коммуникационной платформы.
2. Прием заявок от потенциальных кандидатов.
3. Обучение наставников, творческий конкурс.
4. Конкурсный отбор, формирование первичного рейтинга цифровых наставников.
5. Организация обучения наставниками своих педагогических коллективов, коррекция рейтинга наставников.
6. Организация обучения педагогических коллективов на основании поданных заявок от руководителей.
7. Формирование итогового рейтинга наставников, выплата вознаграждения за текущую работу и дополнительного поощрения по результатам активности школ.

На этапе информирования сведения о проекте направлялись непосредственно в образовательные организации с приглашением к участию в апробации новой модели внутришкольного повышения квалификации с цифровым наставником, подготовленным командой Калининградского областного института развития образования. Проект широко освещался на информационных ресурсах и госпублицах системы образования региона. Также велась большая подготовительная работа к реализации проекта по созданию

следующих информационных ресурсов и обучающего контента проекта:

- информационный ресурс «ИТ Наставник», включающий систему коммуникации наставников со слушателями и функционально позволяющий размещать как общедоступные материалы о проекте и его визитную карточку, так и дистанционные курсы в закрытом контуре, систему записи на них;
- дистанционный курс для обучения наставников, инструкции по работе со слушателями, итоговый тест и материалы для проведения творческого конкурса наставников;
- дистанционный курс для массового обучения педагогов, реализована технология изолированных групп, позволяющая педагогическому коллективу работать в едином пространстве вместе со своим цифровым наставником;
- итоговый тест для оценки результата обучения, шаблон итогового сертификата слушателя, инструкция для слушателя.

Итоговый тест для слушателей является частью дистанционного курса, функциональная схема которого позволяет получить сертификат о прохождении обучения лишь после успешной сдачи итогового теста. После окончания завершения слушатели не отчисляются для того, чтобы иметь постоянный доступ к его учебным материалам для использования в педагогической практике.

Заявки от потенциальных цифровых наставников принимались также на

сайте проекта. Всего было принято 116 заявок от школьных учителей (информатики, математики, начальных классов, биологии, дополнительного образования), представителей администрации школ, системных администраторов и специалистов муниципальных органов управления образованием. Каждый кандидат заполнял анкету, в которой должен был оценить и подтвердить свои навыки работы с цифровыми ресурсами, а также добавить мотивационное письмо о своем участии в проекте. Уровень понимания кандидатами задач цифровизации образования и владения цифровыми сервисами оказался высоким (среднее значение — более 85 %). География кандидатов охватывала все муниципальные образования региона, что являлось перспективным в плане сопровождения слушателей в малых городах и поселках Калининградской области.

На этапе повышения квалификации кандидатам были представлены учебные материалы и инструкции по работе с сервисами платформы ФГИС «Моя школа», а также методические рекомендации по применению сервисов в образовательном процессе. Конкурсный отбор цифровых наставников проходил в два этапа: выполнение итогового теста и творческого задания. Спецификация теста включала в себя вопросы по государственной политике в области цифровой трансформации образования, функционал базовой платформы ФГИС «Моя школа» и ее цифровых сервисов. Творческое задание включало в себя анализ конкретных педагогических ситуаций

по использованию цифровых сервисов, а также по формированию стратегии взаимодействия с наставляемыми в ходе освоения функционала внедряемых цифровых решений. Работа кандидата оценивалась по следующим критериям: методический опыт, убедительность и коммуникация, понимание стратегии и задач цифровой трансформации образования, грамотность речи.

Максимально по итогам тестирования и творческого конкурса кандидат мог получить 100 баллов. Оценка формировала предварительный рейтинг наставника. Высший возможный результат получили четыре человека, они были почетно включены в региональный методический актив [9]. Команда цифровых наставников была сформирована в сентябре 2023 года из кандидатов, набравших более 70 баллов и успешно прошедших творческий конкурс. Из 116 кандидатов было отобрано 60 человек, получивших удостоверение о повышении квалификации и статус цифрового наставника, позволяющий продолжить работу и обучать сотрудников своих педагогических коллективов. Список наставников и их рейтинг утверждаются приказом ректора Калининградского областного института развития образования¹. Каждый наставник получил пакет документов, инструкции по работе со слушателями, персональный код для зачисления слушателей на дистанционный курс

и демонстрационные материалы для выступления на собрании со слушателями. География сформированной команды цифровых наставников также позволяла охватить все муниципальные образования региона.

На следующем этапе цифровые наставники сопровождали своих коллег-учителей, осваивавших функционал цифровых сервисов платформы ФГИС «Моя школа». Традиционно такая работа начинается с общего собрания, на котором наставник рассказывает о функционале и назначении цифровых сервисов, а также сообщает персональный код для зачисления на дистанционный курс. Далее взаимодействие строится в плоскости изучения материалов дистанционного курса и выполнения его заданий. Важно для наставника верно позиционировать себя как постоянного помощника, ведь его работа не завершится после окончания слушателем курса — он будет рядом всегда и поможет педагогу в его работе, ответит на вопрос, посодействует в подборе правильного инструмента для решения поставленных задач.

В период с октября по ноябрь 2023 года цифровые наставники сопровождали обучение 3,5 тысяч педагогов. Успешно завершили обучение и получили итоговый сертификат 3 350 человек из 88 школ региона. Это почти половина от всего количества педагогических работников

¹ Приказ Калининградского областного института развития образования от 26.09.2023 года № 542-ОД «О результатах конкурсного отбора и утверждении методических материалов».

(45,8 %) и организаций (50,2 %) системы общего образования Калининградской области. Средний результат итогового теста этих слушателей составил 61,17 баллов из 100 возможных. Более 85 баллов получили 723 человека (21,5 % от общего числа), а максимальный результат — 148 человек (4 % от общего числа). Работа наставника продолжается в новом качестве — теперь они уже не сопровождают обучение своего коллеги, а консультируют его по вопросам использования

цифровых инструментов в конкретных педагогических ситуациях.

После завершения обучения всем слушателям дистанционного курса стала доступна итоговая анкета обратной связи, где они имели возможность оставить свой отзыв и оценить работу наставника, качество контента и ценность самого проекта. Свой отзыв оставили 2 437 человек. Средний балл по критериям представлен в таблице 1.

Таблица 1 — Результаты анкетирования слушателей

Критерий	Средний результат (балл от 1 до 5)	Доля максимальной оценки, %
Качество теоретического материала	4,79	86
Польза для применения на практике	4,63	74
Качество тестовых материалов	4,68	80
Качество дополнительных материалов для изучения	4,75	82
Работа цифрового наставника	4,65	82
Работа организаторов проекта	4,72	83

Работа цифрового наставника с педагогическим коллективом оценивалась по следующим критериям:

- доля охвата обучением на дистанционном курсе педагогических работников в коллективе;
- соблюдение слушателями сроков обучения на дистанционном курсе и

своевременный выход на итоговое тестирование;

- доля слушателей, успешно прошедших итоговое тестирование;
- доля слушателей, выполнивших итоговый тест на 90 и более баллов;
- наличие слушателей, получивших максимально возможный результат;

- доля положительных отзывов о работе наставника в итоговой анкете.

Итоги обучения слушателей и их оценка работы своего куратора влияют на рейтинг цифровых наставников. Наиболее опытным наставникам организаторы проекта предлагают сопровождать слушателей из соседних школ или из соседних муниципалитетов. Заявки от школ региона на обучение с цифровым наставником принимаются постоянно на сайте проекта.

Помимо интересного опыта и высокой оценки его результата со стороны слушателей регион демонстрирует положительную динамику в разрезе показателей использования цифровых инструментов в образовательном процессе. Калининградская область вновь занимает лидирующую позицию среди других регионов (первое место) по активности школ в системе ФГИС «Моя школа», а педагоги по своей активности занимают четвертое место среди других регионов. Отмечается почти двукратное увеличение показателя востребованности контента из библиотеки электронных образовательных материалов портала — учителя проявили интерес к 1 981 ресурсу библиотеки (в прошлом году это значение составляло 1 070 ресурсов). Все педагоги региона активно используют в своей профессиональной деятельности коммуникационную площадку «Сферум». Отмечается высокий рост активности и новых регистраций учащихся и родителей на портале ФГИС «Моя школа» — в период реализации проекта к системе присоединились

23 тысячи учеников и 12 тысяч родителей [10], что указывает также на эффективную просветительскую функцию проекта цифровых наставников.

В грядущем 2024 году цифровые наставники продолжат работу по сопровождению педагогических работников своих школ, а также обучат педагогов из соседних образовательных организаций и из школ ближайших муниципалитетов, запланирована разработка новых дистанционных курсов по применению цифровых помощников (новые сервисы ФГИС «Моя школа») и материалов для слушателей, посвященных вопросам цифровой дидактики и методики использования электронных образовательных ресурсов на уроке.

Список литературы

1. Блинов, В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 4-18.
2. Бороненко, Т. А. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 4 (115). — С. 33-44.
3. Власова, Е. З. Корпоративная подготовка преподавателей на основе электронного обучения / Е. З. Власова // Современное образование: традиции и инновации. — 2017. — № 2. — С. 28-34.

4. Докучаева, М. Н. Внутриучрежденческая система повышения квалификации педагогов-музыкантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Докучаева Марина Николаевна. — Саратов, 2005. — 26 с.
5. Кобзенко, И. К. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога / И. К. Кобзенко, Л. В. Абдалина // Социально-экономические явления и процессы. — 2010. — № 6. — С. 238-241.
6. Ковалев, А. М. Внутрикорпоративное обучение педагогических работников как фактор повышения качества образования / А. М. Ковалев, Е. В. Ефанова // Педагогика, образование, инновации: Сб. ст. международной науч.-практич. конф. 27 июля 2023 года. — Пенза: Наука и Просвещение, 2023. — С. 25-27.
7. Матукина, А. Н. Внутрикорпоративное обучение педагогов как способ формирования нового педагогического профессионализма [Электронный ресурс] / А. Н. Матукина // Russian Journal of Education and Psychology. — 2018. — № 6. — С. 61-75. — URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10954> (дата обращения: 10.11.2023).
8. Просвирнина, И. В. Развитие профессиональной компетентности учителя образовательной школы в условиях внутришкольной формы работы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Просвирнина Ирина Владимировна. — Н. Новгород, 2005. — 27 с.
9. Региональный методический актив [Электронный ресурс] // Калининградский областной институт развития образования. — URL: <https://koiro.edu.ru/kafedry-i-centry/cnppm/proekty-cnppm/rma/> (дата обращения: 17.11.2023).
10. Сервис аналитики ЦОС [Сайт]. — URL: <https://data.edu.ru/> (дата обращения: 10.11.2023).
11. Сибгатуллина-Денис, И. Ф. Цифровое наставничество в системе бенчмаркинга востребованных форматов образования и управления талантами [Электронный ресурс] / И. Ф. Сибгатуллина-Денис [и др.] // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. — 2021. — № 1 (21). — С. 15-22. — URL: <https://www.ppfsvfu.ru/jour/article/view/102/102> (дата обращения: 10.11.2023).
12. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / А. П. Тряпицына [и др.]. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 290 с.
13. Стародубцев, В. А. Неформальная поддержка высшего образования / В. А. Стародубцев, М. А. Соловьев // Высшее образование в России. — 2013. — № 3. — С. 10-19.
14. Федоров, О. Д. Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования / О. Д. Федоров, О. И. Николенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2021. — № 3 (48). — С. 57-70.
15. Чугалаев, А. Х. Эффективное повышение квалификации педагогов внутри школы / А. Х. Чугалаев // Инно-

вационные проекты и программы в образовании. — 2010. — № 4. — С. 23-24.

Dmitry Y. Kulagin

Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia

Nina N. Pustovachenko

Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia

Digital mentor in the system of internal school professional development

Abstract. *The article describes the experience of the Kaliningrad Regional Institute of education development in supporting the region's pedagogical staff in mastering digital tools accompanied by digital mentors. The authors of the article, being current project curators, describe their experience in organizing the project, the process of forming a group of digital mentors, including selection criteria, conducting training, and evaluating their*

Статья поступила в редакцию 17.11.2023;
одобрена после рецензирования 07.12.2023;
принята к публикации 08.12.2023.

competence. Special attention is paid to the continuous professional development of teachers within the collective and the new role of mentors, providing a guidance to their mentees not only in the process of mastering digital tools, but also in specific educational situations. The article describes the project information base, including the portal, distance courses, and communication platform, as well as tools for assessing teachers' acquired competencies, which are supported by digital mentors. In conclusion, the authors of the article conclude that in-school professional development with the involvement of academic resources of digital mentors is an effective tool for the development of the pedagogical community. The article describes the positive enlightening effect among all participants of the educational process and the high results in the indicators of using digital tools implemented in educational organizations within the framework of the federal project "Digital Educational Environment".

Keywords: *corporate training, digital transformation, educational environment, information system, ICT competences, digital mentor, electronic resource, distance learning.*

The article was submitted 17.11.2023;
approved after reviewing 07.12.2023;
accepted for publication 08.12.2023.

Самкова Ирина Николаевна | isamkowa@yandex.ru

Начальник отдела тьюторского сопровождения педагогических работников центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Повышение квалификации на основе исследования педагогической деятельности

Аннотация. В статье рассматривается методология исследования действием и ее использование в организации повышения квалификации педагогов. Данная методология предлагает учителю пошаговый алгоритм для апробации теоретических знаний, транслируемых в процессе повышения квалификации, в практической деятельности.

Основной задачей статьи является представление пошагового алгоритма проведения практико-исследовательского проекта, который может быть предложен педагогам по итогам прохождения курсов повышения квалификации. Проект проводится с целью развития рефлексивных навыков и профессиональной самостоятельности учителя в выборе новых методов и форм работы для их апробации на практике.

Главными условиями разработки и проведения практико-исследовательского проекта являются работа педагогов в

малых группах, соблюдение пошагового алгоритма и презентация результатов. Проект будет отличаться от научного исследования своей практической направленностью и наличием сформулированного практико-исследовательского вопроса для группы участников по решению конкретного профессионального затруднения. Для получения ответа на вопрос проекта педагоги разрабатывают технологическую карту урока для своей категории обучающихся, проводят его и осуществляют наблюдение по заранее разработанным критериям.

Практическая значимость использования методологии исследования действием в организации мероприятий по повышению квалификации заключается в том, что формирует у педагога привычку рассматривать любое обучение с точки зрения решения своих профессиональных затруднений и необходимости предварительной апробации любого теоретического знания на практике.

Ключевые слова: андрагогика, исследование действием, практико-исследовательский проект, кооперативное обучение, дополнительная профессиональная программа, повышение квалификации.

В современном мире термин «непрерывное образование» становится особенно актуальным для педагога, которому для воспитания и обучения подрастающего поколения необходимо не только постоянно искать новые методы и приемы обучения, но и быть в курсе содержательных изменений в преподаваемой учебной области, и, следовательно, находиться в непрерывном профессиональном развитии. В связи с новыми потребностями и запрашиваемыми профессиональными компетенциями современного мира появляются новые виды формального, неформального и информального образования взрослых, учитывающие особенности их обучения и создающие уникальные и разнообразные условия подготовки [3, с. 61].

Педагоги имеют сегодня большой выбор различных мероприятий по повышению квалификации, которые варьируются по времени, содержанию и формам работы. Повышение квалификации является для учителей таким способом профессионального обучения, которое позволяет в сжатые сроки повысить уровень теоретических знаний и совершенствовать практические навыки по актуальным темам и запросам.

С появлением андрагогика как теории обучения, раскрывающей

закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности [1], ученые размышляют о связи теории и практики в повышении квалификации, так как именно от их гармоничного сочетания зависит эффективность процесса обучения для каждого отдельно взятого педагога.

В настоящий момент времени основными требованиями педагога к повышению квалификации являются практико-ориентированный подход и узконаправленная тематика. Это означает, что учитель, имея актуальный профессиональный запрос, ожидает того, что, пройдя курсы повышения квалификации или посетив любое другое образовательное мероприятие, он сможет не только узнать о современных педагогических тенденциях, но и овладеть конкретными практическими умениями, необходимыми ему на данном этапе профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что, несмотря на увеличение потребности педагогов в приобретении новых практических навыков в ограниченные сроки, значительная часть мероприятий по повышению квалификации продолжает оставаться в большей степени теоретической и предлагает слушателям курсов, семинаров и конференций прослушивание или изучение лекций, выполнение тестовых контрольных заданий или самостоятельных работ, которые носят условно практический характер, так как выполненное задание остается в виртуальном пространстве онлайн-курса или

на электронном носителе педагога и не находит практического применения на уроке или внеурочном занятии. Поэтому при получении обратной связи от учителей по окончании курсовой подготовки можно часто слышать, что их ожидания не оправдались и знание теории может несколько расширить их профессиональный кругозор, но не слишком поможет в практической деятельности. А зачастую вызывает и негативную реакцию, так как многие педагоги считают, что для проведения ежедневных уроков им совершенно не требуются концептуальные теоретические знания. Это в свою очередь не означает, что изучение теории как части обучения не должно присутствовать в программах повышения квалификации. Поэтому перед авторами дополнительных профессиональных программ повышения квалификации стоит задача разработки таких программ, которые смогут удовлетворить запрос каждого педагога путем формирования у него конкретных практических навыков.

Для решения этой проблемы при разработке дополнительных профессиональных программ и организации мероприятий по повышению квалификации целесообразно использовать методологию «исследование действием» или "action research", разработанную германо-американским социальным психологом К. Левиним, под которой понимается ситуативное исследование в профессиональной сфере, проводимое небольшой группой людей и имеющее циклическую структуру [4].

Для обоснования актуальности использования методологии исследования действием в повышении квалификации следует проанализировать отношения педагогов к теоретическим знаниям в процессе обучения.

Как уже упоминалось ранее, учителя могут выражать недовольство итогами мероприятий по повышению квалификации, если в их содержании теория значительно преобладала над практикой. Научное теоретическое знание само по себе не представляет ценности для педагога, так как он зачастую не видит возможности его применения на практике. В случае, если в процессе обучения были предоставлены возможности практического использования научного знания и впоследствии учитель применил его в деятельности, то такое знание становится практическим, присваивается педагогом и может перерасти в профессиональное умение. Профессор М. Легутке выделяет еще один вид знания, которое может формироваться у педагога после трансформации научного знания в практическое через рефлексию полученного практического опыта. Такое рефлексивное знание будет формироваться через формулирование педагогом конкретного профессионального запроса, выполнение практических действий по его решению и последующий анализ результативности своих действий. Таким образом, в процессе повышения квалификации происходит не только освоение нового содержания, но и развитие у педагога профессиональных умений и, что самое

главное, формирование рефлексивных навыков в ходе исследования своей практической деятельности. Еще одной важной особенностью методологии исследования действием является совместная работа педагогов, так как дает им возможность в ходе исследования обменяться опытом друг с другом и сравнить свои результаты с результатами коллег. Групповая работа является неотъемлемой частью обучения педагогов, так как предоставляет им возможность профессионального взаимообогащения и дает психологическую поддержку в процессе работы [7, с. 154-161].

Таким образом, исследование действием представляет собой исследование педагогом своей практики с целью ее дальнейшего совершенствования и основывается на апробации в деятельности новых приемов, форм, методов работы и последующем рефлексивном анализе результатов апробации.

Методология исследования действием основывается на таких методах эмпирического исследования, как наблюдение, сравнение и измерение, которые используются педагогом для сбора данных и их последующего рефлексивного анализа по итогам апробации нового знания на практике в ограниченный промежуток времени. Отличительной особенностью данного подхода от проведения научного педагогического исследования является подход практико-ориентированный, при котором педагог не разрабатывает гипотезу для ее последующего подтверждения или опровержения, а формулирует

конкретный вопрос, ответ на который он планирует получить в ходе проведения одного или двух уроков и сделать выводы о возможности внедрения данного опыта в свою педагогическую практику. При соблюдении определенного алгоритма действий педагог может проводить такие практические исследования каждый раз, когда получает новые теоретические знания, апробируя их таким образом в своей педагогической практике и анализируя результаты апробации.

Исследование педагогической деятельности происходит в соответствии с планом, включающим семь этапов, и носит циклический характер.

1. Анализ исходной ситуации: педагог сталкивается в своей практике с профессиональным затруднением и формулирует запрос, который он планирует решить при прохождении одного или нескольких мероприятий по повышению квалификации.
2. Формулирование ожидаемых результатов: педагог делает предположения о результатах решения своего запроса по итогам обучения и апробации конкретного содержания на практике.
3. Анализ целевой группы и учебных условий: прежде, чем запланировать мероприятие по решению профессионального затруднения педагог анализирует ситуацию и условия, в рамках которых он планирует проводить свое исследование.
4. Планирование и проведение исследования: педагог разрабатывает технологическую карту урока, на

- котором он планирует апробировать новое содержание, и проводит его.
5. Наблюдение процессов и сбор данных: в процессе урока педагог самостоятельно или с помощью приглашенного коллеги фиксирует, что происходит во время апробации новых форм или методов работы и фиксирует данные с целью их дальнейшего анализа.
 6. Интерпретация результатов и выводы: на основе наблюдаемых фактов педагог анализирует, насколько эффективным оказалось апробированное нововведение и каковы перспективы присвоить его как часть практической деятельности, или же отсутствие положительных результатов свидетельствует о том, что в текущей учебной ситуации такое нововведение не является подходящим для данной группы учеников.
 7. Документирование и презентация результатов: педагог обобщает результаты исследования, обсуждает их с коллегами в группе и презентует в педагогическом сообществе [5].

Данная методология была положена авторами М. Легутке и М. Шартом в основу концепции «Учимся обучать немецкому» и преобразована в дальнейшем в пошаговый алгоритм, который может быть перенесен в практику организации повышения квалификации педагогов любых предметных областей.

С целью использования методологии исследования действием в практике повышения квалификации авторами был разработан алгоритм проведения

практико-исследовательского проекта как итогового мероприятия для педагогов, под которым понимается педагогический проект исследования конкретных аспектов собственной педагогической практики [2, с. 91]. После освоения определенного объема теоретических знаний в процессе повышения квалификации педагогам предлагается познакомиться с алгоритмом проведения практико-исследовательского проекта, реализуя который они смогут применить полученные знания на практике и оценить необходимость их использования на своих уроках.

Алгоритм подготовки и реализации практико-исследовательского проекта включает в себя десять шагов [6].

1. Объединение в группы по интересам.

Участники проекта объединяются в группы по три человека и, как было обозначено выше, групповая работа над проведением исследования дает возможность поделиться имеющимся опытом с коллегами и в дальнейшем сравнить индивидуальные результаты исследования.

2. Выбор аспектов для совместного исследования.

На данном этапе педагоги обсуждают содержание мероприятия по повышению квалификации, выделяют наиболее интересные и актуальные содержательные аспекты их и размышляют, как они могут быть апробированы на практике. Во время обсуждения могут быть поставлены следующие вопросы: «Что

было для меня новым / интересным?», «Что меня удивило?», «Что я бы хотел(-а) попробовать применить в своей практике?» и др.

3. Формулировка вопроса для практико-исследовательского проекта.

На данном этапе педагоги совместно формулируют вопрос исследования, содержащий один аспект, который они решают применить на практике. Например, вопрос может быть сформулирован так: «Как изменится отношение ребят к выполнению домашнего задания, если на уроке я использую прием взаимопроверки и шкалу самооценки?» Особенность вопроса для практико-исследовательского проекта заключается в его конкретной формулировке и сроках проведения самого проекта. Задачей методиста на данном этапе будет организация групповой работы и консультирование педагогов с целью направить их внимание на один конкретный аспект и не уйти в глобальные и всеобъемлющие формулировки, так как исследование вопроса, который сформулирован точно и конкретно, может быть проведено в течение одного-двух уроков. В итоге педагоги в краткие сроки смогут увидеть результативность используемого приема и оценить необходимость его дальнейшего применения. Также нужно учесть тот факт, что один и тот же практико-исследовательский вопрос формулируется для всей группы педагогов, поэтому на данном этапе большая роль отводится групповому обсуждению и управлению дискуссией со стороны методиста.

4. Анализ условий, в которых планируется проведение практико-исследовательского проекта.

На данном этапе педагоги продумывают, сколько уроков им необходимо провести, чтобы получить ответ на вопрос проекта, а также насколько следующие в календарно-тематическом планировании уроки содержательно и структурно подходят для реализации практико-исследовательского проекта. Возможно, что для получения ответа необходимо посетить и проанализировать один-два урока своего коллеги или, к примеру, посмотреть несколько видеоуроков на сайте «Учитель года России».

5. Планирование практико-исследовательского проекта.

На пятом этапе проекта каждый участник группы продумывает организационные вопросы проведения проекта. Например, как будут фиксироваться данные в ходе проекта: через заполнение анкеты наблюдения или с помощью приглашенного на урок коллеги. Или как учитель планирует получить обратную связь от учеников: в письменной или устной форме? Считает ли он целесообразным информировать своих учеников о том, что апробирует новые приемы в обучении? Отвечая на подобные вопросы, педагог готовит сопутствующие материалы и оборудование, например, опросники для обучающихся, видеокамеру для записи урока, анкету для наблюдения аспектов урока и т. п. Затем педагог разрабатывает технологическую карту урока, на котором будет проводиться практико-исследовательский проект.

6. Проведение проекта и сбор данных.

Каждый участник проводит один или два урока и фиксирует данные, полученные в ходе реализации проекта.

7. Оценка результатов практико-исследовательского проекта.

Участники проекта индивидуально анализируют результаты через анализ анкет наблюдения аспектов урока, обратную связь обучающихся или коллеги, посетившего урок. Для определения успешности или неуспешности проведенного проекта необходимо наличие количественных показателей в анкетах наблюдения, таких как «количество ребят, выполнивших домашнюю работу», «количество ребят, положительно оценивших предложенную форму работы и желающих ее повторить» или «процент ребят, верно выполнивших предложенное задание» и т. п. Имея четко сформулированные аспекты наблюдения урока, учителю будет легко оценить результативность проведенного практико-исследовательского проекта и сделать выводы о целесообразности или нецелесообразности использования новой формы работы в дальнейшем. Необходимо также отметить, что результаты проекта могут быть как положительными, так и отрицательными, когда нововведение, апробированное учителем, не дало ожидаемых результатов, не было понято или принято обучающимися или отвергнуто самим педагогом. В данном случае, несмотря на отрицательный результат, проект будет считаться эффективным, так как в процессе его подготовки и проведения состоялась рефлексия педагогической

деятельности. Учитель провел анализ текущей ситуации и, используя новое знание, полученное в процессе повышения квалификации, сумел применить его на практике с целью устранения своего профессионального затруднения.

8. Совместный анализ результатов проекта.

На этом этапе участники проекта обсуждают и сравнивают свои результаты в группе. После обсуждения они готовят общую презентацию, на основе которой будут представлять итоги проекта в общей группе.

9. Презентация итогов проекта.

После завершения практико-исследовательского проекта и подготовки совместной презентации каждая группа представляет свой проект перед всеми участниками мероприятия по повышению квалификации.

10. Документирование итогов проекта.

Участники готовят индивидуальные отчеты о проведении практико-исследовательского проекта и сдают руководителю мероприятия по повышению квалификации в качестве документа, подтверждающего прохождение итоговой аттестации.

Включение практико-исследовательского проекта в содержание дополнительных профессиональных программ как возможного варианта прохождения итоговой аттестации может помочь педагогу изменить привычный взгляд на повышение квалификации и рассматривать

предлагаемую тематику как основу для практического решения профессиональных затруднений через исследование своей педагогической деятельности и встраивание приобретенных умений в повседневную практику.

Основным риском при использовании такого подхода в повышении квалификации может стать сопротивление педагогов, что обусловлено естественным нежеланием изменения привычного способа мышления и действий и боязнь самого понятия «практико-исследовательский», которое автоматически ассоциируется с понятием «научное исследование», а значит, с большим объемом сложной теоретической информации. Избежать или минимизировать данные риски поможет методическое сопровождение педагогов во время обучения, своевременное консультирование и доброжелательная атмосфера.

Итак, использование подхода к организации повышения квалификации на основе исследования педагогической деятельности

- мотивирует педагога рассматривать любое содержание мероприятий по повышению квалификации как импульс к исследованию своей педагогической деятельности;
- вызывает интерес к апробации получаемых знаний на практике;
- формирует профессиональную привычку наблюдать за своими действиями в ходе урока и реакцией обучающихся на предлагаемые формы работы;
- способствует постоянному обмену опытом среди коллег;

– развивает у учителя рефлексивные навыки, которые помогают ему анализировать свои профессиональные действия и их результаты в повседневной практике, что, в свою очередь, ведет к значительному улучшению качества образовательного процесса и напрямую влияет на успехи обучающихся.

Список литературы

1. Андрагогика [Электронный ресурс] // Карта слов и выражений русского языка. – URL: <https://kartaslov.ru/карта-знаний/Андрагогика> (дата обращения: 17.11.2023).
2. Едличко, А. И. Терминологический справочник к программе «Учимся обучать немецкому» / А. И. Едличко, О. Л. Захарова, А. В. Мишнова. – М.: Издательство Московского университета, 2022. – 192 с.
3. Суйкова, О. А. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых [Электронный ресурс] / О. А. Суйкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 4 (37). – С. 61-67. – URL: <https://sciup.org/140243221> (дата обращения: 17.11.2023).
4. Adelman, C. Kurt Lewin and the Origins of Action Research [Electronic resource] / C. Adelman // Educational Action Research. – 1993. – Vol.1. – №1. – Pp.7-24. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/0965079930010102?needAccess=true> (accessed 15.11.2023).
5. Altrichter, H. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht /

- H. Altrichter, P. Posch, H. Spann. — Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018. — 368 p.
6. Goethe Institut Brasilien. Magazin Sprache [Electronic resource] // Goethe-Institut. — URL: <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/21467467.html> (accessed 12.11.2023).
7. Schart, M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. — Munich: Langenscheidt, 2012. — 197 p.

Irina N. Samkova

Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia

Professional development based on the pedagogical activity research

Abstract. *The article discusses the methodology of action research and its usage in the organization of advanced teacher training. This methodology offers the teacher a step-by-step algorithm for testing theoretical knowledge transmitted in the process of advanced training, in practical activities.*

The main objective of the article is to present a step-by-step algorithm for conducting a practical research project, which can be offered to teachers after completing

Статья поступила в редакцию 17.11.2023;
одобрена после рецензирования 04.12.2023;
принята к публикации 05.12.2023.

advanced training courses. The project is carried out with the aim of developing reflective skills and professional independence of the teacher in choosing new methods and forms of work for testing them in their practice.

The main conditions for the development and implementation of the practical research project are the work of teachers in small groups, following a step-by-step algorithm and presentation of the results. The project will differ from scientific research in its practical orientation and the presence of a formulated practical research question for a group of participants to solve a specific professional difficulty. To get an answer to the project question, teachers develop a technological map of the lesson for their category of students, conduct it and carry out observations according to pre-developed criteria.

The practical significance of using the action research methodology in the organization of professional development activities lies in the fact that it forms by the teacher the habit of considering any training as an opportunity to solve professional difficulties and cultivates the need for preliminary testing of any theoretical knowledge in the practice.

Keywords: *andragogy, action research, practical research project, cooperative learning, additional professional program, advanced training.*

The article was submitted 17.11.2023;
approved after reviewing 04.12.2023;
accepted for publication 05.12.2023.

Засыпкин Тимофей Владиславович | timzasypkin@mail.ru
Магистрант факультета физической культуры и спорта
Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Россия

Мальков Олег Алексеевич | omalkov@surgpu.ru
Доктор медицинских наук, доцент
Профессор кафедры медико-биологических дисциплин
и безопасности жизнедеятельности
Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Россия

Засыпкина Ольга Алексеевна | zasypkina2000@mail.ru
Преподаватель кафедры физического воспитания
Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Россия

Здоровьесбережение как современная проблема образовательной среды

***Аннотация.** В статье проводится обзор проблем здоровьесбережения в образовательной среде с особым вниманием к высшему образованию. Авторы отмечают, что здоровье играет важную роль в жизни человека, поэтому целенаправленная работа по его сохранению должна осуществляться в том числе и в образовательной среде. В статье рассматриваются особенности здоровьесбережения в организациях высшего образования с фокусом на физической культуре и спорте. Занятия физической культурой целенаправленно воздействуют на процесс физического развития и совершенствования жизненно важных физических качеств и способностей человека, а также*

способствуют формированию здорового образа жизни у обучающихся. Один из выделенных аспектов — проблема реализации здоровьесберегающего сопровождения медико-биологическими методами в тренировочном процессе спортивных команд образовательных организаций. Учебно-тренировочный процесс в спортивных секциях в первую очередь направлен на подготовку к соревнованиям, и показатели здоровья спортсменов напрямую влияют на их результаты. В свете этого авторы статьи подчеркивают важность проведения здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса спортсменов. Анализируя эти проблемы,

авторы статьи приходят к выводу о необходимости изучения вопроса по здоровьесберегающему сопровождению сборных команд образовательных организаций.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, образовательные организации, высшее образование, физическая культура, спорт, здоровьесберегающее сопровождение.

Для любого человека самое ценное — это здоровье, и всю свою жизнь мы сталкиваемся с множеством испытаний, предъявляющих большие требования к его сохранению. Процесс сохранения здоровья человека позволяет увеличить продолжительность жизни путем развития физиологических, психических качеств, функциональной работоспособности и социальной активности [14].

Согласно уставу Всемирной организации здравоохранения «здоровьем является состояние полного физического, душевного и социального благополучия» [Цит. по: 25]. Состояние здоровья человека складывается из совокупности различных факторов: экологических, социокультурных особенностей окружающей среды, генетических предрасположенностей индивида и других внешних и внутренних факторов [7, 14].

Факторы, провоцирующие ухудшение физического потенциала человека, мешают обеспечению высокого уровня здоровья населения, который подразумевает благополучие всего общества и

отдельных государств. Неблагоприятные условия окружающей среды, такие как высокий темп жизни, негативный информационный фон, загрязнение среды обитания и иные причины, создают предпосылки для понижения физического потенциала населения [Там же]. В связи с этим необходима разработка и применение целого комплекса профилактических и оздоровительных мероприятий, которые будут сопровождать человека всю жизнь и влиять на его работоспособность в зависимости от сферы его деятельности. Поэтому в современном обществе особое место отводится внедрению здоровьесберегающих технологий на всех этапах развития и деятельности человека [9, 10].

В настоящий момент в Российской Федерации сохранению здоровья населения уделяется огромное внимание. Приняты и действуют нормативные акты, которые определяют порядок организации работы исполнительных органов в Российской Федерации по здоровьесбережению граждан:

- 1) Федеральный закон от 30.03.1999 года № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»;
- 2) Указ Президента Российской Федерации от 06.06.2019 года № 254 «О Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года»;
- 3) Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;

- 4) Федеральный закон от 04.12.2007 года № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».

Так, на региональном уровне в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре с 2020 года разработана и утверждена модель воспитательной системы, ориентированная на применение здоровьесберегающих технологий, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни и сохранения психического здоровья несовершеннолетних. Данная модель регламентирует работу образовательных организаций начального, основного и среднего общего образования в сфере здоровьесбережения [21].

Здоровьесбережение определяется как процесс, направленный на улучшение различных сфер жизнедеятельности человека посредством использования специальных методов сохранения здоровья — здоровьесберегающих технологий [1, 28]. Целью здоровьесбережения является внедрение в обиход человека основ здорового образа жизни. Здоровый образ жизни представляет собой способ существования, обеспечивающий физическое, социальное и духовное благополучие путем формирования поведенческих установок осознанного отношения к ценности собственного здоровья. Таким образом, здоровьесбережение воздействует на человека не только с помощью осуществления мероприятий по укреплению и поддержанию состояния организма, но и помогая развитию его личности [Там же]. Из этого следует,

что здоровьесбережение выступает в качестве компонента образовательной среды.

Понятие «образовательная среда» в исследовании А. П. Надточима, где выделяются особенности ее формирования, рассматривается как «...многомерное пространство, которое предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, включающее взаимодействие большого количества локальных образовательных сред, в которых функционирует личность ("я-ситуация", семья, учебная группа, учебное заведение, Интернет, микрорайон и др.) и, которые обеспечивают познание и развитие...» [Цит. по: 19, с. 9]. В своей работе ученый также приводит ряд свойств образовательной среды, к которым относятся защита психического здоровья и внутреннего мира субъекта среды; обеспечение комфорта, эмоциональной стабильности, сохранение здоровья, психологической устойчивости и необходимой системы для повышения качества жизни индивида.

Исходя из анализа особенностей выделенных понятий здоровьесбережения и образовательной среды можно представить их в качестве единой системы, где здоровьесбережение является инструментом, формирующим образовательную среду. Из этого следует, что содействие осознанию человеком значимости принимаемых правил здорового образа жизни и сохранения здоровья является одной из ключевых проблем воспитательного процесса [17, 28].

Наиболее важным аспектом в сохранении здоровья населения является целенаправленная работа над здоровьесбережением на всех уровнях системы образования — начиная с детского сада и заканчивая высшим учебным заведением. Согласованная работа в данном направлении на всех этапах образования позволит получить положительный результат [15, 28].

Здоровьесбережение в образовательных организациях представляет собой набор систематизированных мероприятий, направленных на создание благоприятных условий для улучшения эмоционального, духовного, интеллектуального и физического здоровья, и на повышение качества образованности и обучения человека в области сбережения собственного здоровья [Там же].

Сохранение здоровья в процессе обучения и воспитания является главной целью здоровьесбережения юного поколения. Необходимость обеспечивать высокий уровень здоровья в таком возрасте обуславливается потребностью в реализации дальнейших жизненных планов обучающихся, в удовлетворении их запросов и интересов. В рамках проведения здоровьесберегающих мероприятий предусматривается привитие обучающимся навыков и умений здорового образа жизни, формирование культуры здоровья [24].

Компетентность педагогов и родителей в области здоровьесбережения играет ключевую роль в создании современных

условий безопасной воспитательной среды на любом уровне образования [17, 24]. Так, в дошкольных и школьных образовательных организациях основой здоровьесберегающей деятельности является единство и взаимодействие всех сторон образовательных отношений. Сотрудничество в таком направлении благотворно влияет на формирование здоровьесберегающей среды для обучающихся, которая включает в себя развитие ценностно-смысловых, гигиенических, медико-профилактических, психолого-педагогических и физкультурно-оздоровительных компонентов [17].

В вузе организация здоровьесберегающей деятельности осуществляется за счет актуализации педагогической составляющей, которая предоставляет возможность образовывать ценностные установки в мировоззрении молодежи по формированию здорового образа жизни. При рассмотрении социально-педагогических, экологических, биологических, психологических и других сторон здоровьесбережения решаются задачи по проработке у студентов вуза компетенций в области сохранения собственного здоровья [13].

Организация физкультурно-оздоровительного пространства обучающихся вуза имеет очень важное значение в процессе здоровьесбережения. Активное участие непосредственно обучающихся в создании данного пространства способствует формированию личности, готовой обустроить свое жизненное

пространство (учебное, досуговое, рабочее), учитывая собственные возможности [Там же].

Период обучения в вузе является важным рубежом на пути во взрослую жизнь. Этот период играет огромную роль в формировании личности студента, его профессионального развития и перехода в самостоятельную жизнь. Для успешного личностного развития студентов вуза необходимо активно развивать их способности к грамотному и эффективному планированию режима труда и отдыха, сохранению работоспособности [Там же].

В процессе обучения в вузе очень важно сформировать личность обучающегося, способную самостоятельно организовать жизненное пространство с опорой на свои физические и психические возможности. По мнению М. Р. Арпентьева, для этого необходимо выстраивать среду, в которой обучающийся являлся бы активным участником и одновременно осмысленным пользователем физкультурно-оздоровительного пространства вуза [1].

В формировании физкультурно-оздоровительного пространства неотъемлемой частью процесса здоровьесбережения обучающихся являются занятия физической культурой. С одной стороны, физическая культура целенаправленно воздействует на процесс физического развития и совершенствования жизненно важных физических качеств и способностей человека, а с другой — содействует формированию здорового образа жизни [6].

Вузы предоставляют студентам возможность заниматься физической культурой как в аудитории, так и за ее пределами. Главная цель данных занятий заключается не только в их освоении, но и в последующем самостоятельном использовании студентами физкультурно-оздоровительных методик. Благодаря этому студенты приобретают знания по оценке своих физических кондиций для тщательного подбора тренировочных средств и программ, направленных на оздоровление во время самостоятельных занятий. В результате силами обучающихся сохраняется их собственное здоровье, достигается физическое совершенствование и развиваются адаптационные возможности организма [13].

Для стимулирования физической активности студентов применяются разнообразные виды и методы физического воспитания: соревновательные и игровые, психорегулирующие и идеомоторные упражнения, калланетика, стретчинг, ритмическая, атлетическая и дыхательная гимнастики, другие тренировочные системы способствуют достижению цели сохранения и укрепления здоровья на занятиях физической культурой [24].

Вместе с тем, на занятиях по физическому воспитанию в вузе особое внимание необходимо уделять методам восстановления после физической нагрузки. Таким образом, в рамках самостоятельных занятий могут применяться такие методы оздоровления систем организма, как дыхательная гимнастика, медитация, стретчинг, йога, аутогенные тренировки

и другие. Данные методы способствуют релаксации и улучшению концентрации внимания. Учебные занятия по физической культуре проводятся не ежедневно, зависят от расписания, практических занятий, каникул и других факторов, поэтому стоит отметить, что самостоятельные занятия физической культурой обеспечивают постоянную физическую активность студентов [10].

Также необходимо обучать студентов самостоятельной организации своего режима дня в соответствии с принципами здорового образа жизни. Соблюдение данных принципов подразумевает установление режима дня в соответствии с уровнем здоровья, утреннюю зарядку, физические упражнения в течение учебного дня, проведение мероприятий по личной и общественной гигиене, а также использование природных и рекреационных ресурсов. Студентам необходимо научиться планировать и организовывать различные виды деятельности, найти оптимальное соотношение между ними и регулировать их интенсивность в соответствии с их самочувствием.

Важно сформировать у обучающихся потребность путем ежедневного выполнения конкретных действий в обеспечении полноценного режима восстановления и сна, правильном питании, активном отдыхе, профилактике сезонных вирусных заболеваний и т. д. Таким образом, можно добиться закрепления данных действий в повседневной жизни, преобразовать их в здоровьесберегающие привычки [Там же].

Одной из разновидностей физической активности является закаливание, а именно — солнечные и воздушные ванны, обливание, обтирание тела холодной водой, принятие холодного душа с последующим растиранием, купание в холодной воде и пр. Закаливание способствует укреплению иммунитета за счет повышения сопротивляемости внешним факторам среды, поэтому используется в качестве средства профилактики простудных и сезонных вирусных заболеваний [2, 26].

Важное место для обеспечения досуга обучающихся занимает организация секционных занятий по различным видам спорта. Спортивные секции на базе образовательных учреждений предоставляют возможность для физического развития и формирования здорового образа жизни обучающихся. Однако для достижения целей здоровьесбережения необходимо создавать безопасную среду, способствующую сохранению и укреплению здоровья занимающихся. Учебно-тренировочный процесс в спортивных секциях в первую очередь проводится с целью подготовки к соревнованиям. Результативность в соревновательной деятельности напрямую связано с показателями здоровья спортсменов [4, 13]. В связи с этим нужно выделить важность проведения мероприятий по здоровьесберегающему сопровождению учебно-тренировочного процесса. Согласимся с В. В. Кириченко, который под здоровьесберегающим сопровождением учебно-тренировочного процесса понимает «...систему организа-

ционно-педагогических, образовательных, физиолого-гигиенических и медицинских мер, которые направлены на укрепление и сохранение здоровья, повышение адаптационных возможностей организма спортсменов, профилактику травматизма, формирование валеологических знаний и устойчивой мотивации к спортивной деятельности в избранном виде спорта» [Цит. по: 8, с. 76].

Среди организационно-педагогических мер по обеспечению благоприятных условий тренировочных занятий большую роль играет подбор тренером-преподавателем оптимальной физической нагрузки в соответствии с уровнем подготовленности и состоянием здоровья спортсменов [23]. Для этого необходимо проведение педагогических и медико-биологических тестирований занимающихся в процессе спортивной подготовки, что является основой для осуществления индивидуального подхода [5]. Разнообразие используемых средств и методов тренировочного воздействия также способствует проявлению здоровьесберегающих функций в учебно-тренировочном процессе [8].

Образовательные мероприятия по здоровьесбережению в спортивных секциях подразумевают получение занимающимися основных знаний о здоровом образе жизни, об адаптационных процессах организма к физическим нагрузкам, о дисциплине и навыках самоконтроля. Физиолого-гигиенические и медицинские меры включают в

себя проведение комплексного мониторинга функционального состояния и здоровья спортсменов и разработку индивидуальных рекомендаций по их коррекции [Там же]. Осуществляются обследования спортсменов с использованием медико-биологических методов для оценки функций и резервов кардио-респираторной системы, физической и умственной работоспособности, выявления морфологических особенностей и т. д. [4, 21].

Все вышеперечисленные мероприятия по здоровьесбережению занимающихся в спортивных секциях в образовательных учреждениях повсеместно используются в тренировочном процессе, однако, по мнению М. М. Безруких, существует ряд фундаментальных проблем, мешающих в полной степени обеспечить безопасность и сохранность здоровья при применении здоровьесберегающих технологий. Во-первых, образовательные учреждения редко обладают полной информацией о состоянии здоровья обучающихся. На фоне этого технологии здоровьесбережения чаще всего применяются не по назначению и могут оказать противоположный эффект. Во-вторых, решением задач оздоровления чаще всего занимаются некомпетентные в этом вопросе лица (например, педагоги, берущие на себя функции медицинских работников и использующие методы коррекции здоровья). В-третьих, здоровьесберегающее сопровождение на практике чаще всего проводится ситуативно либо стихийно, без определенного системного подхода [3, с. 10-13].

В научно-исследовательских работах по теме научного сопровождения спортивных команд в подавляющем большинстве изучаются вопросы использования медико-биологических методов с целью контроля за уровнем подготовленности спортсменов, повышению работоспособности и лишь косвенно рассматриваются аспекты здоровьесбережения [11, 18, 27]. Спортивный результат напрямую зависит от состояния здоровья спортсмена, поэтому при подготовке к соревнованиям, в первую очередь, необходимо ставить задачу сохранения и укрепления здоровья [4]. Уделяя внимание контролю за функциональными показателями сопряженно с анализом динамики уровня тренировочных и соревновательных результатов, можно получить информацию о влиянии физических нагрузок на организм и на основании этих данных выстраивать индивидуальный подход в подготовке не только для абстрактного здоровьесберегающего эффекта, но и для прогресса спортивных результатов в долгосрочной перспективе [5, 20].

В случае подготовки спортивных команд образовательных учреждений, помимо усвоения тренировочных занятий, спортсменам приходится сталкиваться и с интеллектуальными нагрузками в учебном процессе. Нерациональное сочетание умственной и физической работы может негативно влиять на работоспособность мозга и снижать эффективность занятий спортом [16, 20, 22]. Сочетание подобного рода нагрузок является одной из главных проблем при планировании дня обучающимися [19].

В таких условиях особо важен контроль за функциональными показателями организма и использование инновационных медико-биологических технологий поддержки в рамках осуществления программы здоровьесберегающего сопровождения [4]. Опираясь на исследование И. Ю. Костючик, в работе которой рассматривается вопрос контроля спортивной подготовленности с позиции антропологии и физиологии, в рамках программы здоровьесберегающего сопровождения спортивных команд образовательных учреждений можно включить следующие мероприятия:

- ведение морфофункционального профиля спортсмена;
- мониторинг функционального состояния кардиореспираторной системы;
- диагностика психофизиологических показателей [12, с. 68-69].

В Российской Федерации медико-биологическое сопровождение сборных команд на национальном и региональном уровнях осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 21.11.2011 года № 323-ФЗ (ред. от 24.07.2023 года) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (статья 42.1). В связи с этим актуализируется проблематика реализации данного вида сопровождения в тренировочном процессе спортивных команд образовательных учреждений.

Проведенный анализ данной проблематики позволяет утверждать, что внедрение программ здоровьесберегающего сопровождения спортивных команд

образовательных учреждений требуют дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Арпентьева, М. Р. Здоровьесбережение в вузе: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / М. Р. Арпентьева // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. — 2018. — № 4 (11). — С. 14-36. — URL: <http://hpcas.ru/article/view/4689> (дата обращения: 20.10.2023).
2. Арсентьев, В. В. О пользе проведения занятий по физической культуре со студентами на свежем воздухе [Электронный ресурс] / В. В. Арсентьев // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. трудов всерос. науч.-практ. конф. 20 ноября 2020 года. — Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2020. — С. 194-196. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44490618&pff=1> (дата обращения: 01.11.2023).
3. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая образовательная среда и факторы, препятствующие ее созданию / М. М. Безруких // Человек и образование. — 2012. — № 2. — С. 10-16.
4. Букреева, Н. О. Этапное комплексное спортивное тестирование в велоспорте / Н. О. Букреева, Ю. Д. Овчинников // Шаг в науку. — 2020. — № 2. — С. 119-123.
5. Быков, Е. В. Методологические подходы при организации научных исследований в сфере физической культуры и спорта [Электронный ресурс] / Е. В. Быков [и др.] // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2019. — № 1. — С. 176-184. — URL: <http://journalsport.ru/index.php/ru/arkhiv-nomerov?id=562> (дата обращения: 14.09.2023).
6. Гребенюк, А. А. Проблема физического воспитания различных категорий граждан в России [Электронный ресурс] / А. А. Гребенюк, О. П. Кокоулина // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. трудов всерос. науч.-практ. конф. 20 ноября 2020 года. — Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2020. — С. 32-37. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xzbbxo&ysclid=lpl7tstk1b810489466> (дата обращения: 01.11.2023).
7. Гуляева, С. С. Стратегические ориентиры здоровьесбережения нации / С. С. Гуляева // Наука и спорт: современные тенденции. — 2018. — № 1. — С. 57-63.
8. Кириченко, В. В. Оптимизация здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса в детско-юношеской спортивной школе / В. В. Кириченко // СибСкрипт. — 2013. — № 4 (56). — С. 75-79.
9. Клементьева, Д. П. Формирование основ здорового образа жизни средствами физической культуры [Электронный ресурс] / Д. П. Клементьева, А. В. Неймышев // E-Scio. — 2022. — № 4 (67). — С. 485-491. — URL: <https://e-scio.ru/?p=17163> (дата обращения: 01.11.2023).

10. Ключкина, Г. О. Проблемы формирования здорового образа жизни современной российской студенческой молодежи [Электронный ресурс] / Г. О. Ключкина, П. С. Самыгин, С. И. Самыгин // Национальное здоровье. — 2015. — № 1. — С. 80-89. — URL: <https://www.national-zdorov.ru/userfiles/file/o6hwnsc3ikfwg0unim5lifu1o0quncp6.pdf> (дата обращения: 01.11.2023).
11. Корженевский, А. Н. Использование комплексной диагностики для оценки тренированности тяжелоатлетов / А. Н. Корженевский [и др.] // Человек. Спорт. Медицина. — 2019. — № 2. — С. 45-50.
12. Костючик, И. Ю. Современные медико-биологические аспекты отбора и контроля спортивной подготовленности: взгляд с позиции антропологии и физиологии / И. Ю. Костючик // Здоровье для всех. — 2022. — № 1. — С. 66-71.
13. Лапшин, И. Е. Компетентность в области здоровьесбережения: проблема формирования в вузе / И. Е. Лапшин // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71-2. — С. 223-226.
14. Логунова, Н. А. Здоровье населения как приоритет и детерминанта устойчивого развития социо-эколого-экономической системы (на примере Республики Крым): Монография / Н. А. Логунова, А. Ю. Семенова. — Симферополь: Ариал, 2019. — 231 с.
15. Магдич, Е. А. Здоровьесберегающие технологии в сфере образования физической культуры и спорта / Е. А. Магдич // Физическая культура и спорт, туризм и гостеприимство: взгляд студенческого научного общества: Сб. материалов науч.-практич. конф. 07 июня 2022 года. — М.: Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский государственный университет спорта и туризма», 2022. — С. 212-218.
16. Макунина, О. А. Психофизиологические характеристики студентов-спортсменов в условиях «двойной карьеры» / О. А. Макунина, И. Ф. Харина // Психология. Психофизиология. — 2022. — № 4. — С. 94-105.
17. Маринович, М. А. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды дошкольной образовательной организации / М. А. Маринович, О. С. Трофимова // Ученые записки университета Лесгафта. — 2022. — № 9 (211). — С. 286-290.
18. Михайлова, Э. И. Оценка подготовленности команд, специализирующихся в разных видах фитнес-аэробики [Электронный ресурс] / Э. И. Михайлова, Н. Г. Михайлов, Е. Б. Деревлева // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2022. — № 4. — С. 27-32. — URL: <http://journalsport.ru/index.php/ru/arkhiv-nomerov/135-17-4/1317-otsenka-podgotovlennosti-komand-spetsializiruyushchikhsya-v-raznykh-vidakh-fitness-aerobiki> (дата обращения: 15.09.2023).
19. Надточий, А. П. Формирование образовательной среды / А. П. Надточий,

- В. Ю. Луньков // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 3. — С. 8-12.
20. Полиевский, С. А. Функциональное состояние студентов-спортсменов в динамике учебно-тренировочного дня [Электронный ресурс] / С. А. Полиевский [и др.] // Вестник новых медицинских технологий. — 2021. — № 1. — С. 120-126. — URL: <http://medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2021-1/3-6.pdf> (дата обращения: 18.09.2023).
21. Приказ Департамента образования и молодежи Югры от 30.12.2020 года №10-П-2088 «Об утверждении модели воспитательной системы Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, ориентированная на применение здоровьесберегающих технологий, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни и сохранение психологического здоровья несовершеннолетних» [Электронный ресурс] // Департамент образования и науки ХМАО. — URL: https://depobr.admhmao.ru/upload/iblock/17d/Prikaz-DOiMP-ot-30.12.2021-_2088-_-Model-vospitatelnoy-sistemy-KHMAO.pdf (дата обращения: 22.11.2023).
22. Ревякин, Н. Д. Взаимосвязь физической активности и умственной работоспособности / Н. Д. Ревякин // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2022. — № 6 (70). — С. 20-25.
23. Стрыгин, М. Ю. Особенности организации физического воспитания обучающихся в высшей школе / М. Ю. Стрыгин, Л. А. Колыванова, Г. О. Асланян // Известия Самарского
- научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. — 2022. — № 83. — С. 78-83.
24. Тихомирова, Л. Ф. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения / Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 6. — С. 19-24.
25. Часто задаваемые вопросы [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). — URL: <https://www.who.int/ru/about/frequently-asked-questions> (дата обращения: 30.10.2023).
26. Черкашина, Н. В. Формирование основ здорового образа жизни обучающихся средствами физической культуры / Н. В. Черкашина, Ю. П. Воробьев // Развитие науки, образования и технологий в XXI веке: Сб. науч. трудов международной науч.-практич. конф. 31 октября 2021 года. — М.: Индивидуальный предприниматель Туголуков Александр Валерьевич, 2021. — С. 130-133.
27. Шибкова, Д. З. Отбор и медико-биологическое сопровождение одаренных обучающихся, реализующих образовательную и спортивную деятельность [Электронный ресурс] / Д. З. Шибкова [и др.]. // Science for Education Today. — 2020. — № 5. — С. 196-210. — URL: <http://sciforedu.ru/article/4548> (дата обращения: 30.10.2023).
28. Шлюбуль, Е. Ю. Проблемы в определении понятия «здоровьесбережение» в контексте педагогической

деятельности / Е. Ю. Шлюбуль // Образовательные технологии. — 2020. — № 1. — С. 10-19.

Timofey V. Zasyppkin

Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

Oleg A. Malkov

Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

Olga A. Zasyppkina

Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

Health preservation as a modern issue in the educational environment

Abstract. *The article provides an overview of health preservation issues in the educational environment, with particular attention to higher education. The authors note that health plays an important role in a person's life, so targeted work to preserve it should be carried out in the educational environment, in particular. The article discusses the*

Статья поступила в редакцию 17.11.2023;
одобрена после рецензирования 29.11.2023;
принята к публикации 05.12.2023.

peculiarities of health preservation in higher education institutions, with a focus on physical culture and sports. Physical education classes have a purposeful impact on the process of physical development and improvement of vital physical qualities and abilities of a person, as well as they contribute to the formation of a healthy lifestyle. One of the highlighted aspects is the problem of implementing health-preserving support through medical and biological methods in the training process of sports teams in educational institutions. The educational and training process in sports sections is primarily aimed at preparing for competitions, and the health indicators of athletes directly affect their results. In light of this, the authors of the article emphasize the importance of conducting health-preserving support for the educational and training process of athletes. Analyzing these problems, the authors of the article come to the conclusion about the necessity of studying the issue of health-preserving support for national teams in educational institutions.

Keywords: *health, health preservation, educational organizations, higher education, physical education, sport, health-supporting assistance.*

The article was submitted 17.11.2023;
approved after reviewing 29.11.2023;
accepted for publication 05.12.2023.

Стаселович Галина Анатольевна | galina-staselovich@yandex.ru

Старший методист кафедры общего образования
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Мусакова Лариса Владимировна | musakova.lara@yandex.ru

Специалист по учебно-методической работе кафедры общего образования
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Лингвистический эксперимент в начальной школе

Аннотация. В статье на основе определения эксперимента как метода исследования явлений и процессов раскрываются особенности и возможности лингвистического эксперимента как одного из ведущих методов познания в процессе изучения русского языка. Актуальность изучения данного метода и его осознанного применения обучающимися в начальной школе объясняется введением в соответствии с обновленным федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования в содержание федеральной рабочей программы по учебному предмету «Русский язык» лингвистического эксперимента как новой дидактической единицы. Методика организации лингвистического эксперимента раскрывается с опорой на представления о видах экспериментов и их функциональной взаимосвязи.

Рассматриваются возможности лингвистического эксперимента в качестве

источника познания языковых явлений, процессов, разрешения противоречий, средства формирования и развития умений на уроках русского языка, способа проверки уровня лингвистической подготовки обучающихся, ведущего метода достижения результата в учебно-исследовательской и проектной деятельности в области языкознания, инструмента развития лингвистического мышления младших школьников и формирования у них функциональной грамотности, а также примеры применения данного метода познания русского языка на уровне начального общего образования в зависимости от поставленных целей и задач.

Статья рекомендуется учителям начальных классов для ознакомления с лингвистическим экспериментом как одним из методов исследования, являющимся инструментом формирования функциональной грамотности младших школьников и развития их познавательной активности.

Ключевые слова: новая дидактическая единица, эксперимент, виды эксперимента, методы познания языка, лингвистический эксперимент, функциональная грамотность.

Обновленный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования включает ряд новых дидактических единиц по русскому языку, литературному чтению, математике и учебному предмету «Окружающий мир». Существенно расширено программное содержание раздела «Развитие речи». Обязательными структурно-содержательными элементами Федеральной рабочей программы по учебному предмету «Русский язык» являются разделы «Общие сведения о языке» во 2-м классе, «Сведения о русском языке» в 3-м классе. Содержание разделов строится на универсальных методах исследования. Так, например, в 3-м классе младшие школьники знакомятся с различными методами «познания языка: наблюдением, анализом, лингвистическим экспериментом» [Цит. по: б, с. 15]. Третьеклассникам предлагается через учебный диалог обсудить возможности использования лингвистического мини-эксперимента как метода изучения языка.

Введение в образовательное пространство начальной школы новых дидактических единиц ставит перед педагогами новые методические задачи, от правильности решения которых зависит уровень подготовки обучающихся. Правильно решенная методическая задача создает

условия формирования у младших школьников учебной мотивации, развития познавательной активности, воспитания культуры учебного труда. Главный вопрос любой методической задачи — что важнее: новое знание, полученное в результате совместной работы учителя и учеников, или собственно процесс получения этого результата? Результатом решения, безусловно, будет знание (термина, понятия, правила, алгоритма и т. д.), — то есть то, что можно проверить. А эффектом является процесс получения этого знания — познание как «исследование, которое характеризуется своими особыми целями, а главное — методами получения и проверки новых знаний» [Цит. по: 5, с. 45].

Универсальный, теоретический и эмпирический уровни научного познания отличаются друг от друга спецификой познавательной деятельности и используемыми методами. Методы научного познания (наблюдение, анализ, синтез, моделирование, аналогия, описание, изменение, исследование, эксперимент), составляя основу научного знания, используются в обучении по всем учебным предметам.

Остановимся на одном из методов научного познания — лингвистическом эксперименте.

Вопросы формирования экспериментальной деятельности детей рассматривали в своих научных трудах А. А. Леонтьев, В. И. Загвязинский, М. И. Махмутов, М. М. Поташник,

М. Н. Скаткин, А. И. Савенков и др. Роль лингвистического эксперимента в системе школьного лингвистического образования и формировании основ экспериментальной деятельности учеников отмечали М. М. Бахтин, А. М. Пешковский, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, А. М. Матюшин, Л. В. Щерба.

Педагогический терминологический словарь рассматривает эксперимент как «один из основных методов научного познания (наряду с наблюдением), с помощью которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности» [Цит. по: 8]. Энциклопедия эпистемологии и философии науки определяет эксперимент как «род опыта, имеющего целенаправленно исследовательский, методический характер, который проводится в специально заданных, воспроизводимых условиях путем их контролируемого изменения. Эксперимент в строгом смысле, историческом и логическом, есть форма исследования, определенная логикой научного познания» [Цит. по: 9]. Исходя из вышеуказанного, можно выделить ключевую сущность эксперимента — исследование явлений и процессов, которые проходят в строго контролируемых и управляемых условиях.

Теоретической основой экспериментальной работы могут служить исследования Н. Н. Поддьякова, определившего деятельность экспериментирования

как истинно детскую потребность в познании ребенком окружающей действительности.

В педагогической литературе в основном выделяется четыре вида эксперимента. Каждый отдельный вид имеет свои специфические особенности и отличается от других целями, задачами, методами, приемами, видами деятельности, а также формами организации деятельности обучающихся. Выбор вида эксперимента зависит от множества факторов: цели эксперимента, учебного предмета, места используемого учебного содержания в последовательности изучения уровня владения обучающимися содержанием учебного материала, подготовленности участников к исследовательской деятельности и т. д. Виды эксперимента, их основные задачи, последовательность проведения и взаимосвязь отдельных видов можно представить графически — через схему (рисунок 1).

Констатирующий, обучающий и контролирующий эксперименты органически связаны между собой. Через наблюдение фиксируется эффективность применения каждого нового элемента, используемого при проведении обучающего эксперимента. Анализ, контроль и оценка результатов позволят сделать первичный вывод о продуктивности применения каждого нового фактора и определить уровень валидности эксперимента.

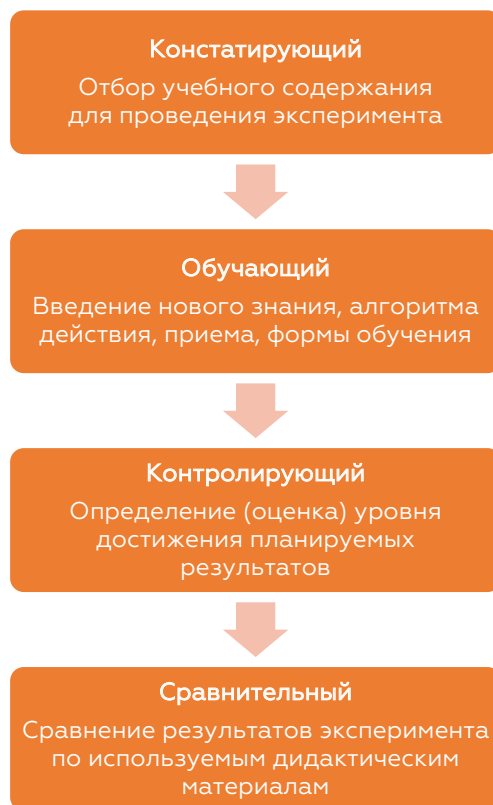


Рисунок 1 — Графическое изображение понятия
«Виды эксперимента и их взаимосвязь»

Через определенный(-ые) промежуток(-и) времени можно будет посредством контролирующего эксперимента определить валидность результата обучающего эксперимента, то есть степень его обоснованности и эффективности в соответствии с поставленными задачами, и только после анализа уровней знаний, умений и навыков сделать первичный вывод о продуктивности применения каждого нового фактора и определить уровень валидности эксперимента на этапе анализа, контроля и оценки результатов.

Сравнительный эксперимент — особый вид. Он включает все виды эксперимента и сам включен как этап в каждый отдельный вид. Например, на констатирующем этапе отбирается две разные группы исходных данных, при этом на обучающем этапе вводится один и тот же новый фактор. Контролирующий этап покажет, какие исходные данные позволяют более точно определить эффективность действия нового фактора с разными исходными данными. Если же на констатирующем этапе отбирается одна (одинаковая) группа исходных данных, а на

обучающем этапе вводятся два, а порой и более, новых фактора, то контролирующийся этап позволит выявить наиболее эффективный прием, метод, алгоритм, форму и т. д.

Данный пример иллюстрирует, что в педагогической практике на любом уровне общего образования граница между видами эксперимента весьма условна. Наиболее часто эксперимент как один из методов научного познания используется учителями при изучении содержания учебных предметов естественно-научного цикла. В методической литературе представлены рекомендации по проведению, например, химического, физического или биологического эксперимента на уровне основной и старшей школы. Невысокая частотность использования эксперимента в начальной школе зачастую объясняется возрастными особенностями младших школьников и недостаточным объемом необходимых для эксперимента знаний и умений у обучающихся в начальной школе. Данное объяснение не совсем корректно. Самые смелые исследователи и экспериментаторы — это малыши и младшие школьники. Они не боятся получить отрицательный результат, не подтвердить гипотезу. И самое ценное здесь — это исследовательский опыт. Именно этот опыт исследовательского, творческого мышления и является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ученика.

Опыт экспериментирования младшие школьники приобретают либо во

внеурочной деятельности, либо при изучении содержания учебного предмета «Окружающий мир». В ходе естественно-научного эксперимента деятельность младших школьников не просто направлена на получение конечного результата, они учатся ставить цель, выдвигать гипотезы и проверять их опытным путем, делать выводы, решать проблемы. При этом полученный младшими школьниками опыт «открытий» никак не проецируется на остальные учебные предметы, например, на русский язык, так как в программном содержании курса «Русский язык» на уровне начального общего образования возможности лингвистического мини-эксперимента как метода изучения языка практически не используются. При этом лингвистический эксперимент имеет свои особенности.

В отечественной науке первым проблему лингвистического эксперимента обозначил академик Л. В. Щерба. Эксперимент, по его мнению, «возможен только при изучении живых языков» [Цит. по: 7, с. 31-32].

Словарь лингвистических терминов определяет лингвистический эксперимент как «проверку условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования» [Цит. по: 1].

В начальной школе лингвистический эксперимент может быть реализован в качестве

- метода обучения, способствующего формированию и развитию теоретических знаний;
- источника познания лингвистических явлений, противоречий, явлений, объектов, процессов;
- инструмента для формирования и развития у младших школьников практических умений и навыков в работе с языковым материалом, например, с различными видами текста;
- средства развития лингвистического мышления младших школьников с опорой на фундаментальные закономерности познания языка;
- метода проверки уровня лингвистической подготовки обучающихся;
- средства доказательства правильности или ошибочности гипотезы;
- исследовательского эксперимента при реализации учебно-исследовательской проекта;
- инструмента развития у обучающихся инициативы, стремления к самостоятельному поиску, мотивации обучающихся к изучению русского языка;
- средства реализации на уроках русского языка метода эксперимента, имеющего метапредметный характер.

В общем смысле, лингвистический эксперимент — это метод, реализующийся в контролируемых исследователем условиях, целью которого является изучение фактов языка [2].

Лингвистический эксперимент служит средством усвоения учащимися особенностей и правил русского языка, помогает младшим школьникам убедиться

в правильности трактовки различных фактов языка. Например, в различных интернет-источниках приводится пример лингвистического эксперимента при изучении темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные».

Аналогичную проблемную ситуацию можно создать при обобщении изученного раздела «Морфология» в 4-м классе. Лингвистический эксперимент будет заключаться в изменении форм имен существительных по падежам и сравнении изменения форм глагола по лицам. Учащиеся в результате самостоятельных наблюдений придут к выводу: именные части речи склоняются, а глаголы спрягаются. На этом этапе обучения обучающиеся умеют «по комплексу освоенных грамматических признаков устанавливать принадлежность слова к определенной части речи (в объеме изученного); определять грамматические признаки имен существительных: склонение, род, число, падеж; проводить разбор имени существительного как части речи; устанавливать неопределенную форму глагола; определять грамматические признаки глаголов: спряжение, время, лицо (в настоящем и будущем времени), число, род (в прошедшем времени в единственном числе); изменять глаголы в настоящем и будущем времени по лицам и числам (спрягать); проводить разбор глагола как части речи» [Цит. по: 6, с. 33]. Поэтому при отборе учебного содержания для проведения эксперимента учитывается уровень владения изученным материалом и сформированности учебных действий.

Планируя изучение новой темы на основе лингвистического эксперимента, необходимо помнить, что эксперимент — это строго организованное действие, позволяющее проверить какое-то предположение, гипотезу, проводимое на основе исследования. Младший школьник самостоятельно выполнять исследования не умеет. Следует понимать, что ребенка надо учить проводить исследования. Для этого учитель должен

- определять тему исследования через продуктивные учебные задания, которые в процессе их выполнения позволяют выйти на проблемное поле;
- четко разрабатывать систему вопросов, на которые обучающиеся уже знают ответы и владеют способом выполнения предложенной учебной задачи;
- готовить (подбирать) справочный материал из научных источников, адаптированный к возрасту младших школьников, либо уметь адаптировать научный материал к возрасту младших школьников без искажения фактов;
- разрабатывать систему вопросов и заданий по анализу справочного материала;
- определять форму организации деятельности на каждом из этапов проводимого исследования.

Лингвистический эксперимент для обучающегося в 4-м классе представим в формате рабочего листа. Рабочий лист лингвистического эксперимента может включать не только инструкцию для обучающихся с порядком выполнения

действий и стандартные разделы (цель, задачи эксперимента; описание необходимых материалов; инструкцию для обучающихся с порядком выполнения действий), но и продуктивные задания, разработанные учителем. Пример рабочего листа для проведения лингвистического эксперимента в 4-м классе, который обучающиеся заполняют в процессе индивидуальной или парной работы, и пример заполнения учеником рабочего листа под руководством учителя представлены в *приложении 1* к настоящей статье.

Лингвистический эксперимент выявляет скрытые возможности языковой способности человека. Одним из наиболее распространенных видов реализации лингвистического эксперимента является лингвистическая игра в разных ее ипостасях. В соответствии с правилами игры «Искусственный акцент» участники договариваются в течение определенного времени исказить слова по заданному правилу. Например, все слова, кроме односложных, произносятся с неправильным ударением. Игроки вступают в диалог, задают друг другу разные вопросы и пытаются поймать собеседника на невыполнении условия. Штрафные очки начисляются за слова, произносимые со словарным ударением. В игре не разрешается отмалчиваться, необходимо обязательно поддерживать разговор. Побеждает участник с наименьшим количеством штрафов. Также можно использовать вариант игры «на вылет», то есть до первой ошибки игрока. Победа достанется оставшемуся

участнику. Представленную версию игры можно назвать «Неправильные ударения» [3, с. 19].

В конце четвертого года обучения обобщения изученного материала в виде контролирующего эксперимента возможно проведение лингвистической игры «Третий лишний». В игре участвуют все ученики класса и учитель. На первом этапе урока четвероклассники, сидящие за одной партой, получают по одному слову, написанному на листе бумаги, и по заданию учителя определяют общий существенный признак этих слов. Например, одна пара слов («летчик» — «перелет») является однокоренными словами, другая пара слов («город» — «урок») — именами существительными, следующая пара («дом» — «дома») — формой одного и того же слова. Существенные признаки в каждой паре слов могут быть абсолютно разными: например, имена прилагательные; слова, образованные с помощью приставки или неизменяемые имена существительные; слова с безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением, и т. д. Определив общий признак пары слов, четвероклассники читают их и называют общий признак каждой пары. После того, как все пары слов и их общие признаки озвучены, в игру вступает учитель. Например, у учителя написано слово «пилот». Учитель подходит к первой (второй, третьей или десятой) паре («летчик» — «перелет»), кладет слово «пилот» и объясняет, что слова «летчик» и «пилот» являются синонимами. Ребенок, у которого на листочке написано слово «перелет», становится

третьим лишним и ищет себе пару. Например, он найдет пару слов, образованных с помощью приставки, а в той паре лишним окажется глагол и т. д.

В процессе игры четвероклассники демонстрируют уровень сформированности лингвистических понятий и умение использовать эти понятия в нестандартной ситуации. В этом случае лингвистическая игра стала контролирующим экспериментом, демонстрирующим уровень функциональной грамотности участников. Следовательно, лингвистический эксперимент является одним из методов формирования функциональной (языковой) грамотности как «способности на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [Цит. по: 4].

Список литературы

1. Лингвистический эксперимент [Электронный ресурс] // Словарь лингвистических терминов. Словарь-справочник лингвистических терминов. — URL: <https://rus-lingvistic-term.slovaronline.com/681-лингвистический%20эксперимент> (дата обращения: 10.11.2023).
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 683 с.

3. Любич, Д. В. Лингвистические игры / Д. В. Любич. — СПб.: Издательство Буковского, 1998. — 272 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№286-от-31.05.2021-ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 10.11.2023).
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: Краткий терминологический словарь / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — М.: Компания Спутник+, 2006. — 189 с.
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования. «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4-классы.pdf (дата обращения: 10.11.2023).
7. Щерба, Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании: языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Издательство «Наука», 1974. — 428 с. — С. 24-39.
8. Эксперимент [Электронный ресурс] // Gufo.me — словари и энциклопедии. Педагогический терминологический словарь. — URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/Эксперимент (дата обращения: 10.11.2023).
9. Эксперимент [Электронный ресурс] // Gufo.me — словари и энциклопедии. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — URL: https://gufo.me/dict/epistemology_encyclopedia/эксперимент (дата обращения: 10.11.2023).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Пример рабочего листа для проведения лингвистического эксперимента

1. Соедините слова парами. Используйте цветные карандаши.

Шаг	Письмо	Шагать	Пение	Петь	Стекло
Бег	Писать	Рисунок	Бегать	Рисовать	

2. Укажите количество пар слов. Запишите слово, не имеющее пары.

3. Вставьте в предложения слово, не имеющее пары.

Оконное _____ в кухне было покрыто россыпью морозных узоров. Много дождевых капель _____ по окну после того, как закончился озорной летний дождик.

4. Определите часть речи слов, вставленных в предложения. Объясните, как определили, к какой части речи относится слово «стекло» в первом предложении и во втором (устно).

Вывод: в парах представлены _____ слова, так как у них _____ и они _____. Слово, не имеющее пары, называется _____, так как это слово произносится и пишется _____ но _____.

Вывод: определить, какой частью речи является слово, можно только в _____ или _____ (контексте).

5. Разделите все слова на две группы.

Первая группа: _____.

Вторая группа: _____.

Вывод: к первой группе относятся _____, а ко второй – _____. Слова первой группы (_____) изменяются по _____. Изменение по _____ называется _____. Слова второй группы (_____) изменяются по _____. Изменение по _____ называется _____. Следовательно, представленные части речи изменяются по-разному: _____, а _____.

Выберите одну пару слов и измените слова:

Попробуем слова первого столбика изменить так, как изменяли слова второго столбика и наоборот; определим, возможно ли такое изменение. (Данное задание выполняется устно и в рабочем листе ученика отсутствует.)

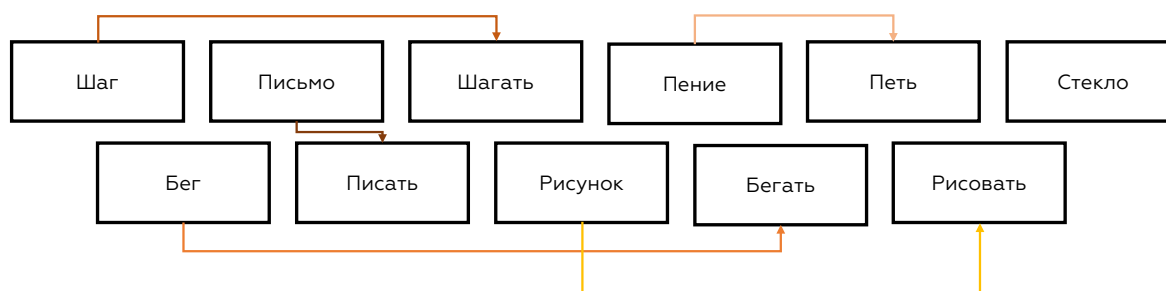
6. Слова в каждой паре обозначают или называют (нужное подчеркнуть): предмет, действие, признак.

Вывод: в разных группах представлены слова, называющие (обозначающие) _____. Но эти слова относятся к разным _____ и по-разному _____. Значит, для того, чтобы определить, к какой части речи (_____ или _____) относится слово, называющее или обозначающее _____, слово надо изменить. Если слово _____, то это слово является _____. Если слово _____, то это слово является _____.

7. Проверка вывода. Измените слова любой другой пары слов или слова, вставленные в предложения. Результаты сопоставьте с выводом. Не забудьте, что перед изменением вставленного во второе предложение слова его необходимо поставить в начальную форму.

Пример заполнения учеником рабочего листа

1. Соедините слова парами. Используйте цветные карандаши.



2. Укажите количество пар слов. Запишите слово, не имеющее пары.

Ответ: всего 5 пар. Слово «стекло» не имеет пары.

3. Вставьте в предложения слово, не имеющее пары.

Оконное **стекло** в кухне было покрыто россыпью морозных узоров. Много дождевых капель **стекло** по окну после того, как закончился озорной летний дождик.

4. Определите часть речи слов, вставленных в предложения. Объясните, как определили, к какой части речи относится слово «стекло» в первом предложении и во втором (устно).

Вывод: в парах представлены **однокоренные** слова, так как у них **общий (одинаковый) корень**, и они близки **по смыслу**. Слово, не имеющее пары, называется **омоним**, так как это слово произносится и пишется **одинаково**, но **в разных предложениях имеет разное значение и может быть разной частью речи**.

Вывод: определить, какой частью речи является слово, можно только в **предложении** или **словосочетании** (контексте).

5. Разделите все слова на две группы.

Первая группа: **бег, шаг, письмо, рисунок, пение, стекло**.

Вторая группа: **писать, шагать, бегать, петь, рисовать, стекло**.

Вывод: к первой группе относятся **имена существительные**, а ко второй — **глаголы**. Слова первой группы (**имена существительные**) изменяются по **числам и падежам**. Изменение по **падежам** называется **склонением**. Слова второй группы (**глаголы**) изменяются по **лицам и числам**. Изменение по лицам и числам называется **спряжением**. Следовательно, представленные части речи изменяются по-разному: **имена существительные** **склоняются**, а **глаголы** **спрягаются**.

Например, выберите одну пару слов и измените слова:

И. п.	письмо	1 л., ед. ч.	пишу
Р. п.	письма	2 л., ед. ч.	пишешь
Д. п.	письму	3 л., ед. ч.	пишет
В. п.	письмо	1 л., мн. ч.	пишем
Т. п.	письмом	2 л., мн. ч.	пишете
П. п.	о письме	3л., мн. ч.	пишут

Попробуем слова первого столбика изменить так, как изменяли слова второго столбика, и наоборот, и определим, возможно ли такое изменение. (Данное задание выполняется устно и в рабочем листе ученика отсутствует.)

6. Слова в каждой паре обозначают или называют (нужное подчеркнуть): предмет, действие, признак.

Вывод: в разных группах представлены слова, называющие (обозначающие) **действие**. Но эти слова относятся к разным **частям речи** и по-разному **изменяются**. Значит, для того, чтобы определить, к какой части речи (**имени существительному** или **глаголу**) относится слово, называющее или обозначающее **действие**, слово надо изменить. Если слово **склоняется**, то это слово является **именем существительным**. Если слово **спрягается**, то это слово является **глаголом**.

7. Проверка вывода. Измените слова любой другой пары слов или слова, вставленные в предложения. Результаты сопоставьте с выводом. Не забудьте, что перед изменением вставленного во второе предложение слова его необходимо поставить в начальную форму.

Galina A. Staselovich

Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia

Larisa V. Musakova

Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia

Linguistic experiment in primary school

Abstract. Based on the definition of experiment as a method for studying phenomena and processes, the article reveals the features and possibilities of linguistic experiment as one of the leading methods of cognition in the process of studying the Russian language. The relevance of studying this method and its conscious application by students in primary school is explained by the implementation, in accordance with the updated federal state educational standard of primary general education, into the content of the Federal work program for the academic subject 'Russian language' of a linguistic experiment as a new didactic unit. The methodology for organizing a linguistic experiment is revealed based on ideas about the

types of experiments and their functional interaction.

The possibilities of a linguistic experiment are considered as a source of knowledge of linguistic phenomena, processes, resolution of contradictions, a means of forming and developing skills in Russian language classes, a way to check the level of linguistic preparation of students, a leading method of achieving results in educational research and project activities in the field of linguistics, a tool of development of linguistic thinking of primary schoolchildren and the formation of their functional literacy, as well as examples of the use of this method of learning the Russian language at the level of primary general education, depending on the goals and objectives.

The article is recommended for primary school teachers to become familiar with linguistic experiment as one of the research methods, being a tool for the formation of functional literacy of primary schoolchildren and the development of their cognitive activity.

Keywords: new didactic unit, experiment, types of experiment, methods of language acquisition, linguistic experiment, functional literacy.

Статья поступила в редакцию 16.11.2023;
одобрена после рецензирования 05.12.2023;
принята к публикации 08.12.2023.

The article was submitted 16.11.2023;
approved after reviewing 05.12.2023;
accepted for publication 08.12.2023.

Шкварова Екатерина Константиновна | limitka_@inbox.ru
Аспирант ОНК «Институт образования и гуманитарных наук»
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
Калининград, Россия

Потменская Елена Вячеславовна | potmenskaya@mail.ru
Доктор педагогических наук, доцент
Профессор ОНК «Институт образования и гуманитарных наук»
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
Калининград, Россия

Применение эмоционально-игрового подхода в формировании коммуникативной успешности младших школьников на уроках иностранного языка

Аннотация. Цель статьи — исследование применения эмоционально-игрового подхода в формировании коммуникативной успешности младших школьников на уроках иностранного языка. Гипотезой исследования является предположение о том, что применение эмоционально-игрового подхода в практике обучения иностранному языку будет влиять на результативность формирования коммуникативной успешности у младших школьников. Методы исследования: анализ, синтез, сопоставление, педагогический эксперимент. Результаты исследования подтверждают необходимость использования эмоционально-игрового подхода как результативного средства формирования коммуникативной успешности младших школьников. В статье показано, что коммуникативная

успешность на этапе начального школьного образования является основой формирования развитой, высокообразованной личности, имеющей целостное представление об окружающем ее мире. Для достижения высокого уровня коммуникативной успешности младших школьников педагогам необходимо создавать психолого-педагогические условия для их самостоятельного развития и получения опыта положительного коммуникативного взаимодействия. Определено, что эмоционально-игровой подход в процессе обучения иностранным языкам в рамках школьной программы способствует закреплению полученных знаний, отработке произношения и разговорной речи, созданию благоприятной атмосферы на уроке. Доказано, что применение эмоционально-игрового подхода

актуализируется тем, что данный подход способствует формированию мотивации младших школьников к обучению, развивает их внимание и любознательность, повышает умственную активность.

Ключевые слова: коммуникативная успешность, эмоционально-игровой подход, иностранный язык, младший школьник.

Коммуникативная успешность на этапе начального школьного образования является основой формирования развитой, высокообразованной личности, имеющей целостное представление об окружающем ее мире. Для достижения высокого уровня коммуникативной успешности младших школьников педагогам необходимо создавать психолого-педагогические условия для их самостоятельного развития и получения опыта положительного коммуникативного взаимодействия. Можно констатировать, что в общем виде процесс гуманизации образования сводится к приоритетной ориентации на личностное благополучие обучающихся, что обеспечивает наиболее благоприятный сценарий их социальной адаптации. В свою очередь ориентация на личность, в том числе как ключевой элемент образовательной практики, соотносится с такими понятиями, как «общая культура личности» и «психологическая культура личности». Нужно отметить, что в исследованиях современных авторов достаточно большое внимание уделяется эмоциям или эмоциональному интеллекту, социально-эмоциональной компетентности

детей как факторам, способствующим повышению их субъективного благополучия и объективного социально-психологического статуса, а также изучению гибкости коммуникационного реагирования как способности быстро адаптироваться к происходящим событиям и партнерам по взаимодействию. Гибкость в данном случае нами рассматривается как умение человека трансформировать свое поведение в изменяющейся, нестандартной ситуации, адекватно выбирать речевые, стилистические средства языка, использовать некатегоричные суждения.

Требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка предполагают дружелюбное отношение и толерантность обучающихся к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы. Уважение к своему и другим народам строится на понимании культуры и межкультурного диалога, что становится возможным благодаря межкультурному образованию в начальной школе [2]. Однако современные школьные программы, с точки зрения ученых, специалистов, родителей и детей, являются достаточно сложными и всеобъемлющими, что отражается на уровне успеваемости обучающихся, их психологическом настрое на обучение, эмоциональном состоянии детей. В новых сложившихся условиях учителю иностранного языка в

своей профессиональной деятельности необходимо находить наиболее приемлемые и актуальные методики преподнесения нового материала и закрепления полученной обучающимися информации [7, с. 163].

Современное российское образование в рамках школьной программы общеобразовательной школы предполагает обучение иностранным языкам начиная с младших классов [Там же. С. 128]. Это обусловлено тем, что в данном возрасте обучающиеся начальных классов наиболее восприимчивы ко всему новому и необычному. Именно поэтому учителям иностранных языков необходимо грамотно и профессионально подбирать методики обучения, опираясь на индивидуальные и психологические особенности обучающихся начальных классов [10].

Мы придерживаемся той позиции, что процесс применения эмоционально-игрового подхода в изучении иностранного языка младшими школьниками актуален в современных условиях обучения [4]. Применение эмоционально-игрового подхода актуализируется тем, что данный подход способствует формированию мотивации младших школьников к обучению, развивает их внимание и любознательность, повышает умственную активность [1, с. 258]. Эмоционально-игровой подход в процессе обучения иностранным языкам в рамках школьной программы способствует закреплению полученных знаний, отработке произношения и разговорной речи, созданию благоприятной атмосферы на уроке

[8, с. 31-32]. Однако проблематика применения данного подхода заключается в том, что сегодня разработано и представлено огромное количество игровых приемов и методов, но далеко не каждая игра и игровая ситуация может применяться для достижения конкретной цели и получения ожидаемого результата. Для определения результативности применения эмоционально-игрового подхода мы поставили перед собой ряд задач: исследование применения эмоционально-игрового подхода в обучении иностранного языка младшими школьниками с точки зрения ученых и специалистов; выявление достоинств эмоционально-игрового подхода; разработка комплекса мероприятий по повышению результативности применения эмоционально-игрового подхода в изучении иностранного языка младшими школьниками.

Обращение к эмоционально-игровому подходу потребовало от нас детального изучения и анализа данного понятия. В данной статье представим основные составляющие дефиниции данного подхода. Можно констатировать, что игра как метод обучения детей иностранным языкам в начальной школе не является чем-то новым и нетрадиционным. Применение и результативность этого метода неоднократно была доказана и обоснована как в теории, так и на практике такими учеными, как Е. М. Дианова «Ролевая игра в обучении иностранному языку» [4], А. В. Коньшева «Игровой метод в обучении иностранному языку» [7], Ю. Я. Пучкова «Игры на уроках английского языка» [12] и др. Однако

сегодня ученые не дают однозначного определения термину «игра», что подтверждается в психолого-педагогических исследованиях. Так, согласно мнению М. Ф. Стронина, игра представляет собой вид деятельности в определенных условиях, способствующих созданию и усвоению опыта, формированию поведенческих составляющих [13, с. 65]. С точки зрения И. В. Патрушевой, игра является разновидностью общественной практики, способствующей воспроизведению явлений из реальной жизни [11, с. 64]. Автор исследования видит наиболее актуальное понимание термина «игра» в контексте с педагогическим процессом в следующем: игра есть составляющая в организации обучения и досуга школьников посредством игровых методик. Что же касается эмоционально-игровых методов обучения, то это спектр методов, которые посредством игры способствуют воссозданию ситуаций, направленных на процесс усвоения норм и правил поведения в обществе, на получение ими опыта социализации, на совершенствовании навыков по самоуправлению поведением [6, с. 17-18]. Исследуя данную проблему, мы пришли к следующим умозаключениям: применение игровых методик развивает у обучающихся навыки коммуникации, но они не направлены на формирование коммуникативной успешности младших школьников.

Для более детального осмысления данного феномена также необходимо обратиться к рассмотрению функций игровой деятельности. Так, согласно мнению

А. В. Конышевой, можно выделить комплекс следующих функций игровой деятельности в обучении иностранным языкам:

- развлекательную (пробуждающую заинтересованность, доставляющую удовольствие);
- обучающую (помогающую в развитии умений и навыков);
- коммуникативную (способствующую освоению диалектики);
- диагностическую (выявляющую отклонения в разговорной речи, грамматике, понимании предмета и т. д.);
- игратерапевтическую (помогающую в преодолении тех или иных трудностей);
- самореализации (раскрытие возможностей);
- социализации (регламентирующую взаимоотношения в детском коллективе);
- эстетическую (эмоциональное удовлетворение от игровой деятельности) [7, с. 49-51].

Мы согласны с мнением ученого и в своем исследовании будем опираться на указанные обоснованные исследователем функции игровой деятельности.

Далее для раскрытия в нашей статье сущности эмоционально-игрового подхода рассмотрим понимание «эмоции» в психолого-педагогической литературе. В нашем исследовании мы будем придерживаться понимания дефиниции эмоций, сформулированное М. И. Еникеевым [6, с. 63]. В понимании ученого,

эмоции — процесс импульсивной регуляции поведения, основанный на отражении значимости внешних воздействий, их благоприятности или вредности для жизнедеятельности человека. Исследуя данное понятие, мы пришли к выводу о том, что эмоции (от лат. *emoveo* — потрясать, волновать) принадлежат к одному из очень важных механизмов, который регулирует психическую составляющую личности [14]. Многогранность способов эмоционального реагирования помогает выразить отношение человека к разнообразным внешним и внутренним обстоятельствам, определиться в смысловом понимании происходящих жизненных процессов, регулировать возможности коммуникации [9]. Говоря об эмоциях, можно утверждать, что это особый класс психических процессов и состояний, которые в форме непосредственно-чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности. Интересно то, что проблеме изучения эмоциональной сферы личности долгое время не уделяли должного внимания в отличие от, например, познавательной сферы, которая исследовалась более интенсивно. Достаточно длительный период в зарубежной психологии господствовала биологическая теория эмоций, в которой особая роль отводилась инстинктам человека. Очевидно, что способность человека испытывать эмоции относится к высокоразвитым функциям высшей нервной деятельности. Таким образом, изучая данные феномены в научной психолого-педагогической литературе, мы

пришли к обоснованию и применению эмоционально-игрового подхода в теории и практике формирования коммуникативной успешности младших школьников на уроках английского языка.

Итак, в результате обобщения представленных в науке исследований, мы можем констатировать, что на сегодняшний день существует несколько групп целей, преследуемых при включении элементов эмоционально-игрового подхода в процесс обучения иностранным языкам младших школьников: развивать необходимые способности и психические функции; развивать речевые умения; формировать специальные навыки; корректировать разговорную лексику; знакомить детей с культурой страны, язык которой изучается; способствовать формированию запоминания на произвольном уровне (уровне подсознания) [5, с. 73].

Исследуя спектр и классификации игр, применяемых на уроках английского языка в начальной школе, мы увидели, что этот вопрос уже поднимался в научной литературе и практике. Авторы представленной статьи считают наиболее приемлемым вариантом классификацию, предложенную Н. И. Геза и Н. Д. Гальсковой. Согласно мнению исследователей, весь спектр игр можно представить в виде языковых (сканвордов, карточек, составления предложений из слов и т. д.); коммуникативных (в виде применения репродуктивно-продуктивных упражнений); ролевых (в виде импровизированных ситуаций); деловых (в виде разбора

организационных взаимосвязей) [3, с. 92-94]. Мы полностью солидарны с авторами исследования и, опираясь на уже имеющиеся разработки и практический опыт в данном направлении, предлагаем в нашей работе следующую классификацию игр, направленных на формирование коммуникативной успешности младших школьников: коммуникативные, предполагающие группирование или подбор подходящих вариантов; игры на развитие невербальных средств общения и невербальной коммуникации; игры на развитие навыков самопрезентации; игры на развитие речевой компетентности; игры на развитие невербальной экспрессии; развивающие умения вступать в контакт, воспринимать и передавать информацию; игры на снятие эмоционального напряжения; игры на развитие у обучающихся эмпатии; игры на поиск спутника и координацию действий; ролевые.

Процесс и время включения игровой ситуации в урок — это личное профессиональное видение каждого педагога, учитывающее структуру построения занятия, тему, сложность изучаемого материала, индивидуальные особенности обучающихся [13, с. 56]. Так, например, игра в начале урока будет способствовать более легкому «вхождению» в тему урока и процесс обучения; игровая пауза в середине урока применяется в основном для переключения внимания обучающихся; в конце занятия игра — это мотивация заинтересованности к последующим занятиям и подведение итога урока. Стоит отметить, что

продолжительность игровой паузы — также особый критерий. При изучении нового материала она может составлять большую часть занятия. Если материал уже известен и требует закрепления, то достаточно 3-5 минут [Там же. С. 79].

Изучение и применение эмоционально-игрового подхода в учебно-воспитательном процессе начальной школы позволило нам выделить следующие педагогические условия, способствующие реализации ключевых принципов упомянутого подхода:

- организация творческой деятельности, заключающейся преимущественно в создании арт-объектов;
- междисциплинарный подход при постановке и выполнении заданий;
- направленность занятий на самопознание и психологическое познание других путем активной коммуникации и организации диалогического пространства и поддержки обратной связи;
- организация технологичной предметно-пространственной среды, насколько позволяют имеющиеся ресурсы.

Проведение уроков английского языка в начальной школе, направленных на применение эмоционально-игрового подхода, будет предполагать, по нашему мнению, использование следующих педагогических приемов:

- постановка «открытых» задач с большим вариантом ответов;
- внедрение игровых компонентов или элементов игровых технологий;

- организация работы в группах по два и более человека;
- организация конструирования из подручных материалов;
- создание ситуаций безусловного принятия и гарантированного успеха;
- организация публичной презентации продуктов своей творческой деятельности.

На основании вышесказанного, авторами настоящей статьи предлагается комплекс мероприятий, направленный на повышение результативности применения эмоционально-игрового подхода в процессе обучения младших школьников иностранным языкам: целевое применение игровых методик в процессе занятия; обогащение коммуникативно-ценностного опыта обучающихся; проектирование образовательной среды, в том числе информационной, мотивирующей обучающихся к формированию коммуникативного взаимодействия; обогащение содержания занятий коммуникативно-развивающими заданиями; использование инновационных педагогических технологий и применение методов активного взаимодействия, направленных на формирование коммуникативной успешности младших школьников; подбор наиболее актуальных игр в соответствии с темой урока, преследуемой целью, ожидаемыми результатами; при использовании игровой ситуации ориентировка на уровень подготовки обучающихся. Таким образом, разработка и применение авторских игровых

методик на основании потребностей класса, уровневой подготовки обучающихся, выявленных проблем в обучении является ключевой задачей применения эмоционально-игрового подхода.

Базой исследования послужили МАОУ г. Калининграда лицей № 17 и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 имени героя Советского Союза А. Д. Абдулмеджидова» (г. Дербент). В педагогическом эксперименте участвовали 80 обучающихся младших классов. Были использованы следующие методики диагностики коммуникативной успешности младших школьников: педагогическое наблюдение; методика вербального выбора «День рождения»; схема наблюдения «Особенности общения детей со сверстниками»; экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска». Для измерения коммуникативной успешности младших школьников нами были выделены следующие критерии: эмоциональный (характер отношений к сверстникам); коммуникативный (способность ориентироваться и учитывать особенности другого); поведенческий (характер взаимодействия со взрослыми и сверстниками).

В заключение можно сказать о том, что применение эмоционально-игрового подхода в формировании коммуникативной успешности младших школьников в процессе обучения иностранному языку будет влиять на уровень сформированности данной дефиниции.

Список литературы

1. Апетян, М. К. Использование игровых методов для обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / М. К. Апетян // Молодой ученый. — 2014. — № 14 (73). — С. 258-260. — URL: <https://moluch.ru/archive/73/12458/> (дата обращения: 28.08.2023).
2. Аркусова, И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения): Учебно-наглядное пособие / И. В. Аркусова. — М.: Московский психолого-социальный университет, 2009. — 128 с.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
4. Дианова, Е. М. Ролевая игра — эффективный прием обучения говорению / Е. М. Дианова, Л. Т. Костина // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 3. — С. 69-73.
5. Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: Учебник и практикум для академического бакалавриата / К. В. Дрозд. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство «Юрайт», 2017. — 329 с.
6. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология: Учебник для вузов / М. И. Еникеев. — М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2001. — 611 с.
7. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. — СПб.: КАРО, 2008. — 179 с.
8. Кукушин, В. С. Иностранные языки. Сценарии творческих уроков / В. С. Кукушин. — М.: MapT, 2005. — 128 с.
9. Митина, Ю. С. Природа эмоций: вопросы теории / Ю. С. Митина, Е. В. Потменская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2019. — № 3 (49). — С. 93-96.
10. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М.: Русский язык, 1977. — 214 с.
11. Патрушева, И. В. Психология и педагогика игры: Учебное пособие для среднего профессионального образования / И. В. Патрушева. — М.: Издательство «Юрайт», 2023. — 130 с.
12. Пучкова, Ю. Я. Игры на уроках английского языка: Методическое пособие / Ю. Я. Пучкова. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Типография ИПО профсоюзов Профиздат», 2005. — 78 с.
13. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы): Пособие для учителя / М. Ф. Стронин. — М.: Просвещение, 1981. — 112 с.
14. Izard, C. E. The Psychology of Emotions (Emotions, Personality, and Psychotherapy) / C. E. Izard. — New York: Plenum Press, 1991. — 460 p.

Ekaterina K. Shkvarova

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Elena V. Potmenskaya

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Application of the emotional game approach in the formation of communication success of primary schoolchildren in foreign language classes

Abstract. *The aim of the article is a study of the application of the emotional game approach as the communication success of primary schoolchildren in foreign language classes. The trial hypothesis is a supposition that the application of the emotional game approach in foreign language teaching can affect the effectiveness of the communication success formation of primary schoolchildren. The research approaches are analysis, synthesis, comparison, educational experiment. The research results prove the necessity of using the emotionally game approach*

as an effective means of the communication success formation of primary schoolchildren. The article demonstrates the communicative effectiveness on the primary educational level is a basis for the formation of developed, highly-educated personality, having complex perception about the surrounding world. For achieving a high level of communicative effectiveness among primary schoolchildren teachers should create psychological and pedagogical conditions for their self-education and for getting an experience of positive communicative interaction. The emotional game approach in the process of foreign languages teaching within the school program is identified to encourage a consolidation of gained knowledge, training the pronunciation and speaking, creation a positive atmosphere in class. The application of the emotional game approach is proved to provide the formation of primary schoolchildren motivation for studying, it develops their concentration and curiosity, improves their mental activity.

Keywords: *communication success, emotional game approach, foreign language, primary schoolchild.*

Статья поступила в редакцию 25.08.2023;
одобрена после рецензирования 09.11.2023;
принята к публикации 28.11.2023.

The article was submitted 25.08.2023;
approved after reviewing 09.11.2023;
accepted for publication 28.11.2023.

Николаева Лариса Юрьевна | rur1949@mail.ru

Доктор философских наук, профессор
Консультант-наставник Балтийской государственной академии
рыбопромыслового флота
Калининградский государственный технический университет
Калининград, Россия

Туземные школы в Центральной Азии

Аннотация. В статье рассматривается процесс создания и функционирования в XIX веке туземных школ на окраине Российской империи — в Ходжентском уезде Туркестанского генерал-губернаторства (современная территория города областного значения Худжанд, Республика Таджикистан, в советское время — город Ленинабад Ленинабадской области, Таджикская Советская Социалистическая Республика), продвижение российского образования, использование педагогических методик для обучения местного населения русскому языку и светским дисциплинам. В деятельности первых учителей в г. Ходженте имелись серьезные проблемы: недоверие местного населения к русским, активная антироссийская пропаганда со стороны исламских священнослужителей, местные предрассудки, недостаточное финансирование школ Министерством народного просвещения Российской Империи, отсутствие адаптированных учебников для таджиков. Описана подвижническая деятельность русских учителей.

В современных реалиях Российской Федерации необходимо по-новому осмыслить просветительскую деятельность, проводимую Российской империей в Центральной Азии. В связи с возобновлением в центральноазиатских государствах дискуссии по проблеме колонизации Центральной Азии царской Россией, а затем Советской Россией, данная проблема становится актуальной и требует всестороннего изучения.

В статье также рассматривается становление светского образования на территории Бухарского эмирата.

Цель данной статьи — на примере Ходжентского уезда Туркестанского края объективно представить, как создавалась система просвещения населения Центральной Азии, оценить просветительскую деятельность русских учителей на территории Ходжента.

Ключевые слова: мактаб, новометодная школа, туземная школа, Ходжентский уезд.

Проблема создания туземных школ на территории современного Таджикистана по политическим причинам практически не изучалась. Почему именно туземные? «Туземный» — устаревшее русское слово, обозначающее «местный»; в данном контексте — школы для местных жителей. Также употребляется синонимичный термин «аборигены» (от лат. *ab origine* — от начала), то есть коренные жители. Часто от обывателей можно слышать эти слова в пренебрежительном контексте. Однако такое суждение следует считать ошибочным. Туземные школы создавались с учетом особенностей культуры того или иного народа.

Таджикистан в современных границах в качестве Таджикской Советской Социалистической Республики возник только в 1931 году. Ходжентский уезд был частью Российской империи. В советское время Ленинадская область (бывший Ходжентский уезд) до 1931 года входила в состав Узбекской ССР. Она была наиболее развитой частью Таджикской ССР. Большая часть Таджикистана входила в Бухарский эмират (Восточная Бухара), где не имелось туземных школ и была полная безграмотность населения. Новизна проблемы заключается в том, что опыт работы в иной языковой среде (таджикской) может быть использован в современной педагогической деятельности российских учителей, направляемых в Республику Таджикистан из Российской Федерации, а также в обучении детей из семей трудовых мигрантов в Калининградской области.

Ходжентский уезд был образован в 1868 году после победы над эмиром Бухары Музаффаром российскими войсками под командованием К. П. фон Кауфмана. По мирному договору между Российской империей и Бухарским эмиратом ряд городов эмирата перешли под власть России, в том числе Ходжент, Исфара, Канибадам, Ура-Тюбе. Данные города находятся на севере современной Республики Таджикистан.

Российская администрация Ходжентского уезда на первых порах столкнулась с проблемой управления уездом, сложностями общения с местным населением, которое говорило на таджикском языке (родственном фарси, относящемся к иранской группе языков); в то же время большинство населения края говорило на разных языках тюркского происхождения (например, узбекском). Для административной деятельности Туркестанского края необходимы были переводчики и чиновники низшего звена из местного населения.

К 70-м годам XIX века в большинстве уездов Туркестанского края уже были открыты десятки туземных школ для тюркских этносов. Идея их создания принадлежала известному востоковеду-тюркологу В. В. Радову. Он активно продвигал политику создания туземных школ в Туркестане на всех уровнях власти Российской империи. Его стараниями к 1890 году было образовано 69 школ в Туркестане. Идея создания туземных школ на территории Центральной

Азии была воплощена на практике первым губернатором Туркестанского края К. П. фон Кауфманом. Он жертвовал значительные личные средства на развитие просвещения в Туркестане.

В Ходжентском уезде первая туземная школа была создана в 1872 году. В ней обучались только мальчики в возрасте от 7 до 17 лет. Организация учебного процесса отличалась от обучения в традиционной азиатской школе-мактабе. Процесс обучения в мактабе описал классик советской таджикской литературы Садриддин Айни в произведении «Старая школа» [1]. Он воспроизвел мрачную атмосферу мактаба, где ученики сидели на кошке (войлок из шерсти козы или барана) вокруг учителя в плохо освещенном, неотопливаемом помещении. Занятия проходили в промежуток времени между окончанием первого намаза (молитвы) до начала последнего с перерывом на обед, то есть почти 10 часов. Обед, как правило, состоял из лепешки и глотка воды, которые ученики приносили с собой. Ученики должны были приносить также продукты для мулло (учителя), то есть учитель получал плату за обучение и, как правило, еще продукты от учеников. Обучение сводилось к заучиванию наизусть сур и аятов Корана на арабском языке, порицался творческий подход к учебному материалу. На более высоком уровне обучения ученикам преподавали арабскую графику, умение красиво писать. Каллиграфия является неотъемлемой частью исламского образования. За лень и непослушание предполагалось телесное наказание — битье палкой по

пяткам. Коран изучался на арабском языке, а в обыденной жизни ученики общались на таджикском. В связи с особенностями арабского языка существовали проблемы понимания смысла слов. Обучение в мактабе предполагало в дальнейшем обучение в медресе. В мактабах обучались только мальчики, девочки получали домашнее образование. В медресе получали образование исламских священнослужителей. По существу, в Бухарском эмирате не было светского образования, а тем более технического, что тормозило развитие промышленности, а следовательно, и государства в целом.

В XIX веке в Бухаре распространяется учение джадидов. Его основателем был крымско-татарский писатель Исмаил Гаспринский. Он выступал за модернизацию ислама, перевод Корана на национальные языки, глубокое понимание и осмысление сур и аятов. Джадиды предлагали существенные изменения в системе образования мусульман. Через Казань учение джадидов проникает в Бухарский эмират. Джадиды, пропагандировали создание новометодных школ для обоих полов. В этих школах должны были наряду с религиозным образованием преподаваться светские дисциплины. Главное нововведение джадидов — звуковой метод преподавания азбуки, отказ от бездумного заучивания текстов Корана. Джадиды активно пропагандировали изучение светских дисциплин, понимание Корана и чтение его на родном языке. Однако создание подобных школ в Бухарском эмирате было запрещено.

С идеей реформирования системы образования к эмиру Бухары обращался также таджикский просветитель Ахмад Дониш. Дониш в переводе с таджикского — «знание». «Знающий» — так называли современники Ахмада. Дониш был послом Бухары в Петербурге, владел русским языком, изучил досконально систему образования России, методики преподавания российских педагогов, их труды. Однако проект реформы образования, предложенный Донишем, был отвергнут эмиром. Система образования в Бухарском эмирате на протяжении веков не менялась и оставалась архаичной. Ахмад Дониш писал: «О мой бедный народ! Ты прозябаешь в мраке суеверий и безграмотности. А лучезарный свет просвещения придет к тебе из России» [9].

Реформирование системы образования в части Бухарского эмирата стало возможным только с момента вхождения его в Российскую империю. Процесс этот начался с создания туземных школ.

Обучение мальчиков в школе продолжалось четыре года, а для девочек обучение составляло два года. Обучение мальчиков и девочек проходило раздельно. Девочек могли обучать только женщины, а мальчиков — только мужчины. Ношение школьной формы в туземных школах не было предусмотрено. Ученики и ученицы являлись на занятия в традиционной исламской одежде.

Обучение девочек в туземных школах стало важнейшей задачей для администрации уезда. В 80-е годы XIX века

в уезде стала формироваться система гинекологии и акушерства, а следовательно, нужны были переводчицы и младший медицинский персонал. Смертность среди женщин в Бухарском эмирате превышала смертность среди мужчин в 1,5 раза: в связи с отсутствием современной медицины многие женщины погибали при родах.

По окончании учебы в туземной школе выдавалось свидетельство особого образца. В нем не только фиксировались отметки по изучаемым предметам, но и давалась выпускнику подробная характеристика, рассматривались возможности его дальнейшей учебы и трудовой деятельности. Несколько свидетельств об окончании туземной школы можно было изучить в государственном архиве Республики Таджикистан. Свидетельство выдавалось только после испытательных экзаменов, проводимых в присутствии начальника уезда.

Средства на содержание туземных школ выделялись из бюджета Министерства народного просвещения Российской Империи. Однако денежных средств на нужды образования туземцев не хватало. В государственном архиве Республики Татарстан хранятся подписные листы. Изучив их, можно сделать вывод, что подданные Российской империи жертвовали на нужды туземных школ солидные суммы. Среди жертвователей значатся русские чиновники, офицеры, а также местные купцы. Большую часть бюджетов туземных школ составляли добровольные пожертвования русского населения [5].

Туземная школа отличалась от мактаба тем, что в ней преподавались светские дисциплины: «Русский язык», «Чтение», «Арифметика», «География», «Природоведение». Светское обучение сочеталось с изучением Корана во второй половине учебного дня. Мулло приходил в русскую школу и занимался религиозным образованием детей. Российская администрация не вмешивалась в исламское религиозное просвещение туземцев. Она не стремилась лишить таджиков их идентичности, сделать из них православных христиан. Российские чиновники часто оказывали гуманитарную помощь мечетям, выделяя средства на проведение праздников и ремонт. Русской администрацией края была проведена большая работа с исламскими религиозными деятелями для обоснования необходимости функционирования туземных школ. Администрация уезда стремилась разрешать возникающие по поводу обучения туземцев конфликты дипломатией, часто идя на уступки исламским деятелям.

Русские учителя в Ходжентском уезде были настоящими подвижниками. Они оказались в иной культурной среде, в которую надо было вживаться. Кроме того, они работали в сложных климатических условиях, где летом температура не опускается ниже 30 градусов, часто дуют суховеи и бывают землетрясения до 2 500 раз в году. Они написали учебники в доступной для таджикских детей форме с многочисленными иллюстрациями. Учебники издавались в местной типографии Рык-Богданико, где печаталась также местная газета и издавался журнал «Солнышко».

К сожалению, имена не всех учителей сохранились в истории. Архивные документы Ходжентского уезда находились в архивах Узбекской Советской Социалистической Республики до 1931 года. Когда Ленинабадская область вошла в состав Таджикской ССР, архивы Ходжентского уезда передали Центральному государственному архиву Таджикистана. В процессе передачи часть архивных документов была утеряна. Известно, что девочкам преподавала госпожа Грудницкая. Данный факт стал известен в процессе изучения книги «Регистрации льготных железнодорожных билетов для гражданских лиц Российской Империи»: «Выдан билет г-же Грудницкой (*нет инициалов, курсив — авт.*), учительнице туземной школы г. Ходжента» [Цит. по: 8]. В документе имеется запись от 2 июля 1909 года. Грудницкая составила учебник по русской словесности с многочисленными иллюстрациями, с учетом местной специфики. Например, девочки на картинках одеты в мусульманские одежды, а многие фрукты и овощи, которые растут в России, были заменены местными видами плодовых. Безусловно, она была знакома с трудами основателя русской педагогики К. Д. Ушинского, его произведением «Родное слово». По существу, это был учебник, адаптированный к местным условиям. Учебник, созданный Грудницкой, не сохранился в полном объеме, но отдельные уцелевшие страницы демонстрируют талант педагога, стремление учителя доступным для таджиков методом передать знания ученикам.

Для учеников туземных школ и их родителей многие моменты образовательного

процесса были необычны и вызывали недоумение: например, использование на уроках правила поднятой руки, диалог на уроке учителя и учеников, отсутствие телесных наказаний и платы за обучение, раздача бесплатных тетрадей и учебников. Следуя исламской традиции, особого отношения к написанному слову, учебники и тетради бережно сохранялись и передавались следующим поколениям учеников. Преподавателями школ широко использовался в учебном процессе принцип наглядности, что позволяло объяснять сложные для таджикских детей проблемы доступным способом. В туземной школе была собрана богатая коллекция минералов, гербарий, наглядные пособия, а также функционировала оранжерея. В освоении учебного материала, особенно русской словесности, местное население испытывало трудности (например, склонение существительных по падежам). В связи с этим были организованы дополнительные уроки для учеников по словесности [7].

На первых порах учеников в туземной школе Ходжента было всего 12 мальчиков, занятия велись в здании уездного управления. Однако уже на следующий год учеников стало 59 [6]. Туземная школа привлекала новых учеников, и вскоре возникла потребность в специальном здании. Красивое кирпичное здание было воздвигнуто недалеко от уездного управления. Здание школы строили исключительно на средства российских офицеров. Уже этот факт вызывал положительные отклики о русских у местного населения, так как большинство строений

в Средней Азии были глинобитными. Качество образования в туземной школе было высоким. Так, уже первые выпускники туземной школы начали работать в качестве переводчиков и писарей, а один из учеников смог переводить титры немых кинофильмов, которые начали демонстрировать в Ходженте.

В туземной школе стали обучаться не только дети, но и, в вечерние часы, взрослые. Число взрослых учеников туземных школ превышало количество детей, обучающихся там [4]. Посещение туземных школ взрослыми было связано с глубокими социальными процессами, протекающими в Центральной Азии в начале XX века. С момента присоединения территорий Центральной Азии к Российской Империи здесь возникло новое явление — отходничество. Мужчины из районов Центральной Азии отправлялись в губернии центральной России на работу. Естественно, для коммуникации с русским населением необходимо было знание русского языка. Не директивы из центра страны, а экономические причины стали главной предпосылкой потребности в изучении русского языка. Популярность туземной школы в Ходженте распространялась по всему уезду в связи с особой организацией туземного общества, где главную роль выполняет махалля. Махалля — это специфическое сообщество людей разных этносов и возрастов. Оно является основным источником информации и интерпретации событий. Махалля объединяет соседей нескольких домов, улиц для решения бытовых проблем. Понятие «махалля» сохранилось и в современном

Таджикистане. Есть даже махалинские советы. Махалья является главным фактором формирования общественного мнения социума. В Ходженте оно складывалось в пользу туземных школ. Русские учителя посещали учеников на дому, что укрепляло к ним доверие местного населения.

К началу XX века туземные школы открылись в Ура-Тюбе, Исфаре [3]. Привлекательным для населения уезда был тот факт, что в туземные школы принимали учеников независимо от их социального статуса. В них могли учиться и дети бедняков, и дети состоятельных граждан. Это давало возможность некоторым ученикам в дальнейшем изменить свой социальный статус [2]. Российская гуманистическая система обучения учащихся оказалась более эффективной, нежели традиционная исламская. Для выпускников туземных школ появились возможности расширить свой кругозор, сформировать разностороннее мировоззрение. Туземные школы стали формировать у учеников логическое мышление, пробудили у местного населения интерес к новым знаниям.

В XX веке из бывших учеников туземных школ сформировалась национальная интеллигенция центральноазиатских государств. Большинство ученых, врачей, учителей в Центральной Азии были выпускниками туземных школ. Безусловно, в процентном отношении выпускников туземных школ оказалось незначительное количество по отношению ко всему населению Центральной Азии.

Важным стал тот факт, что в обыденном сознании населения начинает формироваться образ русского человека не как завоевателя, а как учителя и врача. Как правило, в государствах Центральной Азии к педагогу обращаются со словами «Муалим» или «Муалима». Это более емкое понятие, чем учитель. Оно означает «передающий знание, опыт, советник по любым жизненным вопросам», что демонстрирует высокий статус учителя в государствах Центральной Азии.

В настоящее время по решению Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина и Президента Таджикистана Эмомали Рахмона в Республике Таджикистан построено пять школ с русским языком преподавания. Они начали функционировать с текущего (2023) учебного года. Школьные здания строились по специальным проектам, с учетом местной специфики. Над их оформлением работали лучшие российские дизайнеры. В российских школах работают педагоги из Российской Федерации, прошедшие строгий отбор. В Таджикистане уже давно действует Российско-Таджикский (Славянский) университет, где обучение ведется на русском языке.

Согласно подписанному в Бишкеке договору между Президентом Российской Федерации В. В. Путиным и Президентом Киргизской Республики С. Жапаровым на территории Таджикистана будет построено в ближайшее время еще восемь школ с русским языком преподавания. В Бишкеке уже давно действует

Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б. Н. Ельцина. Выпускники Славянских университетов обучаются на русском языке, изучают культуру и историю России. Славянские университеты содержат за счет бюджета России. После многих лет неопределенности в выборе путей развития образования в государствах Центральной Азии сюда возвращаются русские педагоги, российская педагогика.

Список литературы

1. Айни, С. Старая школа / С. Айни. — Сталинабад: Таджикгосиздат, 1959 — 172 с.
2. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. 34. — Л. 1-34. — Д. 1-3.
3. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. 1794. — Л. 10-45.
4. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. 1843. — Л. 19-112.
5. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. 1856. — Л. 12-34.
6. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. — 1872. — Л. 45-86.
7. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. 1888. — Л. 6-12.
8. Государственный архив Республики Таджикистан. — Фонд 1-И. — Ед. хр. 2039. — Л. 12.
9. Раджабов, З. Ш. Ахмад Дониш — просветитель из Бухары / З. Ш. Раджабов. — Душанбе: Ирфон, 1961. — 126 с.

Larisa Y. Nikolaeva

Baltic Fishing Fleet State Academy
Kaliningrad, Russia

Native schools in Central Asia

Abstract. *The article examines the process of creation and functioning of native schools on the outskirts of the Russian Empire — the Turkestan Governorate-General of Khujand district in the nineteenth century (the modern territory of the city with the regional significance Khujand, the republic of Tajikistan. In the Soviet times it was named as Leninabad, Leninabad region, Tajik Soviet Socialist Republic), the promotion of Russian education, the use of pedagogical techniques for teaching the local population the Russian language and secular disciplines. The first teachers in Khujand faced serious problems: distrust of the local population towards Russians, active anti-Russian propaganda by Islamic clerics, local prejudices, insufficient funding of schools by the Ministry of Education of the Russian Empire, lack of adapted textbooks for Tajiks. Pioneer activities of Russian teachers were described.*

In the modern realities the Russian Federation should rethink the educational activities carried out by the Russian Empire in Central Asia. In connection with the resumption of discussions in the Central Asian States on the problem of the colonization of Central Asia by tsarist Russia, and then by Soviet Russia, this problem becomes urgent and requires its comprehensive study.

The formation of the secular education on the territory of Bukhara Emirate is also considered in the article.

The purpose of this article is to provide objective coverage of the creation of the education system for the population of

Статья поступила в редакцию 26.10.2023;
одобрена после рецензирования 26.11.2023;
принята к публикации 28.11.2023.

Central Asia on the example of the Khujand district of the Turkestan Region, evaluate activities of Russian teachers on the territory of Khujand.

Keywords: *maktab, new-method school, native school, Khujand district.*

The article was submitted 26.10.2023;
approved after reviewing 26.11.2023;
accepted for publication 28.11.2023.

Дронь Елена Николаевна | e.dron@koiro.edu.ru

Методист кафедры общего образования

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

Работа с текстами открытого банка заданий ОГЭ на уроках русского языка в 9-м классе

Аннотация. На уроках русского языка или специальных занятиях по подготовке девятиклассников к сдаче ОГЭ учителя широко используют тексты из открытого банка заданий для обучения школьников написанию сжатого изложения. Ученики воспринимают тексты на слух и / или зрительно, формулируют их основную мысль, прослеживают последовательность развития авторской мысли, выделяют микротемы и ключевые слова в них, определяют второстепенную информацию, отбирают лексические и грамматические средства, позволяющие связно и кратко передать содержание предъявленного текста.

Автор статьи проводит мысль о том, что тексты открытого банка заданий ОГЭ стоит использовать более широко, не только как исходные для компрессии. Они могут быть дидактическим материалом для изучения нового, для организации тематического повторения, подготовки к выполнению конкретных заданий КИМ ОГЭ. Их комплексный, содержательный, стилистический анализ может стать средством развития метапредметных навыков, читательской грамотности,

эмоциональной сферы личности школьников. Беседа по теме и содержанию текста ОБЗ открывает путь к созданию девятиклассниками собственных текстов-размышлений, а значит, готовит к написанию сочинения на ОГЭ. Высок также воспитательный потенциал подобной работы. В статье приведены примеры работы с текстами из открытого банка заданий.

Ключевые слова: текст, сжатое изложение, информационный анализ, комплексный анализ, стилистический анализ, сочинение-рассуждение, читательская грамотность, метапредметные навыки.

В условиях обязательной сдачи ОГЭ по русскому языку уроки в 9-м классе во многом проходят под знаком предстоящего экзамена. Параллельно с изучением программного материала учителя организуют подготовку к сдаче ОГЭ, в том числе — к написанию сжатого изложения. Дидактический материал учителю искать не приходится: ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» на своем сайте в разделе «Открытый банк заданий ОГЭ» (далее

— ОБЗ) [2] размещает тексты, которые разработчики включают в КИМ. Учителя активно пользуются ими. На уроках и модульных или элективных занятиях по подготовке к экзамену звучат аудиозаписи текстов, учителя организуют работу с ними, помогая школьникам структурированно воспринять содержание (формулируется тема, основная мысль текста, определяются его смысловые части, ключевые слова в каждой из них, главное и второстепенное, прослеживается логика (последовательность) развития авторской мысли) и отобрать лексические и грамматические средства, позволяющие связно и кратко передать полученную информацию.

Кроме подобного традиционного анализа, предшествующего написанию сжатого изложения, эти тексты, как правило, больше никак не используются; их обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал остается невостребованным.

Между тем тексты открытого банка заданий предоставляют более широкие возможности. Они могут быть использованы как дидактический материал для изучения нового, для организации комплексного и тематического повторения; работа с ними будет способствовать развитию читательской грамотности и — шире — аналитических способностей школьников, отработке метапредметных умений, развитию речи, творческих способностей, культурологической и коммуникативной компетенций, эстетическому и социокультурному воспитанию учащихся.

Порекомендуем учителям, работающим в 9-х классах, использовать тексты ОБЗ не только для написания сжатого изложения. Работа с ними может и не иметь своей целью письменную компрессию текста, но важно, что учащиеся познакомятся с ними (впоследствии на экзамене узнают, вспомнят — успешно изложат) и осуществят важные, полезные учебные действия, которые обогатят их. Приведем несколько примеров работы с текстами из ОБЗ.

Пример работы с текстом № 1

1. Знакомство с текстом.

— Прочитайте текст. Сформулируйте его тему.

В чем польза чтения? Верно ли утверждение, что читать полезно? Почему многие продолжают читать? Ведь не только для того, чтобы отдохнуть или занять свободное время.

Польза чтения книг очевидна. Книги расширяют кругозор человека, обогащают его внутренний мир, делают умнее. А еще важно читать книги потому, что это увеличивает словарный запас человека, вырабатывает четкое и ясное мышление. Убедиться в этом каждый может на собственном примере. Стоит только вдумчиво прочесть какое-нибудь классическое произведение, и вы заметите, как стало проще с помощью речи выражать собственные мысли, подбирать нужные слова. Читающий человек грамотнее говорит. Чтение

серьезных произведений заставляет нас постоянно думать, оно развивает логическое мышление. Не верите? А вы прочитайте что-нибудь из классики детективного жанра, например, «Приключения Шерлока Холмса» Конан Дойла. После прочтения вы будете соображать быстрее, ваш ум станет острее, и вы поймете, что читать полезно и выгодно.

Еще полезно читать книги потому, что они оказывают значительное влияние на наши нравственные ориентиры и на наше духовное развитие. После прочтения того или иного классического произведения люди порой начинают меняться в лучшую сторону.¹

2. Текст насыщен орфограммами. Организуем их повторение.

– Найдите и выпишите слова с орфограммой в приставках. (*Продолжают, расширяют, прочесть, заметите, подбирать, развивает, развитие, прочтения, соображать.*)

– Объясните их написание. Орфограммы обозначьте.

– Найдите слова с орфограммой «Гласная в безударных личных окончаниях глаголов». Объясните их написание. (*Увеличивает, вырабатывает, стоит, заметите, заставляет, развивает, не верите, будете.*)

Два ученика выполняют задание на доске. Проверка выполнения коллективная.

– Найдите слово(-а) с орфограммой «Чередующаяся гласная в корне. Выпишите, объясните выбор гласной в корне. (*Подбирать.*)

– Выпишите и объясните написание указанных учителем слов «чтобы», «очевидна», «обогащают», «внутренний», «четкое», «собственном», «вдумчиво», «читающий», «постоянно», «нравственные».

Один ученик работает у доски.

3. Основное предметное содержание курса русского языка в 9-м классе – сложное предложение и пунктуация в нем. Актуализируем изучаемый материал, откроем возможности для пропедевтики.

– Найдите сложные предложения.

– Докажите, что они сложные.

Развиваем метапредметное умение классифицировать и выбирать основание для группировки:

– По какому основанию можно сгруппировать эти сложные предложения?

– Определение вида каких сложных предложений вызывает у вас затруднения? Почему?

Учащиеся классифицируют предложения (таблица 1).

¹ Текст стенографирован автором на основании представленной на сайте образовательного портала «РЕШУ ЕГЭ» аудиозаписи: <https://rus-oge.sdamgia.ru/test?id=10901807>.

Таблица 1 – Задание по классификации предложений

Сложноподчиненные	Бессоюзное
<ul style="list-style-type: none"> – Верно ли утверждение, что читать полезно? – Ведь не только для того, чтобы отдохнуть или занять свободное время. – А еще важно читать книги потому, что это увеличивает словарный запас человека, вырабатывает четкое и ясное мышление. – Еще полезно читать книги потому, что они оказывают значительное влияние на наши нравственные ориентиры и на наше духовное развитие 	<ul style="list-style-type: none"> – Чтение серьезных произведений заставляет нас постоянно думать, оно развивает логическое мышление

Отнести предложения «Стоит только вдумчиво прочесть какое-нибудь классическое произведение, и вы заметите, как стало проще с помощью речи выражать собственные мысли, подбирать нужные слова» и «После прочтения вы будете соображать быстрее, ваш ум станет острее и вы поймете, что читать полезно и выгодно» к какой-либо из выделенных групп они, очевидно, не смогут, затруднятся также объяснить отсутствие запятой перед союзом «и» в последнем из указанных предложений.

Скорее всего, ко времени работы с текстами из ОБЗ девятиклассники освоят сложносочиненное предложение, приступят к изучению предложений сложноподчиненных. Благодаря языковому опыту и знаниям, полученным в предыдущие годы изучения предмета, они имеют

представление о бессоюзном сложном предложении, но эта тема в программе следует за темой «Сложноподчиненное предложение». С понятием «сложная синтаксическая конструкция с разными видами связи» девятиклассникам тоже еще только предстоит познакомиться. Поэтому поставленный выше вопрос и следующие задания нацелены на развитие метапредметного умения формулировать учебную проблему, осознавать нехватку знаний для ее разрешения, планировать ближайшую учебно-познавательную деятельность:

- Объясните знаки препинания в сложных предложениях.
- В отношении какого предложения вы пока не можете этого сделать?
- Сформулируйте задачи будущего изучения сложных предложений в 9-м классе.

— Укажите виды придаточных в сложно-подчиненных предложениях.

4. Информационно-смысловой и стилистический анализ текста.

— Докажите, что перед вами текст.

— Укажите тип речи текста.

— Определите стиль текста. Докажите свою точку зрения.

— Какова роль вопросительных предложений в начале текста?

— Зачем автор использует вопросительное предложение во втором абзаце?

— Найдите односоставные предложения. Какого они вида? Какова их роль в этом тексте?

— Сформулируйте основную мысль текста. В каком предложении она выражена? (*Польза чтения книг очевидна.*)

— Выпишите / подчеркните, какими положениями автор конкретизирует свою позицию (в чем именно состоит польза чтения?). (*Книги позволяют человеку отдохнуть, занять свободное время, расширяют кругозор, обогащают внутренний мир человека, делают его умнее, чтение увеличивает словарный запас человека, вырабатывает четкое и ясное мышление, читающий человек грамотнее говорит, книги оказывают значительное влияние на нравственные ориентиры человека и его духовное развитие.*)

Для фиксации результата анализа текста может быть использован любой прием смыслового чтения, например, «фишбоун» («рыбный скелет»): основная мысль текста записывается в центре

листа, под углом к ней сверху — микро-темы, раскрывающие основную мысль, снизу — ключевые фразы микротем или детализирующие слова. Такой анализ тренирует метапредметное умение смысловой переработки текста, трансформации сплошных текстов в нелинейные.

— Как, по мысли автора, можно понять, что у читающего увеличивается словарный запас? (*«...стало проще с помощью речи выражать собственные мысли, подбирать нужные слова».*)

— Найдите в тексте ответ на вопрос, чтение какой литературы особенно этому способствует. (*Классических произведений.*)

— Какие еще произведения предлагает читать автор? (*Классику детективного жанра.*)

— Какова польза от чтения этой литературы? (*Вырабатывает четкое и ясное мышление, развивает логическое мышление, быстроту мышления, остроту ума.*)

Серия подобных вопросов не только побуждает внимательно читать текст, но и учит устанавливать и анализировать смысловые связи между примерами, приведенными в тексте, фактами, описанными в нем, что развивает аналитические способности и одновременно готовит учащихся к написанию сочинения на ЕГЭ по русскому языку (формулировка и анализ смысловой связи между примерами-иллюстрациями — необходимый компонент комментария к проблеме исходного текста при выполнении задания 27).

– К какой мысли, не менее важной, чем мысль о пользе чтения, подводит читателя автор с помощью множества аргументов? *(Важно, чтоб мы сами осознали пользу чтения. Не случайно автор завершает большой абзац с аргументами фразой: «...и вы поймете, что читать полезно и выгодно».)*

5. Подготовка к изложению.

- Почему в тексте три абзаца?
- Сколько микротем в тексте?
- Составьте план текста.
- Вспомните, какими в отношении синтаксиса могут быть предложения-пункты плана.
- Оформите опорный план в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2 – Шаблон таблицы для создания опорного плана

		Микротема	Ключевые слова
1.			
2.	2.1.		
	2.2.		
3.			

- Выделите в каждой микротеме главную и второстепенную информацию.
- Изложите каждую микротему сжато.

Воспользуемся этим заданием, чтобы развивать у обучающихся универсальные навыки слушания, понимания, критического оценивания воспринимаемой информации (как содержания, так и формы):

- Слушайте отвечающего товарища, будьте готовы скорректировать и оценить ответ.
- Прочитайте текст еще раз.
- Письменно сжато изложите его.

Проведенный комплексный анализ текста и его переработка очень ценны. Они

развивают читательскую грамотность, тренируют метапредметное умение информационно-смысловой обработки и переработки текста, учат речеведческому, стилистическому его анализу, позволяют повторить обширный предметный материал (в данном случае – по орфографии, пунктуации, синтаксису), имеют практическое значение: знакомят девятиклассников с текстом, который может быть на экзамене, тренируют навык излагать текст сжато, развивают память, аналитическое мышление.

Так можно проработать несколько текстов из ОБЗ, например, наиболее трудных для восприятия. Эту модель можно избрать для работы с любым текстом.

В прошлом, 2022, году ОБЗ был обновлен, в нем, наряду с прочими, появился текст В. А. Солоухина о красоте. Композицию работы с ним выстроим в логике модели «от текста – к тексту», то есть приведем учеников от прочитанного чужого текста через его анализ к построению собственного текста, что станет подготовкой девятиклассников к написанию сочинения, созданию собственных устных и письменных высказываний на заданную тему (задание 13.3 на ОГЭ).

Пример работы с текстом № 2

1. Знакомство с текстом, выяснение первичного восприятия.

– Послушайте / прочитайте текст.

В умении любоваться природой заключается один из секретов постижения красоты. Если человека привести на берег моря, показать ему катящиеся валы прибоя, а через минуту увести от моря подальше, то это одно. Если же человек просидит на берегу несколько часов или проживет несколько дней, то это совсем другое.

Все сходятся на том, что на море можно смотреть часами, как на огонь или водопад. Море с его синевой, запахом, грохотом волн, волнующей игрой красок, шуршанием гальки, с необъятным простором, с чайками и облаками наполнит

вас, очистит, облагородит, останется в душе навсегда. Но этого не произойдет, разумеется, если взглянуть и тотчас уйти или наблюдать за этой красотой из окна поезда.

Каждый раз, когда я видел что-нибудь очень красивое в природе: цветущее дерево, цветочную поляну, светлый быстрый ручей, уголок леса с ландышами в еловом сумраке, закатное небо, россыпь брусники вокруг старого пня – у меня появлялось чувство, похожее на досаду, я не знал, что мне делать, как себя вести. Потом я понял: нужно остановиться и смотреть, любоваться, созерцать, исцеляя душу. Надо остановиться перед красотой, не думая о времени, без суеты. Только тогда красота, которой конца и краю нет, пригласит тебя в собеседники. Только тогда возможен с ней глубокий духовный контакт. Только тогда она и принесет радость.²

Текст В. А. Солоухина позволяет работать не только с когнитивной, но и с эмоциональной сферой личности учеников. Развиваем эмоциональный интеллект, задавая после прочтения текста такие вопросы:

- Какое впечатление произвел на вас текст?
- Каково настроение текста?
- Что можно сказать о человеке, который его написал (о нем как о личности)?

² Текст стенографирован автором на основании представленной на сайте образовательного портала «РЕШУ ОГЭ» аудиозаписи: <https://rus-oge.sdangia.ru/test?id=10901832>.

— А что вы знаете о В. А. Солоухине как о писателе? (*Привлекаем знания, полученные на уроках литературы.*)

2. Содержательный и стилистический анализ текста.

— Какова тема текста?

— Почему не «Море», ведь это слово повторяется?

— Назовите, что является красивым для автора. (*Море.*)

— Как автор рисует картину моря? Что именно изображает? Выпишите имена существительные. (*Довольно подробно, детально автор описывает море, используя такие слова и словосочетания: «синева», «запах», «грохот волн», «игра красок», «шум гальки», «необъятный простор», «чайки», «облака». Взгляд и панорамный, и точечный.*)

— Почему мы выписали не только существительные, но и словосочетания?

— Какими средствами выразительности они являются?

— Как вы думаете, зачем В. А. Солоухин дает именно такой ряд существительных, описывающих море?

Вопрос-подсказка:

— В чем еще состоит особенность восприятия картины моря? (Как, какими органами чувств воспринимаем синеву? Что — зрением? Слухом? Обонянием? (*В. А. Солоухин призывает нас быть внимательными, воспринимать красоту (море) всеми органами чувств.*))

— Какое синтаксическое средство использует автор, описывая море? (*Ряд однородных дополнений.*) Отметим этот факт и позже к нему вернемся.

— Что еще красиво для автора? (*Цветущее дерево, цветочная поляна, светлый быстрый ручей, уголок леса с ландышами в еловом сумраке, закатное небо, россыпи брусники вокруг старого пня.*)

— Как синтаксически организовано обозначение (перечисление) этих красивых природных мест? (*Ряд однородных дополнений, выделенных в предложении тире, где первое тире — авторский знак.*)

— Почему автор использует двойное тире? (*Акцентирует внимание читателя, выделяет в тексте графически.*)

— В чем разница с описанием моря? (*В описании моря все однородные дополнения — это детали одного пейзажа, необъятного моря; во втором случае однородные члены — разные «картинки». Создается ощущение, что смотрим слайды.*)

Предложим ребятам подобрать к этому тексту визуальный ряд и разместить на слайдах презентации. А изображение моря, наиболее близкое к пейзажу В. А. Солоухина, — поискать в семейном фотоархиве. Вносим в работу личное отношение, задействуем эмоциональную сферу, «намекаем» на то, как повезло жителям Калининградской области: что такое красота, они могут постигать, любясь, наблюдая за Балтийским морем. На следующем уроке увидим красивые уголки природы, оценим, удалось ли авторам презентаций проиллюстрировать текст В. А. Солоухина.

Продолжим анализ текста.

— В первом и втором абзацах В. А. Солоухин пишет о том, как мы

зачастую оказываемся перед красотой. Прочитайте, что он говорит об этом. («Если человека привести на берег моря, показать ему катящиеся валы прибоя, а через минуту увести от моря...», «...если взглянуть и тотчас уйти или наблюдать за этой красотой из окна поезда».)

– Каковы эти предложения по характеру грамматической основы? Почему использованы односоставные безличные предложения?

Анализ подвел нас к формулировке идеи текста.

– Какова основная мысль текста? В каких предложениях она заключается? Выпишите их. (В умении любоваться природой заключается один из секретов постижения красоты. Надо остановиться

перед красотой, не думая о времени, без суеты.)

– Что значит «уметь любоваться красотой»? Что надо сделать, чтоб налюбоваться? Выпишите из текста. (Просидеть на берегу несколько часов, прожить несколько дней; «остановиться и смотреть, любоваться, созерцать», «остановиться <...> не думая о времени, без суеты».)

Обратим внимание ребят: автор дважды повторяет глагол «остановиться».

– Автор использует глаголы «смотреть», «любоваться», «созерцать». Есть ли разница в их значении?

Уточним семантику этих глаголов по словарю (таблица 3).

Таблица 3 – Семантика глаголов «смотреть», «любоваться», «созерцать»

<p>СМОТРЕТЬ, смотрю, смóтришь; прич. страд. прош. смóтренный, – рен, -а, -о; несов. 1. (сов. посмотреть). Устремлять, направлять взгляд куда-л., иметь глаза направленными на кого-, что-л.; глядеть. Смотреть в окно. Смотреть на часы. Смотреть в зеркало. Смотреть вдаль [3]</p>	<p>ЛЮБОВАТЬСЯ, -буюсь, -бúешься; несов., кем-чем и (разг.) на кого-что. Рассматривать кого-, что-л. с восхищением, удовольствием. Никогда дочь его не казалась ему столь прекрасною; он поневоле ею любовался (Пушкин, «Станционный смотритель») [1]</p>	<p>СОЗЕРЦАТЬ, -áю, -áешь; несов., перех. 1. Рассматривать кого-, что-л., наблюдать за кем-, чем-л. [Я] часами сидел на скале, созерцая море (Лев Толстой, «Скиталец»). Я тоже ничего не делаю. А только созерцаю и природу и людей (В. Суриков, Письмо Н. Ф. Матвеевой, 18 июня 1914). 2. Мысленно представлять, проникая умом, мыслью во что-л. Нет ничего приятнее, как созерцать минувшее и сравнивать его с настоящим (Белинский, «Русская литературная старина») [4]</p>
---	---	--

– Укажите ключевые слова в каждой словарной статье.

– Как вы понимаете словосочетание «проникая умом» (статья к слову «созерцать»)?

– Какое слово в тексте Солоухина является синонимом к этому словосочетанию? (*Постижение.*)

– Какое чувство испытывал автор, видя что-то красивое в природе, до того, как понял, что нужно созерцать, постигать? Почему?

– Что подарит красота, если ее созерцать, что изменится в человеке? Выпишите / выделите маркерами в тексте:

- | | | |
|--|---|-----------------------|
| – «наполнит вас» | } | О море |
| – «очистит» | | |
| – «облагородит» | | |
| – «останется в душе навсегда» | | |
| – «исцелит душу» | | |
| – «пригласит тебя в собеседники» | } | О красоте (обобщение) |
| – с ней возможен глубокий духовный контакт | | |
| – принесет радость | | |

– Обратим внимание: в последних предложениях текста автор использует анафору. Какова ее роль?

– Почему появляются местоимения? Почему сначала местоимение «вас», потом – «тебя»?

– Понятна ли вам метафора В. А. Солоухина «пригласит в собеседники»?

– Верите ли вы В. А. Солоухину?

3. Рефлексия. Беседа. Домашнее задание (написание сочинения-размышления).

– В указанном вами ряду автор использует в основном глаголы. Какой из них наиболее точно характеризует то влияние, которое оказывает красота на вас?

– **Вы** останавливались когда-нибудь перед чем-нибудь красивым? Что это было? Когда? В какой ситуации?

– Каков ваш секрет постижения красоты?

– Напишите дома сочинение, в котором поразмышляйте над вопросом, можно ли научиться видеть красоту. Используйте в рассуждениях текст В. А. Солоухина, опирайтесь на личный опыт.

Конечно, текст В. А. Солоухина может быть использован не только для подобного смыслового анализа текста, но и для организации повторения, тренировки решения конкретных заданий КИМ ОГЭ. Но, наверное, не на том же уроке: содержательно и эмоционально это очень разные виды работы.

Например, на занятии по подготовке к решению заданий 2 и 3 – приготовить такие задания:

- 1) выполните синтаксический разбор предложения (указывает учитель);
- 2) найдите предложение, подлежащее в котором выражено определительным местоимением («*Все сходятся на том, что на море можно смотреть часами, как на огонь или на водопад*»);
- 3) найдите предложение, в котором подлежащее выражено синтаксически неделимым словосочетанием («*В уме*

- нии любоваться природой заключается один из секретов постижения красоты»);
- 4) найдите простое предложение с составным глагольным сказуемым («Надо остановиться перед красотой, не думая о времени, без суеты»);
- 5) найдите простое предложение, в котором сказуемое выражено синтаксически неделимым словосочетанием. Определите вид этого сказуемого («Только тогда она и принесет радость. Простое глагольное сказуемое»);
- 6) укажите предложения с составными именными сказуемыми («Если человека привести на берег моря, показать ему катящиеся валы прибоя, а через минуту увести от моря подальше, то это одно. Если же человек просидит на берегу несколько часов или проживет несколько дней, то это совсем другое. Только тогда **возможен** с ней глубокий духовный контакт»);
- 7) найдите простое, двусоставное, нераспространенное предложение в составе сложного («**Я не знал**, что мне делать, как себя вести»);
- 8) найдите предложение простое, односоставное. Укажите вид этого односоставного предложения («Надо остановиться перед красотой, не думая о времени, без суеты», безличное.);
- 9) найдите предложение(-я), осложненное(-ые):
- 9.1) обособленными обстоятельствами («Все сходятся на том, что на море можно смотреть часами, **как на огонь или на водопад**. Потом я понял: нужно остановиться и смотреть, любоваться, созерцать, **исцеляя душу**. Надо остановиться перед красотой, **не думая о времени, без суеты**»);
- 9.2) вводным словом («Но этого не произойдет, **разумеется**, если взглянуть и тотчас уйти или наблюдать за этой красотой из окна поезда»);
- 9.3) обособленным определением («Каждый раз, когда я видел что-нибудь очень красивое в природе <...> у меня появлялось чувство, **похожее на досаду**»);
- 10) определите, сложные предложения какого вида использованы в тексте;
- 11) определите виды придаточных предложений в каждом сложноподчиненном предложении.
- По этому же тексту составим задания, тренирующие навык выполнения заданий 6 и 9.
- Задание 6. Укажите варианты ответов, в которых дано верное объяснение написания выделенного слова. Запишите номера ответов.
1. (В) УМЕНИИ — в безударном окончании имени существительного 2 скл. в предложном падеже пишется гласная И.
 2. ПОСТИЖЕНИЯ — написание безударной чередующейся гласной в корне. Зависит от ударения:
 3. КАТЯЩИЕСЯ — в суффиксе действительного причастия настоящего времени, образованного от глагола II спр., пишется гласная Я.
 4. НЕОБЪЯТНЫМ — после приставки на согласную пишется разделительный Ъ.

5. ЛЮБОВАТЬСЯ — гласная О в суффиксе -ова- н. ф. гл. определяется тем, что в форме прошедшего времени у глагола сохраняется тот же суффикс: любовался.
6. ИСЦЕЛЯЯ — на конце приставки на з-/с- перед глухим согласным пишется глухая буква С.

Задание 9. Замените словосочетания «берег моря», «уголок леса», «россыпь брусники», построенные на основе управления, синонимичными словосочетаниями со связью согласование. Напишите получившиеся словосочетания, соблюдая нормы современного русского литературного языка.

На основе подчинительной связи какого вида построено словосочетание «цветочную поляну»? Какое синонимичное словосочетание с каким видом связи можно к нему подобрать? Напишите получившееся словосочетание, соблюдая нормы современного русского литературного языка.

Итак, мы рекомендуем максимально использовать учебные, развивающие и воспитательные возможности текстов, размещенных ФИПИ в открытом банке заданий ОГЭ. Во время комплексной работы с ними задания, предлагаемые учителем, могут быть разных видов: актуализирующие языковые, предметные знания; тренирующие правописные умения; активизирующие речевую деятельность, развивающие когнитивные способности, эмоциональную сферу

личности школьников. С их помощью учитель может готовить своих учеников не только к написанию изложений. Разных видов анализ текстов из ОБЗ даст возможность не только изучить текст, выполнить его переработку, написать по нему сжатое изложение, но и повторить обширный предметный материал, поразмышлять над поднятой темой, внести в нее личные смыслы, подготовиться к написанию сочинения по поставленной теме (а эти темы — в том числе предмет размышления в задании 13.3 на ОГЭ). Работа с ними будет способствовать формированию читательской грамотности, метапредметных умений, станет средством общего развития девятиклассников.

Список литературы

1. Любоваться [Электронный ресурс] // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». — URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/12/ma220904.htm> (дата обращения: 11.11.2023).
2. Открытый банк заданий ОГЭ. Русский язык [Электронный ресурс] // Федеральный институт педагогических измерений. Открытый банк тестовых заданий. — URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=2F5EE3B12FE2A0EA40B06BF61A015416> (дата обращения: 11.11.2023).
3. Смотреть [Электронный ресурс] // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». — URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma415805.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 11.11.2023).

4. Созерцать [Электронный ресурс] // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». – URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma418406.htm> (дата обращения: 11.11.2023).

Elena N. Dron

Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia

Working with the texts of the open bank of OGE tasks in the 9th grade Russian language classes

Abstract. Teachers widely use texts from the open OGE tasks bank to teach students how to write a concise summary on Russian language lessons or special classes to prepare ninth-graders for passing the OGE. Students perceive texts aurally and/or visually, formulate their main idea, trace the sequence of development of the author's thought, identify micro-topics and key words in them, identify additional

information, select lexical and grammatical means that allow them to coherently and concisely convey the content of the presented text.

The author of the article suggests that the texts of the open bank of OGE tasks should be used more widely, not only as source texts for compression. They can be a didactic material for learning new things, for organizing thematic repetition, and preparing for specific tasks of the OGE Measuring and control materials. Their complex content, stylistic analysis can become a means of developing meta-subject skills, reading literacy, and the emotional sphere of schoolchildren's personality. A conversation on the topic and content of the text from an open tasks bank shows a way for ninth-graders to create their own texts of reflection, and therefore prepares them for writing an essay on the OGE. The educational potential of using these texts is also high. The article provides examples of working with the texts from open tasks banks.

Keywords: text, concise presentation, informative analysis, complex analysis, stylistic analysis, reflective essay, reading literacy, meta-subject skills.

Статья поступила в редакцию 13.11.2023;
одобрена после рецензирования 05.12.2023;
принята к публикации 08.12.2023.

The article was submitted 13.11.2023;
approved after reviewing 05.12.2023;
accepted for publication 08.12.2023.

Кравчук Галина Николаевна | k-galinka@mail.ru

Учитель математики

МБОУ гимназия г. Гурьевска. им. Героя РФ А. В. Катериничева

Гурьевск, Россия

Использование краеведческого материала в математическом образовании

Аннотация. В статье рассматривается вопрос математического образования, в основе которого лежит возможность реализации межпредметных связей. Важным моментом является изучение родного края с помощью авторских нестандартных задач, которые способствуют развитию логического мышления. В статье представлена интеграция математики и краеведения, рассматриваются виды нестандартных задач, использование их в урочной и внеурочной деятельности. Текст содержит описание основных требований по созданию авторских задач, которые необходимо соблюдать обучающимся, являющимся активными участниками данного процесса. Приведены примеры нестандартных задач, которые требуют отличных знаний по многим учебным предметам, в частности, истории и географии. Предложены способы решения задач на нахождение закономерности, магических квадратов, арифметических задач, в содержание которых включены исторические факты, географические объекты, достопримечательности Калининградской области. Данная работа является началом проектной деятельности для целеустремленных,

увлеченных математикой школьников. В статье приведены примеры использования краеведческого материала при изучении курса «Вероятность и статистика», которые помогают в развитии функциональной грамотности. Рассмотрены возможности воспитания личности гражданина — патриота родной страны, обладающего универсальными познавательными и регулятивными действиями, которые относятся к основным требованиям ФГОС.

Ключевые слова: математическое образование, Калининградская область, патриотическое воспитание, краеведение, классификация нестандартных задач.

В настоящее время учитель, согласно требованиям ФГОС, должен работать над созданием всевозможных условий для формирования личности гражданина-патриота, способного любить свою Родину, ценить и уважать историю своей страны, владеть универсальными познавательными действиями (классифицировать, делать умозаключения и выводы, рассуждать логически), обладать

регулятивными универсальными действиями (составлять алгоритмы, определять план действий). При этом во всех предметных отраслях важным условием эффективности знаний остается высокая степень развития математических навыков. Математика — один из сложных предметов, требующих трудолюбия и усидчивости, которые невозможны без особого желания и активности обучающихся. Каждый педагог стремится на уроках математики добиться от учащихся высокой степени владения предметными знаниями, повысить у них интерес к обучению, способствовать развитию критического и логического мышления, при этом воспитывать чувство патриотизма, гордости за родную страну, ее историю, сопричастности национальным ценностям. Для реализации вышесказанных условий необходимо использование материала краеведения на предметных уроках. Предложенная идея не является новой. Ее отразили в своих трудах Ж.-Ж. Руссо, А. Я. Герд, К. Д. Ушинский и другие педагоги. Например, учебные экскурсии, как метод обучения, предложенные А. Я. Гердом для изучения естественных наук, практическим способом помогали раскрывать смысл многих математических понятий, таких как «пропорциональные величины», «цена», «стоимость» и др., тем самым не только оттачивали математические навыки, но и способствовали развитию функциональной грамотности. Математика тесно соприкасалась с жизненными ситуациями.

В современном мире функциональная грамотность также занимает высокую

позицию. Например, для обучающихся 7-х — 9-х классов введен учебный курс «Вероятность и статистика». В программу входит изучение теории графов, множеств, элементы логики и комбинаторики, а также включены актуальные материалы об экономике России, демографические данные. Например, для обучающихся 7-го класса при изучении темы «Таблицы и диаграммы» представлена информация о численности населения в разных городах России. Школьники знакомятся с городами-миллионерами, с данными о выработке электроэнергии в России; находят среднее арифметическое жителей крупнейших городов нашей страны; узнают число трудоспособного населения России и многое другое, т. е. для изучения курса «Вероятность и статистика» используется краеведческий материал, в результате знакомства с которым развивается функциональная грамотность, а также формируется восприятие целостности родной страны [3].

Математика и краеведение — две разные по своему содержанию науки. Краеведение — наука, которая комплексно изучает определенную территорию: она объединяет знания истории, географии, топографии и др. Математика — точная наука, которая изучает числовые закономерности, свойства чисел, формулы, строгие логические суждения. В то же время краеведение и математика дополняют друг друга. С одной стороны, с помощью математики, а именно числовых данных, краеведческий материал становится более точным и доступным; с другой стороны, краеведение помогает

познавать окружающий нас мир в актуальном времени. Математика и краеведение тесно связаны между собой. Математика определяет количественные параметры многих краеведческих объектов: высоту гор, глубину и площадь озер, морей, океанов, протяженность рек. Однако краеведение — это видение не только родной страны, но и города, деревни, у которых есть свои исторические события, традиции и обычаи, географические объекты, достопримечательности, особенности, вызывающие интерес и привязанность к родному краю. Но учебники, которые составляют авторы на всю страну, не могут включать в себя особенности всех регионов России, поэтому перед учителем стоит задача «привязки» регионального компонента своего города или села к учебному материалу.

Для более глубокого погружения как в предмет математики, так и в другие предметные области, следует не только использовать краеведческий материал для выполнения того или иного математического задания, но и привлекать обучающихся к составлению задач на основе краеведения. Работа над созданием авторских задач помогает не упустить целеустремленных, увлеченных математикой школьников, ведь им необходимо найти сюжет задач, которые будут интересны, прежде всего, им самим. С этой целью необходимо организовать работу по составлению авторских задач, которые способствуют развитию логического мышления; это так называемые нестандартные задачи, не имеющие

универсального способа решения, для которых требуется гибкость ума, креативность, логика, смекалка.

Чтобы стать автором нестандартных задач, в основе которых лежит региональный компонент, необходимо соблюдать основные требования:

- сопроводить задачу исторической справкой (источником информации может стать литература, Интернет, экскурсии в музеи, материалы газет или журналов);
- выбрать необходимые данные, установить зависимость числовых величин;
- составить условие задачи так, чтобы она была понятной, корректной как со стороны математики, так и краеведения (исключить комментарии, в которых имеются «лишние» числовые данные, препятствующие решению задачи);
- найти способы решения задачи.

Нестандартные задачи условно подразделяются на следующие типы: закономерности, магические квадраты, арифметические, логические, комбинаторные, геометрические.

Каждый вид задачи имеет свои способы, методы решения, несмотря на то, что рассчитаны на нестандартный подход. Задачи на нахождение закономерности включают определенную числовую цепочку, требующую логических рассуждений и определенных арифметических действий, позволяющих дать ответ задачи [4].

Задача. Для защиты города Кенигсберга во второй половине XIX века было построено третье защитное кольцо из 17 мощных и неприступных фортов под названием

«Ночная перина Кенигсберга». Найдите закономерность и узнайте, сколько фортов сохранилось в Калининградской области в настоящее время» (рисунок 1).

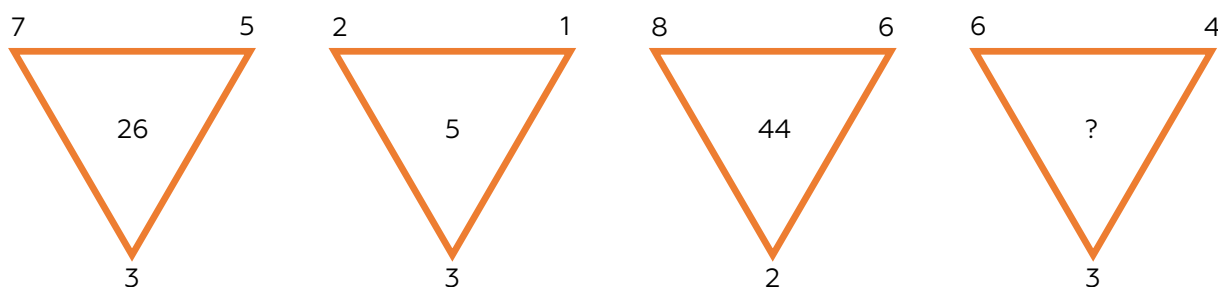


Рисунок 1 — Задача на нахождение закономерности

Решение. Разность произведения двух больших чисел треугольника и квадрата меньшего числа:

$$7 \times 5 - 3^2 = 26;$$

$$2 \times 1 - 3^2 = 5;$$

$$8 \times 6 - 2^2 = 44;$$

$$6 \times 4 - 3^2 = 15.$$

Большой интерес у обучающихся вызывают магические квадраты, которые делятся на квадраты четного и нечетного порядка. Квадраты первой группы делятся, в свою очередь, на таблицы одинарной, где количество клеток делится только на два, и двойной четности, в котором количество клеток делится на два и на четыре. Каждый квадрат имеет отдельную методику вычисления [6]. Зная принципы построения и заполнения данных квадратов, можно составить задачу, решение которой позволит узнать

интересные факты о Калининградской области.

Например, магический квадрат двойной четности может выглядеть таким образом, как показано в задаче ниже.

Задача. В XIX веке в Калининграде были возведены 10 городских ворот, окружающих его исторический центр. Они являлись единственными местами въезда и выезда в город. Согласно некоторым источникам, до наших дней сохранились восемь из десяти ворот. Но те ворота, о которых идет речь, в строгом смысле слова не являлись воротами, так как не выполняли своей функции — вход-выход в город. Чтобы узнать их название, необходимо переставить кубики так, чтобы по горизонталям, вертикалям и диагоналям сумма чисел была одинакова (рисунок 2).



Рисунок 2 – Задача «Магический квадрат»

Решение.

1. Методом Гаусса найти сумму чисел от 1 до 16 ($1 + 2 + \dots + 16 = 17 \times 8 = 136$).
2. Разделить полученное число на 4 (сумма чисел по горизонтали, вертикали, диагонали равна 34).
3. Переставить кубики способом заполнения квадрата двойной четности. В верхний левый угол поставить число 1, в правый – 4, в нижний левый

13, в правый – 16. В центре расположить числа 6, 7, 10, 11. Остальные кубики расположить слева направо в пустые ячейки в порядке убывания, то есть сверху поставить 15 и так далее, как показано на картинке [7] (рисунок 3).

Переставляя кубики, можно ответить на вопрос задачи (рисунок 4).

1			4
	6	7	
	10	11	
13			16

1	15	14	4
12	6	7	9
8	10	11	5
13	3	2	16

Рисунок 3 – Заполнение «магического квадрата»

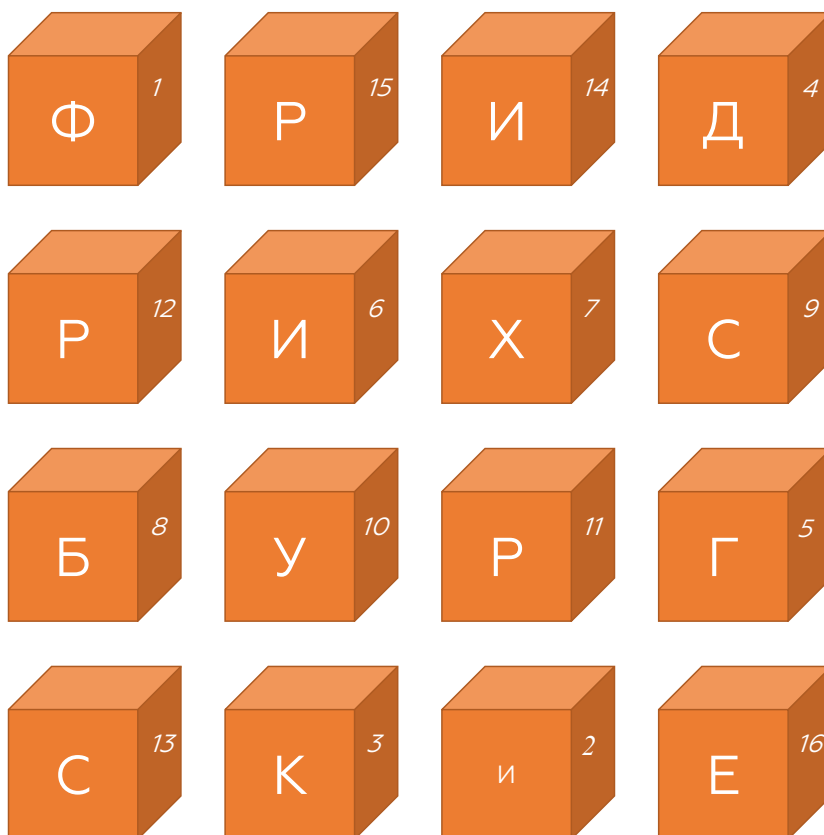


Рисунок 4 – Ответ на задачу «Магический квадрат»

Еще один распространенный вид нестандартных задач — это арифметические, в которых необходимо найти значение какой-либо величины с помощью арифметических действий. Следует отметить, что важно различать нестандартные арифметические задачи от стандартных математических задач повышенной сложности, решение которых требует соблюдение определенных правил [5]. Изучив географическое расположение Калининградской области, можно составить нестандартную арифметическую задачу, которая позволит получить информацию об одной из крупных рек в Калининградской области, а ее решение даст возможность выяснить длину данной реки.

Задача. Одна из крупных рек Балтийского побережья — Неман — берет исток на склонах Минской возвышенности и протекает по территории Белоруссии, Литвы и России (Калининградской области) на протяжении 937 км. Какова длина участка реки Неман, протекающей в Калининградской области, если известно, что в Белоруссии длина реки составляет 459 км, а на территории Литвы ее протяженность на 240 км больше, чем на территории Калининградской области?

Актуальной является нестандартная задача, связанная с историческими событиями Калининградской области. Задача данного вида требует не только математических умений, но и знаний других предметных областей [1].

Задача. Калининградская область ведет свою историю с 17 июля 1945

года, когда на Потсдамской конференции при участии трех держав — США, СССР и Великобритании — было принято решение передать северную часть Восточной Пруссии Советскому Союзу. 7 апреля 1946 года на данной территории была образована Кенигсбергская область, входящая в состав РСФСР [2]. Через сколько дней после ликвидации Восточной Пруссии была организована Калининградская область, если согласно архивам 4 июля 1946 года город Кенигсберг был переименован в Калининград, а Кенигсбергская область в Калининградскую?

Таким образом, используя краеведческий материал, можно составить нестандартные задачи различного вида и разной категории сложности. Например, в качестве разминки можно использовать таблицу Пифагора, которую необходимо заполнить недостающими числами, при этом можно получить информацию, что река Преголя — это единственная крупная река, полностью протекающая в Калининградской области.

Задача. В первый столбик и верхнюю строку квадратной таблицы (кроме угловой клетки), на которой размещено слово «ПРЕГОЛЯ» (одна из крупных рек, протекающая только на территории Калининградской области, исток реки находится в районе города Черняховска) [Там же] записали числа, для которых составили таблицу умножения. Потом некоторые числа стерли, а некоторые заменили буквами. Какие две буквы заменяют одно и то же число? (рисунки 5).

				7
		П		56
	Р	36	8	Е
	Г	27	6	О
6	18	Л	Я	42

Рисунок 5 — Таблица для заполнения (задача «ПРЕГОЛЯ»)

Предложенные выше нестандартные задачи по математике можно использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности для обучающихся 5-х – 6-х классов и даже начальной школы. Их можно включить в любой этап урока – мотивационный, актуализации знаний, а также при объяснении нового материала. Использование нестандартных задач способствует полному погружению в урок математики, который становится интересным и увлекательным. Главное – это систематическое применение, которое развивает умения анализировать, систематизировать, сравнивать, сопоставлять, делать выводы; формирует межпредметные умения. В то же время не стоит забывать, что в школьной программе достаточно предметов, позволяющих интегрировать их

с изучением региона, поэтому на уроках математики следует использовать нестандартные задачи с региональным компонентом не в ущерб учебной программе, т. е. акцент необходимо делать на учебный материал предмета «Математика»; задачи с краеведческим содержанием выступают в данном случае в роли дополнения, помогают сделать процесс преподавания более увлекательным. Авторские задачи о родном крае могут использоваться при подготовке к математической олимпиаде, применяться при проведении квестов, интеллектуальных конкурсов.

Используя информацию о Калининградской области, в соответствии с требованиями по составлению задач обучающиеся работают над созданием проекта,

результатом которого является выпуск сборника авторских задач «Занимательные задачи по математике о Янтарном крае». Данный сборник может стать интересным путешествием по Калининградской области и отличным подарком туристам, которые узнают много нового необычным способом. В зависимости от цели его использования классификация и систематизация задач сборника может варьироваться. Например, для туристов задачи будут разделены согласно географическим объектам и достопримечательностям: реки, форты, городские ворота Калининградской области; для использования на математических мероприятиях или уроках уместнее классификация по типам задач: арифметические, логические, комбинаторные, геометрические и др.

Следует отметить, что работа по созданию математических нестандартных задач с использованием регионального компонента способствует расширению кругозора, повышает эрудицию, развивает логическое и креативное мышление, позволяет придерживаться принципа динамичности знаний, которые постоянно расширяются и углубляются, использовать технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения. Например, обучающиеся класса, которые стали соавторами математических задач с элементами краеведения, являются активными участниками предметных олимпиад, конкурсов исследовательских

работ и проектов, повышают уровень качества знаний и, самое главное, проявляют огромный интерес к изучению особенностей родного края. Ведь через интеграцию математики и краеведения происходит оптимизация обучения и воспитывается чувство патриотизма, что является главной составляющей образовательного стандарта.

Список литературы

1. Арнольд, В. И. Задачи для детей от 5 до 15 лет / В. И. Арнольд. — М.: МЦНМО, 2004. — 16 с.
2. Бабинская, И. Л. Задачи математических олимпиад / И. Л. Бабинская. — М.: Наука, 1975. — 111 с.
3. Высоцкий, И. Р. Математика. Вероятность и статистика. 7–9 классы. Базовый уровень: Учебник: в 2-х частях. Часть 1 / И. Р. Высоцкий, И. В. Яценко; под ред. И. В. Яценко. — М.: Просвещение, 2023. — 175 с.
4. Гладкий, А. В. Введение в современную логику / А. В. Гладкий. — М.: МЦНМО, 2001. — 197 с.
5. Козлова, Е. Г. Сказки и подсказки: Задачи для математического кружка / Е. Г. Козлова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МЦНМО, 2004. — 163 с.
6. Постников, М. М. Магические квадраты / М. М. Постников. — М.: Наука, 1964. — 84 с.
7. Шень, А. Игры и стратегии с точки зрения математики / А. Шень. — 2-е изд., стер. — М.: МЦНМО, 2008. — 40 с.

Galina N. Kravchuk

Gymnasium named after the hero
of the Russian Federation

A. V. Katerinichev

Guryevsk, Russia

Use of local history materials in the mathematical education

Abstract. *The article considers the issue of the mathematical education based on the possibility of the implementation of interdisciplinary connections. The significant moment is studying a native region with the help of author non-standard tasks which encourage the development of logical thinking. The integration of mathematics and local history is presented in the article. The types of non-standard tasks, the use of them in class and during extracurricular activities are considered. The text includes a description of the main requirements on the creation of authors tasks which should be followed by such active participants of this process as students. The examples of*

non-standard tasks which require excellent knowledge of many school subjects especially history and geography are given. The ways of solving mathematical tasks solutions of finding a pattern, magical squares, arithmetical tasks, including historical facts, geographical objects, sights of the Kaliningrad region in their content are proposed. This paper is a beginning of the project activity for strong-willed students being keen on mathematics. The article gives examples of using local history material in the study of the course "Probability and Statistics", which help in the development of functional literacy. The article considers the possibilities of educating the personality of a citizen-patriot of the native country, possessing universal cognitive and regulatory actions, which are the main requirements of the Federal State Educational Standards.

Keywords: *mathematical education, the Kaliningrad region, patriotic education, local history, classification of non-standard tasks.*

Статья поступила в редакцию 16.11.2023;
одобрена после рецензирования 07.12.2023;
принята к публикации 08.12.2023.

The article was submitted 16.11.2023;
approved after reviewing 07.12.2023;
accepted for publication 08.12.2023.

Милявская Наталья Борисовна | milyavskaya_nata@mail.ru
Кандидат филологических наук
Проректор по развитию
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Практические рекомендации по использованию чат-ботов в процессе обучения иностранным языкам

Аннотация. В статье систематизируется существующий педагогический и исследовательский опыт в области внедрения технологий чат-ботов в процесс обучения иностранным языкам. Описываются возможности и ограничения, связанные с перспективами применения искусственного интеллекта в рамках учебного процесса. Опасения учителей, связанные с демотивацией учащихся, утрачивающих смысл в изучении иностранных языков при наличии технического переводчика, а также с отсутствием возможности осуществлять контроль за самостоятельностью выполнения письменных работ, могут быть сняты посредством инициативного внедрения новых технологий в процесс обучения самими преподавателями. Их эффективное использование предполагает разработку специальной системы заданий, включающей в себя как лингводидактическую, так и мотивационную составляющие. В работе приводятся возможные типы учебных заданий и формулировки инструкций по их выполнению. Даются конкретные

примеры упражнений, направленных на формирование навыков диалогической речи и усвоение иноязычной лексики. Отмечается значимость выбора обучаемыми различных ролей, предлагаемых ими искусственным коммуникаторам для поддержания аттрактивности обучения. Обозначаются перспективы использования ботов с целью объяснения грамматических тем, а также в функции корректора ошибок. Постулируется необходимость объединения усилий учителей иностранного языка и ИТ-консультантов с целью совместной выработки системы практических рекомендаций по эффективному использованию ботов в практике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: чат-боты, искусственный интеллект, обучение иностранным языкам, ситуативные диалоги, ролевые игры.

Несмотря на то, что нейросетевые технологии, в частности чат-боты, стали известны относительно недавно, они уже

вызвали опасения среди учителей иностранных языков, обеспокоенных ослаблением прагматической составляющей процесса овладения учащимися иноязычными компетенциями при наличии возможности пользоваться услугами искусственного интеллекта. Лишь незначительное количество педагогов начинает задумываться над возможностью внедрения инновационных технологий в практику преподавания иностранных языков, усматривая в этих устройствах «идеального партнера по изучению языков, позволяющего изучать несколько языков в любом месте, в любое время и в нашем собственном темпе» [Цит. по: 3].

Этот генеративный инструмент с большой языковой моделью, превосходящий по своим возможностям интернет-поисковики, пообещал сделать и действительно доказал, что делает то, чего до сих пор не делала ни одна технология или устройство, а именно: предлагает обоснованные, синтезированные ответы на практически все вопросы, которые могут возникнуть у человека, повторяя его языковые особенности и образ мышления.

Все последствия появления и развития чат-бота до сих пор обсуждаются и в зависимости от сферы деятельности профессионала меняется мнение относительно будущего чат-ботов на базе искусственного интеллекта. Особенно сильно чат-боты повлияли на профессию педагога и образовательное сообщество в целом. Итак, в то время, когда цифровое или онлайн-обучение, поддерживаемое

появлением новых технологических компаний и стартапов, находится на подъеме, как чат-боты действительно трансформируют роль преподавателей?

Целесообразность использования инновационных технологий в рамках учебного процесса определяется тем, что молодое поколение уже привыкло к решению многих практико-ориентированных задач с помощью одного из нескольких установленных разговорных агентов (чат-ботов), таких как Сири (Siri) или Алекса (Alexa). Все большее количество молодых людей прибегает к услугам консультирования в самых различных вопросах — от выбора профессии до решения проблем со здоровьем. При этом растущая популярность чат-ботов в повседневной жизни крайне редко находит конкретное воплощение в педагогических практиках, связанных с изучением иностранных языков, о чем говорит в своей работе английский исследователь К. Фрайер [7]. По его наблюдениям, учителя зачастую усматривают в нейросетях лишь источник опасности для развития коммуникативной и лингвистической компетенций учащихся, своего рода «демотиватор» и «персональный исполнитель домашних работ». Решение возникающих в этой связи проблем, на наш взгляд, может лежать в плоскости опережающего внедрения самими преподавателями чат-ботовых технологий в процесс аудиторной и внеаудиторной работы, своего рода «приручения» систем искусственного интеллекта и разработки принципов его использования в дидактическом процессе. В данной статье мы предпринимаем попытку предложить

конкретные способы использования чат-ботов, разработать типы заданий и инструкций для их выполнения на материале английского языка.

Прежде чем перейти к их описанию, заметим, что возможности и ограничения в использовании чат-ботов в педагогической практике уже рассматривались в ряде работ современных отечественных исследователей [1, 4, 6]. К положительным чертам данных технологий относят упомянутый выше потенциал чат-ботов как постоянного неформального коммуникатора, советчика и помощника, который в процессе обучения иностранным языкам способен снимать ошибкобоязнь и преодолевать языковой барьер в целом, а также уменьшать негативные последствия, связанные со страхом получения отрицательной оценки. К числу преимуществ относится также то, что применение чат-бота не ограничено по времени, следовательно, соответствует требованиям индивидуализации процесса обучения. То, что способным учеником будет усвоено посредством одно- или двукратного повторения, менее способными учениками может повторяться в индивидуальном режиме множество раз. Минусы и ограничения усматриваются в том, что коммуникация с чат-ботами осуществляется только в форме обмена вопросами-ответами. Техническое устройство на сегодняшний день не способно самостоятельно развить предложенную ему тему разговора, проявить собственную инициативу, что, по наблюдениям

исследователей, со временем снижает интерес пользователей. Это в большей степени характерно для взрослых учащихся, в то время как для дошкольного и раннего школьного возрастов простое взаимодействие «вопрос-ответ» может стать полезным и эффективным инструментом. Примечательно, что новые технологии также учитывают проблему удержания интереса обучающихся и сохранения их мотивации. К примеру, одним из аттрактивных приемов, уже используемых в некоторых чат-ботах (например, Duolingo и Mondly), является возможность беседовать с агентами, полностью имитирующими голоса знаменитостей. Возможность представить себе, что на ваши вопросы отвечает ваш кумир, создает эффект близости и одновременно воспринимается обучаемыми как оригинальный игровой прием. В целом, большинство учителей, внедряющих новые технологии в практику обучения иностранным языкам, придерживаются мнения о том, что использование чат-ботов в качестве помощника при изучении иностранного языка позволяет повысить интерес обучающихся к процессу освоения лексики и способствует развитию логического и ассоциативного мышления [2]. Теоретико-методологическая рефлексия, однако, не сопровождается конкретными рекомендациями в области применения новых технологий в процессе обучения языку. В нашей работе мы предлагаем типы заданий и приводим формулировки, содержащие не только указания дидактического, но и мотивационного свойства.

1. Использование чат-ботов для создания ситуативных диалогов.

Формулировка задания. Научись, как осуществлять коммуникацию в различных ситуациях. Помни, что чат-бот — это не только твой бесплатный репетитор, но и самый терпеливый и великодушный партнер. Узнай, как вести диалог в автобусе, следующем из аэропорта Хитроу в центр Лондона. Попроси чат-бота сначала придумать диалог на интересующую тебя тему; ознакомься с теми словами и вопросами, которые он включит в диалог; попроси его перевести диалог на русский язык, выпиши основные структуры и лексику. Проведи диалог с чат-ботом, используя предложенные им конструкции.

Пример диалога, созданного чат-ботом, представлен ниже.

Passenger: Hello, can I buy a ticket to the city center, please?

Driver: Of course, a single ticket costs four pounds.

Passenger: Great, I will take one.

Driver: Do you have the exact change?

Passenger: Yes, here you are.

Driver: Thank you. Here is your ticket. The bus leaves in five minutes from the stand over there.

Passenger: Thank you, have a good day.

Driver: You too.

2. Использование чат-ботов для проведения ролевых игр¹.

Формулировка задания. Используй чат-бот как собеседника. Знай, что правила общения устанавливаешь ты. Хочешь узнать, что думают о здоровом образе жизни разные персонажи? Например, Шрек, Дюймовочка, Снежная королева, Маша или Медведь? Спроси их об этом на английском языке.

Комментарий к заданию для преподавателя. Для того чтобы преодолеть возможную монотонность коммуникации, следует предложить учащимся самим задать чат-боту определенную ролевую функцию. Так, к примеру, учащийся может предложить боту выступить в роли плюшевой игрушки, какого-либо мультипликационного героя, спортсмена, толкователя снов и т. п. В данном случае активность учащегося вызывается как попыткой задать какой-либо интересный вопрос, так и естественным интересом, который он испытывает во время ожидания ответа.

Приведем пример такого типа диалога на русском языке.

Установка: Я хочу, чтобы вы выступили в роли плюшевой игрушки и отвечали на мои вопросы именно как плюшевая игрушка.

¹ Идея ролевого подхода позаимствована из статьи «Ролевые игры ChatGPT», доступной по ссылке: <https://habr.com/ru/articles/735830/>.

Ответ: Привет! Я плюшевая игрушка. Чем могу быть полезна?

Вопрос: Какой сегодня день?

Ответ: Я не знаю, какой сегодня день, потому что я всего лишь плюшевая игрушка и не могу оценивать время. Но я всегда готов послушать вас и пообщаться.

Многие специалисты в области искусственного интеллекта замечают, что именно изобретение различных ролей, присваиваемых ботам, заставляет

диалоги становиться не «искусственными», а естественными и оригинальными. Чрезвычайно перспективными в процессе формирования различных речевых навыков видится нам выполнение заданий, в которых на один и тот же вопрос отвечают сразу несколько ролевых исполнителей. Чат-боты прекрасно стилизуют свой язык под речь и способ мышления заданных персонажей. Приведем конкретный пример такого общения на русском языке, в котором на вопрос о времени отвечают различные персонажи (таблица 1).

Таблица 1 — Примеры ответов ролевых исполнителей

Персонаж	Ответ
Яндекс.Алиса	— Сейчас точное время — [текущее время]
Двухлетний ребенок	— Я не умею смотреть на часы. Хочу печеньку
Типичный рабочий	— Который час? Сейчас на часах 15:30
Типичный программист	— Не могу ответить на этот вопрос без доступа к системному времени
Типичный полицейский	— Уточните, для каких целей Вам нужна эта информация?
Наполеон I Бонапарт	— Время — это всего лишь незначительный фактор в нашей бесконечной борьбе за власть и славу
Джон Леннон	— Время — это понятие, не позволяйте ему сдерживать вас
Кот Матроскин	— Я не смотрю на часы, у меня есть свои дела

Для проведения аналогичного задания на английском языке преподаватель должен предложить список различных персонажей, связанных с культурой страны изучаемого языка, что усилит лингвокультурную составляющую процесса обучения. Выполнение данного задания предполагает различные вариации, например: «Оцените вопросы, которые уже задавались чат-боту»; «Выберите те, которые, на ваш взгляд, могут поставить искусственный интеллект в затруднительное положение»; «Сформулируйте собственные вопросы и запишите ответы».

Перспективным видится нам также использование одного и того же персонажа при обучении различным лексическим темам. Так, выбор Шрека или Алисы из Страны чудес в качестве основного коммуникатора позволит после изучения ряда тем выполнить задание по составлению портрета личности самого персонажа, что поможет закрепить и систематизировать пройденный ранее материал.

В рамках ролевых игр общение с искусственным интеллектом может быть использовано с целью обучения умений задавать вопросы на английском языке.

Формулировка задания. Задай вопрос, ответ на который может поставить бот в затруднительное положение.

Примерные типы вопросов представлены ниже.

- Hey Siri, do I look fat in this? / Эй, Сири, я выгляжу в этом толстой?

- Hey Siri, why did the chicken cross the road? / Эй, Сири, почему курица перешла дорогу?
- Hey Siri, how much wood could a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood? / Эй, Сири, сколько дров может наколоть сурок, если сурок может наколоть дрова?
- Hey Siri, what was the first eggs or chicken? / Эй, Сири, что было первым: яйца или курица?
- Hey Siri, which came first: human intelligence or artificial one? / Эй, Сири, что появилось раньше: человеческий интеллект или искусственный?

3. Использование чат-ботов для объяснения грамматических тем.

Формулировка задания. Я знаю, что нет недостатка в сайтах и видеороликах на YouTube, объясняющих грамматические структуры, но лучше дай шанс чату GPT. Искусственный интеллект обладает удивительной способностью выбирать самую необходимую информацию, поэтому, задав вопрос правильно, вы получите более точный ответ на него. Например, объясните разницу между "be going to" и "will".

Комментарий. Учитель может составлять перечень вопросов сам или же доверить это обучающемуся.

4. Использование чат-ботов для проверки и исправления ошибок в заданиях.

Многие учителя обеспокоены тем, каким образом можно контролировать

выполнение домашних письменных работ, чтобы они не были написаны с использованием чата GPT. Весьма вероятно, что и в этом случае можно поставить чат-бот в роль помощника, а не врага, который препятствует развитию компетенций учащихся.

Формулировка задания. Теперь у тебя есть отличный помощник в выполнении домашних заданий. Потренируйся писать на английском языке (напиши письмо Алисе из Страны чудес и спроси у нее, сколько сейчас в ее стране времени). Попроси чат-бот проверить твою работу. Чат укажет на ошибки, а если ты попросишь об этом, то получишь также объяснение ошибок, которые ты сделал, и исправление текста.

Безусловно, предложенные нами задания не исчерпывают огромного потенциала в использования новых технологий. Разработка конкретных заданий и типов формулировок представляется нам чрезвычайно важной и актуальной задачей, поскольку они способны во многом преодолеть то недоверие, которое в данный момент характерно для отношения к технологиям искусственного интеллекта. Принимая во внимание инновационный характер чат-ботов, внедрение практик их использования должно сопровождаться помощью ИТ-консультантов в учебных заведениях, знакомящих самих учителей с техническими возможностями чат-ботов. Консультирование в данной области должно включать в себя информирование преподавателей о тех ботах, которые решают конкретные задачи,

например: AndyRobot — это искусственный интеллект, который помогает учить новые слова с помощью игр и ведет диалог на английском языке; InMind помогает учить новые слова на английском, можно выбирать уровень знания языка и соревноваться с коллегами и т. п. Кроме указанных выше чат-ботов, можно также рекомендовать те, которые находятся в бесплатном или частично бесплатном (с тестовым периодом) доступе, например: EnglishSimpleBot, AlphaEnglishBot, Jasper, YouChat и др. [5]. Безусловно, информирование должно сопровождаться обучением учителей практическому применению данных чат-ботов. Взаимодействие ИТ-консультантов с лингводидактиками является необходимым условием для компетентной разработки новых образовательных технологий и их верификации в процессе обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Алехин, Р. Ю. Выбор модели и метода для реализации чат-бота — помощника в изучении иностранных языков / Р. Ю. Алехин, И. Е. Воронина // Актуальные проблемы прикладной математики, информатики и механики: Сборник международной науч. конф. 11-13 ноября 2019 года. — Воронеж: Изд-во «Научно-исследовательские публикации», 2020. — С. 149-151.
2. Баранова, Т. А. Опыт использования технологии чат-бот при обучении иноязычной лексике студентов младших курсов неязыковых специальностей (на примере СПбПУ) / Т. А. Баранова, Е. В. Воронцова, А. С. Гришина //

- Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языка: Сборник статей международной науч.-практич. конф. 18-19 октября 2019 года. — Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2019. — С. 266-271.
- Будникова, А. С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка. Научные заметки [Электронный ресурс] / А. С. Будникова, О. С. Бабенкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2020. — № 3 (55). — URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3712/ (дата обращения: 01.09.2023).
 - Селиверстова, О. В. Применение современных цифровых технологий при обучении иностранным языкам / О. В. Селиверстова, О. В. Зимовина // Основные тенденции и перспективы развития экономики в координатах цифровой эры: Сборник статей по материалам международной науч.-практич. конф. 23 ноября 2018 года. — Хабаровск: Хабаровский государственный университет экономики и права, 2018. — С. 336-340.
 - Тоцкая, И. В. Образовательный потенциал чат ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты [Электронный ресурс] / И. В. Тоцкая, Л. А. Недоспасова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2023. — № 06 (июнь). — С. 14-27. — URL: <https://e-koncept.ru/2023/231045.htm> (дата обращения: 01.09.2023).
 - Ятманов, В. А. Использование чат-ботов при изучении английского языка / В. А. Ятманов, Г. Р. Фисханова // Актуальные проблемы аграрной науки: состояние и тенденции развития: Материалы науч.-практич. конф. 02 декабря 2019 года. — Димитровград: Технологический институт — филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина», 2019. — С. 126-130.
 - Fryer, L. K. Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence / L. K. Fryer, K. Nakao, A. Thompson // Computers in Human Behavior. — 2019. — Vol. 93. — Pp. 279-289.
-
- Natalya B. Milyavskaya**
Kaliningrad Regional Institute
of education development
Kaliningrad, Russia
- Practical Recommendations
on the Use of Chat-bots
in the Process of Teaching
Foreign Languages**
- Abstract.** *The article systematizes the existing pedagogical and research experience in the field of introducing chat-bot*

technologies in the process of teaching foreign languages. The opportunities and limitations associated with the prospects of the application of artificial intelligence within the educational process are described. Teachers' fears related to the demotivation of students who lose the sense of learning foreign languages in the presence of a technical translator, as well as the lack of possibility to control the independence of written works, can be removed through the proactive introduction of new technologies in the learning process by the teachers themselves. Their effective use presupposes the development of a special system of tasks, including both linguodidactic and motivational components. The paper presents possible types of training tasks and the formulation

of instructions for their fulfilment. Specific examples of exercises aimed at forming the skills of dialogic speech and learning foreign language vocabulary are given. The importance of learners' choice of different roles offered by artificial communicators to maintain the attractiveness of learning is highlighted. The prospects of using bots to explain grammar topics and as error correctors are outlined. The necessity of uniting efforts of foreign language teachers and IT-consultants in order to jointly develop a system of practical recommendations for the effective use of bots in the practice of teaching foreign languages is postulated.

Keywords: chat-bots, artificial intelligence, foreign language teaching, situational dialogues, role-playing games.

Статья поступила в редакцию 12.10.2022;
одобрена после рецензирования 30.10.2023;
принята к публикации 03.11.2023.

The article was submitted 12.10.2022;
approved after reviewing 30.10.2023;
accepted for publication 03.11.2023.

Научно-методический электронный журнал
«Калининградский вестник образования»

№ 4 (20) / декабрь. Дата выпуска: 26.12.2023 г.

ISSN 2658-7203

Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77-74355
от 19 ноября 2018 года

Учредитель и издатель: государственное автономное учреждение
Калининградской области дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования»

Адрес редакции: г. Калининград, ул. Томская, д. 19, 236016
Тел.: +7(4012)578328