

Научно-методический
электронный журнал



**Калининградский
Вестник Образования**

№ 4 (24) / 2024

декабрь

Online ISSN 2658-7203

www.koirojurnal.ru

Содержание

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вейдт В. П. Опыт реализации программы наставничества: взгляд наставника и наставляемого 4

Володин В. В. Диагностика ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми у студентов педагогического вуза 24

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гозман Т. М., Ружьина А. В. Акмеологический подход в организации педагогического совета 34

Милявская Н. Б., Мотузко Е. К. Содержание понятия «стажировка» в контексте опыта Калининградского областного института развития образования 46

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Колчина А. Ю., Несына С. В. Опыт реализации проекта «SoundCraft» с использованием STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников 61

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Амвросьева Л. В., Семерякова М. Н., Стаселович Г. А. Обеспечение преемственности в формировании первичных географических представлений в начальной и основной школе 73

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Буянский Д. Б. Вопросы преподавания истории родного края в Калининградской области в соответствии с новыми основными образовательными программами общего образования 88

Портнова О. А., Лобовкина А. Р. Использование цифровых технологий в патриотическом воспитании специалистом по работе с молодежью 97

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СООБЩЕСТВУ

Бородулина Н. А., Вятчинова К. Г. Воспитательный потенциал урока математики 109

Горбачева А. Н., Десятник В. Н. Интегрированные уроки по теме «Символы России» в рамках патриотического воспитания: из опыта (практики) работы 121

Дронь Е. Н. О системе работы с орфограммой на уроках русского языка 131

Ньорба Е. А. Особенности выполнения и оформления части с развернутым ответом ЕГЭ по физике 142

Опыт реализации программы наставничества: взгляд наставника и наставляемого

Валерия Павловна Вейдт

Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия
v.veidt@koiro.edu.ru

Аннотация. Несмотря на явную эффективность наставнической деятельности, в рамках которой осуществляется методическая поддержка и сопровождение педагогов в формате горизонтального обучения («равный — равному» / «педагог — педагогу»), опыт ее участников может существенно различаться. Поскольку опыт в целом не только определяет отношение человека к окружающей действительности, но и влияет на выработку им стратегий, обуславливает принятие решений и пр., то опыт реализации программы наставничества может представлять интерес с точки зрения тех эффектов, которые он способен оказать на профессиональную деятельность педагога.

Для подтверждения гипотезы о том, что опыт реализации программы наставничества у наставников и наставляемых может быть разным, в том числе негативным, автор статьи провел исследование, которое позволило, с одной стороны, определить, в чем именно заключается разница в опыте реализации программы наставничества у наставников и наставляемых; с другой — выявить проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются педагоги в процессе наставнической деятельности. В исследовании, организованном путем онлайн-опроса, приняли участие 157 наставников — активных членов таких региональных сообществ, как «Балтийская лига учителей-наставников», «Балтийский клуб менторов», «Цифровые наставники», «Региональный методический актив» — и 160 наставляемых. По итогам количественного и качественного анализа результатов исследования предложены рекомендации по организации наставнической деятельности, а также подготовке наставников.

Ключевые слова: наставничество, программа наставничества, наставник, наставляемый, опыт наставника, опыт наставляемого, педагог, горизонтальное обучение.

Implementation experience of a mentoring program: a mentor's and mentee's perspective

Valeriya P. Veidt

Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

Abstract. *Despite the apparent effectiveness of mentoring activities, which provide methodological support and guidance of teachers in the format of horizontal learning ("peer to peer" / "teacher to teacher"), the experience of its participants may differ significantly. Since the experience in general does not only determine a person's attitude to the surrounding reality, but also influences on the development of strategies, determines decision-making, etc., the experience of implementing a mentoring program may be of interest from the point of view of the effects it can have on the professional activity of a teacher.*

To confirm the hypothesis that mentors' and mentees' implementation experience of a mentoring program can be different, including negative one, the author of the article has conducted a study that allowed, on the one hand, to determine what exactly is the difference in the experience of mentors and mentees in implementing a mentoring program; on the other hand, to identify the problems that teachers most often face in the process of mentoring. The study, organized through an online survey, involved 157 mentors – active members of such regional communities as the Baltic League of Mentor Teachers, Baltic Mentor Club, Digital Mentors, and Regional Methodological Asset – and 160 mentees. Based on the results of the quantitative and qualitative analysis of the research results, recommendations on the organization of mentoring activities and mentor training are proposed.

Keywords: *mentoring, mentoring program, mentor, mentee, mentor experience, mentee experience, educator, horizontal learning.*

Введение

В условиях развития единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров наставничество признано одним из самых действенных инструментов повышения профессионального мастерства работников образования [14]. Между тем, несмотря на сложившуюся к настоящему моменту практику наставничества [9], под которой понимается деятельность по передаче профессионального опыта и формированию компетенций [15], процесс этот сложен, трудоемок и требует серьезной подготовки наставников, способных оказывать методическую поддержку и сопровождение коллег (наставляемых) в формате горизонтального обучения. В этой связи важно отличать активное наставничество с глубоким погружением в содержание реализуемой программы от имитационного, суть которого, по мнению А. В. Чагиной, А. А. Максименко и Т. Л. Крюковой, сводится к деловому общению (обмену мнениями) по проблемным вопросам [18].

Не секрет, что характер взаимодействия индивида с миром во многом зависит от имеющегося у него опыта, который может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на последующую деятельность человека. Связано это, с точки зрения М. А. Холодной, с тем, что опыт имеет не только фиксированную и оперативную формы (то есть нечто усвоенное в прошлом, а также нечто происходящее и осмысливаемое в настоящем времени), но

и потенциальную форму, предполагающую появление психических образований в обозримом будущем [17, с. 82-83]. Таким образом, опыт, с одной стороны, выступает основой для формирования компетенций, а с другой — определяет устойчивость мотивации к последующей деятельности.

Опыт реализации программы наставничества способствует совершенствованию профессиональных компетенций, мотивирует на непрерывное профессиональное развитие, активизирует рефлексивные механизмы самоорганизации и самостоятельности деятельности, формирует ощущения сопричастности к региональному педагогическому сообществу и ответственности за результаты работы [5, 10, 19].

Однако, несмотря на то, что наставничество обладает рядом несомненным преимуществ, все же опыт реализации программы наставничества может оказывать отрицательное воздействие на схожую по своим характеристикам деятельность в будущем. Чаще всего негативный опыт связан с получением отрицательных эмоций (например, при отсутствии взаимопонимания, продуктивной коммуникации в наставнической паре) и с общей неудовлетворенностью результатами наставнической деятельности. Отрицательные эмоции, в свою очередь, способствуют выбору некорректных стратегий профессиональной деятельности или отказу от возможности использовать зарекомендовавшие себя методы, приемы, технологии [21]. Кроме того,

получение негативного опыта сказывается на успешности профессионального становления (адаптации) педагога [20]. Данный факт подтверждает, к примеру, эксперимент И. В. Кругловой, показавший наличие прямой зависимости между низким (недостаточным) уровнем вовлеченности наставника в реализацию программы и снижением (отсутствием) интереса молодого учителя (наставляемого) к профессии [7].

Получается, приобретенный во время наставничества опыт может не только определять объем сформированных знаний и умений наставляемого (как результат совместной деятельности), но и влиять на отношение участников программы наставничества к совершенствованию профессиональных компетенций в формате горизонтального обучения.

Методы и материалы исследования

Целью исследования выступило изучение опыта наставников и наставляемых по реализации программы наставничества.

В качестве рабочей гипотезы проводимого исследования стало предположение о том, что опыт реализации программы наставничества у наставников и наставляемых может быть разным, в том числе негативным. Для минимизации рисков по осуществлению наставнической деятельности исходя из количественного и качественного анализа результатов исследования будут предложены соответствующие рекомендации.

Исследование проводилось путем онлайн-опроса с помощью конструктора Yandex Forms в период с 9 по 17 октября 2024 года среди педагогических работников Калининградской области, обладающих опытом реализации программы наставничества. Всего в опросе приняли участие 317 человек, из них 157 респондентов — наставники и 160 — наставляемые. Опрос являлся добровольным и анонимным, информация о его проведении размещалась в чатах региональных профессиональных сообществ «Балтийская лига учителей-наставников», «Балтийский клуб менторов», «Цифровые наставники», а также в сообществе членов регионального методического актива в «Сферуме». Ссылка на анкету для наставляемых также была направлена на адреса электронной почты педагогов. Важно отметить, что форма опроса была настроена таким образом, чтобы один участник анкетирования не мог заполнить ее дважды.

Анкета для наставников и наставляемых состояла из 13 основных вопросов и одного дополнительного, который становился доступен респондентам в случае выбора ответа «Нет» на вопрос «Имелись ли у вас разногласия с наставляемым?», при этом анкета не могла считаться заполненной, если не были получены ответы на все предложенные вопросы. В анкете использовались полужакрытые (с возможностью добавить свой вариант ответа) и закрытые вопросы с выбором одного и нескольких ответов, а также порядковая шкала оценок (шкала Лайкерта).

Вопросы анкеты составлялись таким образом, чтобы удалось вывести респондентов на более высокий уровень понимания имеющегося опыта реализации программы наставничества. Так, IV уровень характеризуется тем, что индивид не только может проанализировать свою деятельность с учетом влияния на нее различных факторов (объективных и субъективных), интерпретировать свои и чужие действия (тактики, стратегии), но и способен прогнозировать будущее [17, с. 88-89]. Именно по этой причине часть вопросов анкеты носит информационный характер (о типе и целях наставничества, инициаторе и форме наставнической деятельности); другие вопросы направлены на осмысление полученного опыта (достижение целей реализации программы наставничества и наличие сопутствующих проблем, вовлеченность в наставничество и удовлетворенность от него); третья группа вопросов связана с осмыслением эффективных форм организации наставничества и прогнозированием будущего в части данного вида деятельности.

Результаты исследования и обсуждение

По срокам реализации программы наставничества выделяют краткосрочное, долгосрочное и ситуационное (эпизодическое) наставничество. В письме Минпросвещения России и Общероссийского Профсоюза образования «О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях»

зафиксировано, что наставничество считается краткосрочным, если оно реализуется не менее трех месяцев, но не более одного года [12]. Выходит, к долгосрочному наставничеству можно отнести сопровождение, организуемое для педагога на период более одного года. Между тем, в реальной педагогической практике нередко возникает спонтанный запрос на оказание методической помощи. Чаще всего ситуационное (эпизодическое) наставничество организуется для решения конкретной проблемной ситуации. Итак, на вопрос о том, каким по продолжительности оказалось последнее наставничество, и наставники, и наставляемые чаще всего упоминают краткосрочное наставничество (48,4 % и 48,75 % от общего числа опрошенных соответственно). Однако на второе место по частотности наставники выносят долгосрочное наставничество, тогда как наставляемые — ситуационное (рисунки 1).

Представляет интерес распределение ответов на вопрос об инициаторе наставничества. Из рисунка 2 видно, что опыт наставников и наставляемых совпадает в части третьего ответа — инициатива принадлежала третьей стороне (руководителю, лидеру проекта и т. д.), однако по двум другим позициям опыт респондентов вновь оказался различным. Так, наставники чаще указывают себя инициатором реализации программы наставничества, а наставляемые, в свою очередь, приписывают инициативу себе. Что касается инициативной третьей стороны, то получившееся распределение

ответов вполне закономерно: в Калининградской области действительно реализуется целый ряд региональных проектов, к участию в которых

приглашаются члены педагогического сообщества (например, «Балтийская лига учителей-наставников», «Балтийский клуб менторов» и пр.).

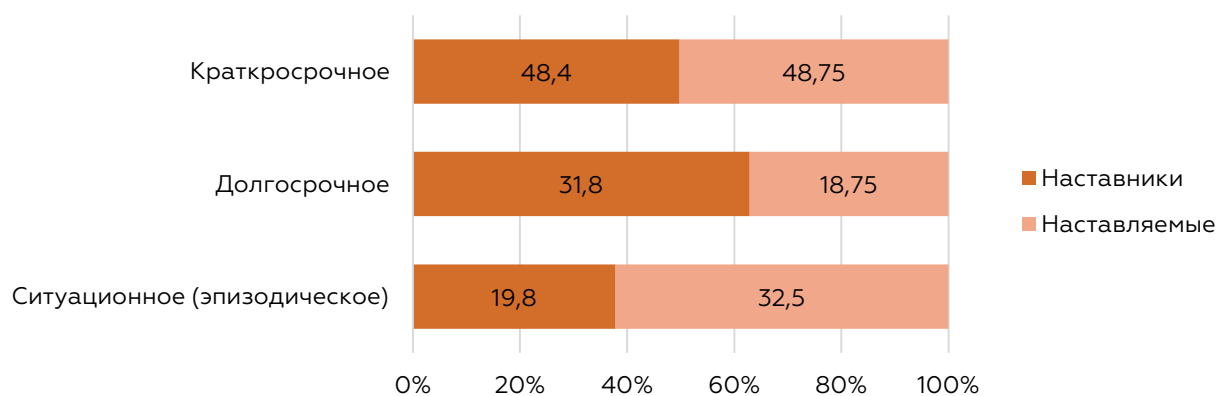


Рисунок 1 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Каким по продолжительности было ваше последнее наставничество?» (в %)

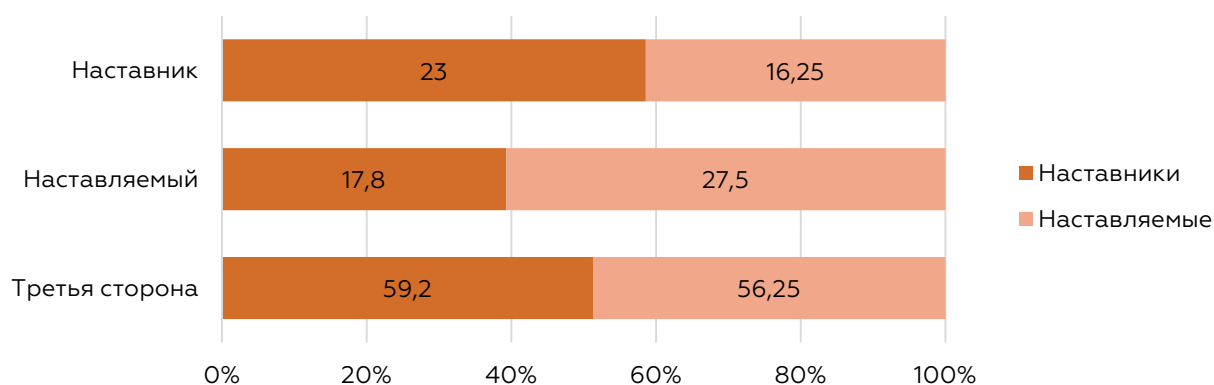


Рисунок 2 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Кто являлся инициатором наставничества?» (в %)

Далее остановимся на целях наставнической деятельности.

Цели наставничества могут быть самыми разнообразными, однако чаще всего их можно отнести к одному из пяти видов методического сопровождения педагогов — предметному, надпредметному, академическому (научному), проектному и адаптационному.

Как правило, предметное наставничество реализуется педагогом, имеющим более высокие результаты профессиональной деятельности в той же предметной области, в которой работает наставляемый. Ключевая задача предметного наставничества заключается в повышении качества образовательной деятельности — в первую очередь в части подготовки учащихся. В большинстве случаев такое наставничество возникает в ответ на обнаружение у педагога профессиональных дефицитов в предметной области (например, по итогам диагностики профессиональных компетенций) либо вследствие демонстрации учащимися низких образовательных результатов (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР и т. п.). Однако предметное наставничество может реализовываться в ответ на новые вызовы в системе образования (так, в связи с введением обновленных ФГОС учителя Калининградской области указывали на необходимость методического сопровождения по данному направлению).

Надпредметное наставничество направлено на формирование и совершенствование у педагога надпредметных

компетенций (в различных источниках можно встретить такие аналоги этого понятия, как «мягкие навыки», «навыки XXI века», «метапредметные компетенции» и др.). Сегодня выделено множество надпредметных компетенций (например, в области эмоционального интеллекта — умение распознавать свои и чужие эмоции, в области креативности — моделирование нестандартных решений и т. д.), при этом важно понимать, что все они, с одной стороны, имеют большое значение для успешной профессиональной деятельности педагога; с другой — способствуют формированию «мягких навыков» у его подопечных [4, 11]. Надпредметное наставничество может осуществляться специалистом любой предметной области; главное условие — сформированность у него самого тех навыков XXI века, которые в результате реализации программы наставничества должны быть сформированы у наставляемого. К примеру, в 2023 году для повышения уровня цифровых компетенций педагогов в Калининградской области была отобрана и обучена команда цифровых наставников, обучающая коллег грамотному использованию на практике цифровых инструментов экосистемы «Моя школа» [8].

По целям наставнической деятельности также выделяют академическое, проектное и адаптационное наставничество. Академическое (научное) наставничество вряд ли можно считать распространенным явлением в среде работающих учителей — в первую очередь оно имеет место в системе вузовского образования [1].

Но поскольку в образовательных организациях трудятся студенты, в том числе магистранты и аспиранты, то выполнение исследований под наставничеством научно-педагогических работников вполне закономерно. Более того, некоторые учреждения являются региональными и (или) федеральными инновационными площадками, на базе которых реализуются инновационные проекты / программы, поэтому академическое наставничество — реально существующая практика. В ходе академического наставничества может осуществляться не только научно-методическая поддержка реализуемых исследований (в том числе оказание помощи педагогам или педагогическим коллективам в определении методологии), но и их экспертная оценка. Проектное наставничество частично пересекается с академическим (научным) наставничеством, поскольку оно также организуется на период разработки и (или) реализации проекта, в том числе наставниками из университетской среды. В процессе наставнической деятельности осуществляется разработка и (или) реализация проекта, при этом полномочия проектного наставника

ограничиваются сопровождением проектной команды (хотя проект может выполняться и одним педагогом). Проектное наставничество не только подразумевает помощь в создании продукта для решения конкретной проблемы, но и преследует образовательные цели [6]. Адаптационное наставничество направлено на приспособление к содержанию и условиям трудовой деятельности, поэтому в первую очередь оно организуется для молодых педагогов, хотя в качестве наставляемых могут выступать специалисты, имеющие длительный перерыв в профессиональной деятельности. Говоря о проблеме адаптации к профессии, С. Г. Вершловский отмечает, что почти каждый четвертый молодой учитель испытывает кризисные состояния, приводящие к неспособности качественно выполнять свои трудовые функции [3, с. 292]. Именно такие педагоги в первую очередь будут нуждаться в адаптационном наставничестве.

Итак, посмотрим на распределение ответов на вопрос, касающийся цели и вида наставнической деятельности (рисунки 3).

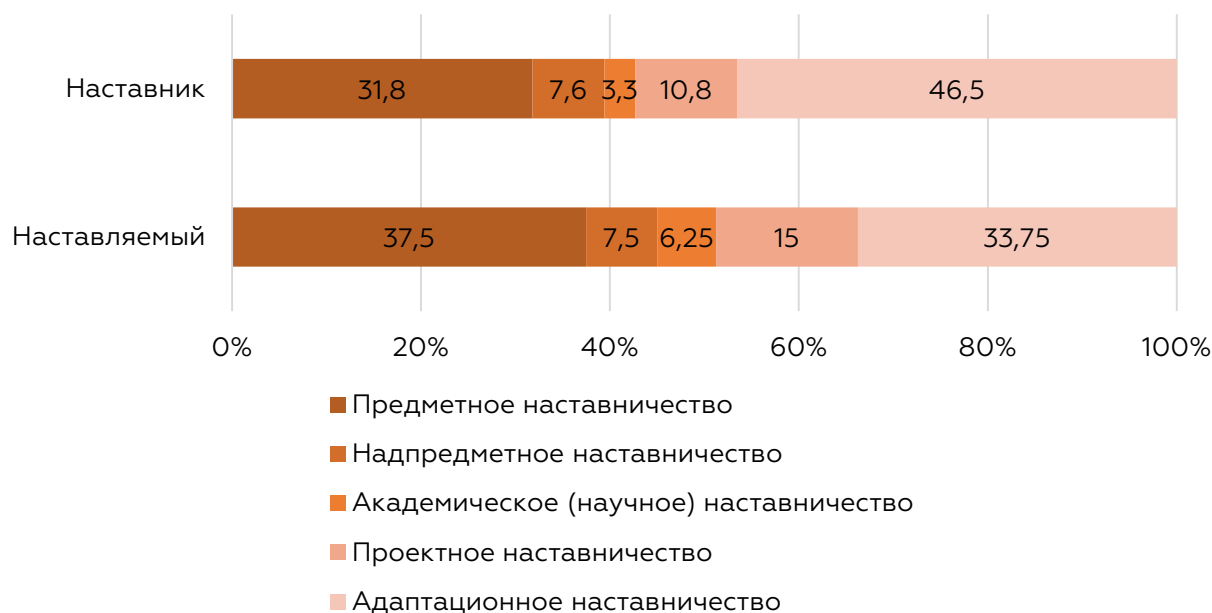


Рисунок 3 — Распределение ответов респондентов на вопрос «С какой целью осуществлялось наставничество? Каким оно было?» (в %)

Получение ответов на данный вопрос позволяет сделать как минимум два вывода. Во-первых, четко опознаются популярные направления наставнической деятельности — адаптационное, предметное и проектное, каждое из которых требует отдельной (более глубокой) подготовки наставников с опорой на знание эффективных способов организации конкретного вида наставничества. Во-вторых, опыт опрошенных наставляемых показывает, что чаще всего они получают помощь в области реализации предмета, тогда как наставники на первую позицию ставят сопровождение молодых педагогов. Поскольку предметное наставничество является ведущим среди всех участников наставнической

деятельности, а также по причине того, что оно в целом направлено на повышение качества общего образования, то целесообразно выявлять и масштабировать успешные практики сопровождения педагогов по предметным областям. Актуальность этого вывода подтверждают, например, ответы на вопрос о результативности наставнической деятельности. Так, практически каждый шестой наставляемый считает, что цели реализации программы наставничества не были достигнуты, при этом ни один наставник подобного ответа не дал (рисунок 4). Пожалуй, именно по этому вопросу наиболее ярко проявляется разница в опыте наставничества у наставников и их подопечных.

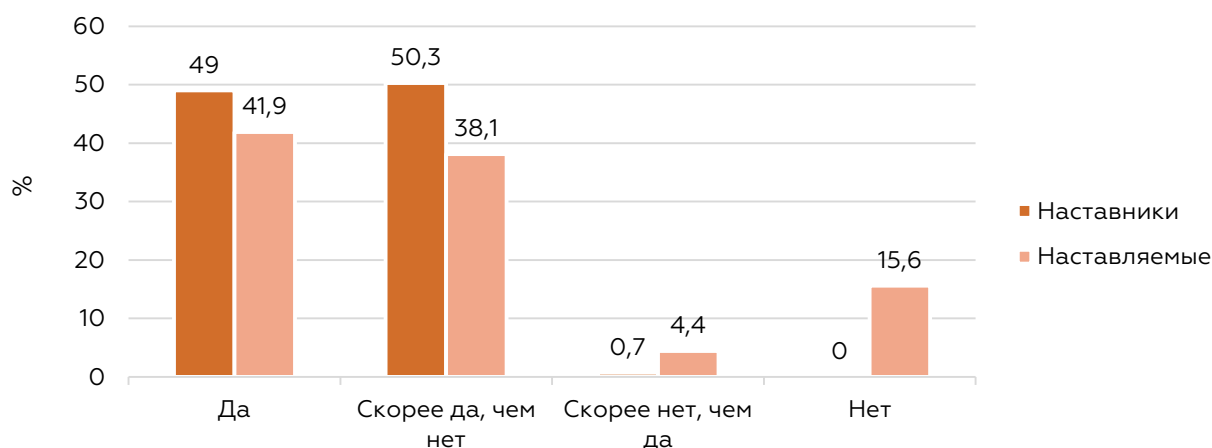


Рисунок 4 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Считаете ли вы цели реализации программы наставничества достигнутыми?» (в %)

Что касается формы сопровождения наставляемого, то опыт участников наставнической деятельности, как показывают результаты анкетирования, также различен. Так, по мнению 69,4 % опрошенных наставников, организуемое ими сопровождение осуществлялось преимущественно в очной форме, то есть через непосредственный (личный) контакт с подопечным педагогом. Несмотря на то, что наставляемые также поставили на первое место очную форму, процент непосредственно взаимодействующих педагогов все же оказался ниже (58,75 %). С одной стороны, очное наставничество действительно обладает рядом преимуществ перед другими формами организации взаимодействия; с другой — оно требует серьезных временных затрат. Возможно, проблем, выявленных с помощью других вопросов анкеты (см. далее), можно было бы избежать, выбрав более оптимальный вариант — смешанную

модель наставничества, сочетающую как традиционный формат работы наставника и наставляемого (очное наставничество), так и виртуальное взаимодействие, при этом выбор способа коммуникации целиком и полностью определялся бы конкретными задачами и имеющимися у наставника и наставляемого ресурсами (в первую очередь временными). Примечательно, что полностью дистанционную (виртуальную) форму наставничества выбрало примерно одинаковое количество наставников и наставляемых (4,5 % и 5 % соответственно). Несмотря на популярность после пандемии COVID-19 виртуального взаимодействия педагогов, организуемого с применением специальных программно-технических средств (по электронной почте или через мессенджеры, посредством видеосвязи и т. п.) [2], все-таки дистанционное наставничество в отношении педагогов из одного региона вряд

ли можно считать распространенным явлением.

Анализ ответов респондентов на следующие два вопроса с возможностью

выбора нескольких ответов и (или) предложения своего варианта следует осуществлять вместе, хотя в самой анкете эти вопросы располагались в ином порядке (рисунки 5, 6).

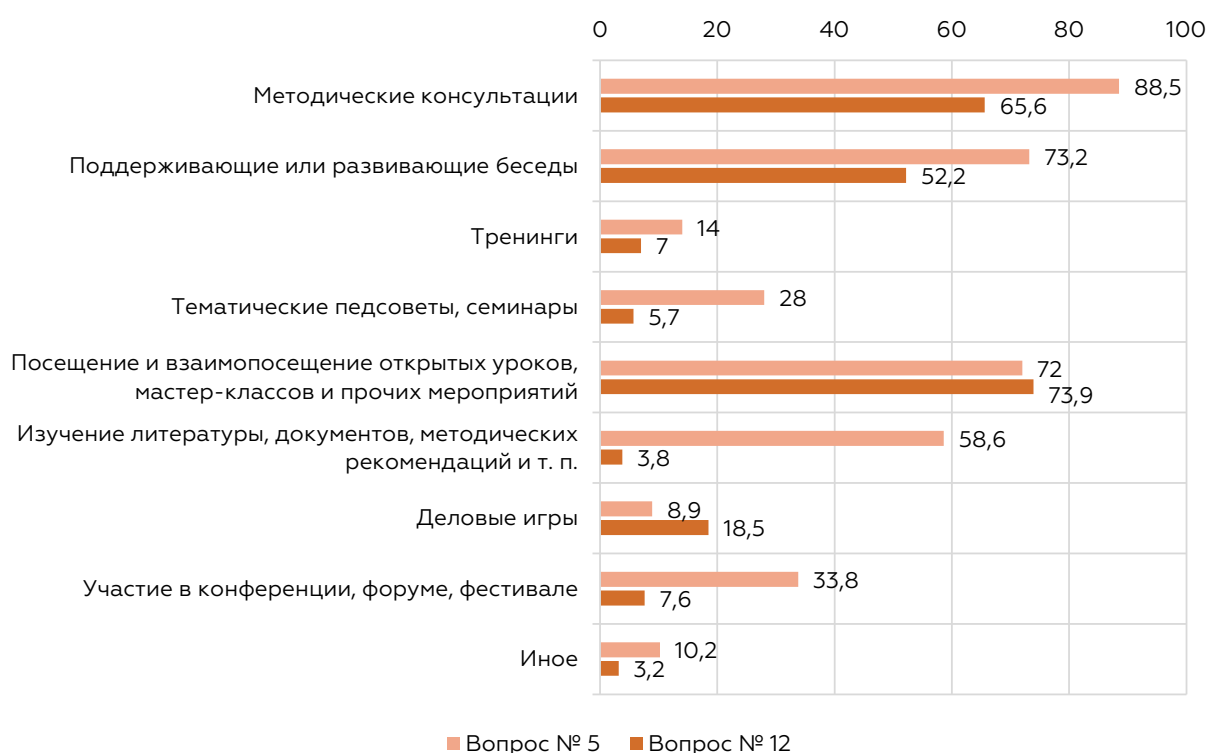


Рисунок 5 — Распределение ответов **наставников** на вопросы № 5 «Какие мероприятия программы наставничества были реализованы?» и № 12 «Какие мероприятия программы наставничества, по вашему мнению, наиболее эффективны для достижения целей наставнической деятельности?» (в %)

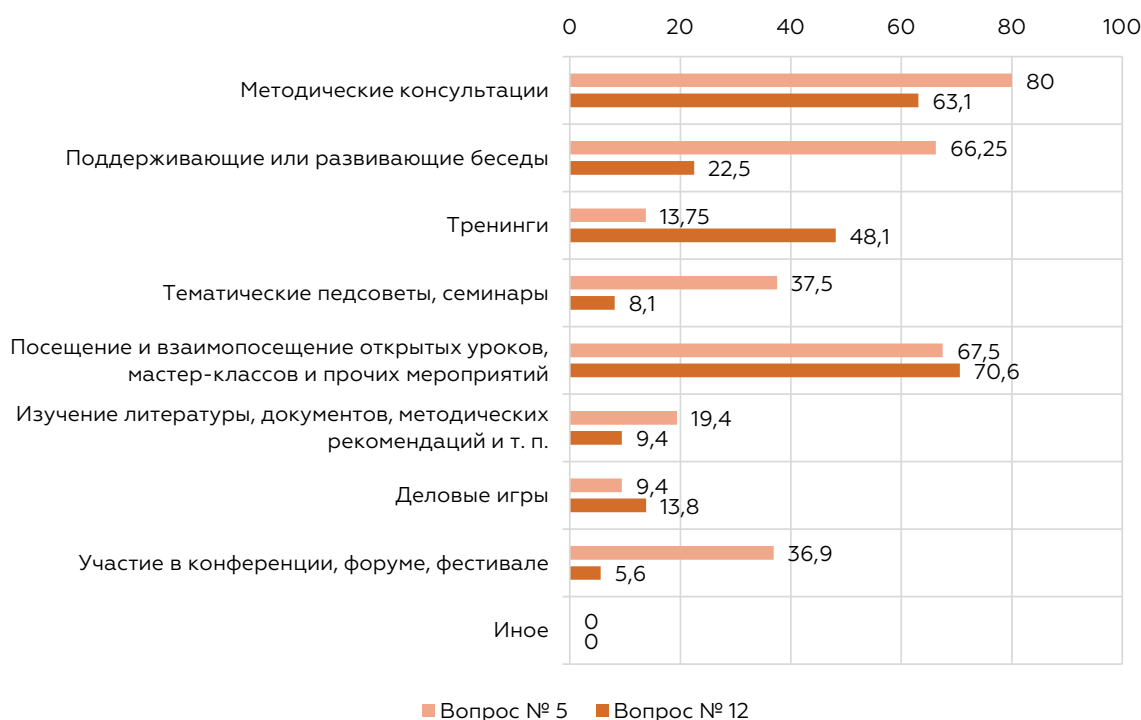


Рисунок 6 — Распределение ответов **наставляемых** на вопросы № 5 «Какие мероприятия программы наставничества были реализованы?» и № 12 «Какие мероприятия программы наставничества, по вашему мнению, наиболее эффективны для достижения целей наставнической деятельности?» (в %)

Диаграммы иллюстрируют, что большинство программ наставничества действительно содержало самые разнообразные по форме организации мероприятия. Кроме того, наставники предложили свои варианты ответов (к примеру, совместная разработка методических материалов для проведения занятий, стажировки, педагогические встречи с опытными педагогами, практикумы, рефлексивные встречи и пр.), свидетельствующие о перенасыщении программ наставничества мероприятиями. Между тем, опыт наставников показывает, что в тройку

лидеров по эффективности входят следующие: 1) посещение и взаимопосещение открытых уроков, мастер-классов и прочих мероприятий (73,9 % от общего числа опрошенных наставников); 2) методические консультации (65,6 %); 3) поддерживающие или развивающие беседы (52,5 %). Ответы наставляемых также указывают на высокую насыщенность программы наставничества, однако самыми эффективными, по их мнению, являются следующие мероприятия: 1) посещение и взаимопосещение открытых уроков, мастер-классов и прочих мероприятий

(70,6 %); 2) методические консультации (63,1 %); 3) тренинги (48,1 %). Несмотря на совпадение двух позиций, все же по третьей мнения участников наставнической деятельности различаются. Здесь важно отметить, что если беседы (пусть и развивающие) еще можно отнести к классической форме сопровождения, то для качественного проведения тренингов требуются специальные компетенции. Кроме того, интересен тот факт, что, к примеру, практически каждый второй наставник включил в программу наставничества изучение литературы, документов, методических рекомендаций и т. п., однако только 3,8 % опрошенных считают такой формат наставничества эффективным.

Перейдем к проблемам, с которыми сталкивались респонденты в процессе

наставнической деятельности. Для начала отметим, что практически каждый десятый наставник и каждый четвертый наставляемый заявил о разногласиях со своим сопровождаемым (сопровождающим) коллегой, при этом половина из ответивших на этот вопрос утвердительно наставников сообщила о преодолении разногласий. Что касается наставляемых, то лишь четверть из тех, кто подтвердил наличие разногласий, посчитала их преодоленными в процессе реализации программы наставничества, тогда как свыше 40 % респондентов дали отрицательный ответ и почти 35 % сочли разногласия преодоленными частично. Возможно, разногласия наставников и наставляемых оказались вызваны теми проблемами, с которыми они столкнулись в процессе реализации программы наставничества (рисунки 7, 8).

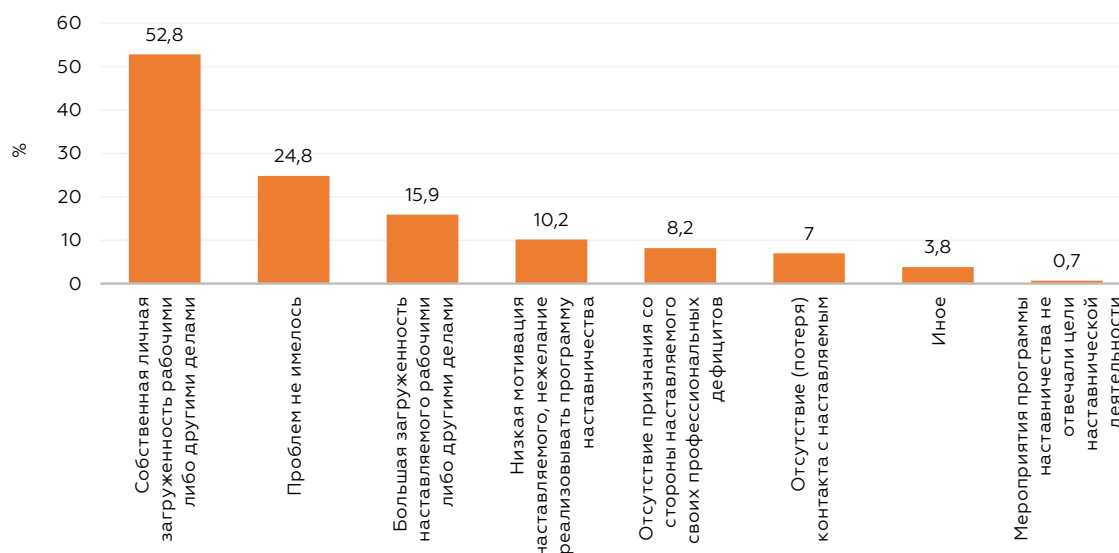


Рисунок 7 — Распределение ответов **наставников** на вопрос «С какими из перечисленных ниже проблем в ходе реализации программы наставничества вы столкнулись?» (в %)

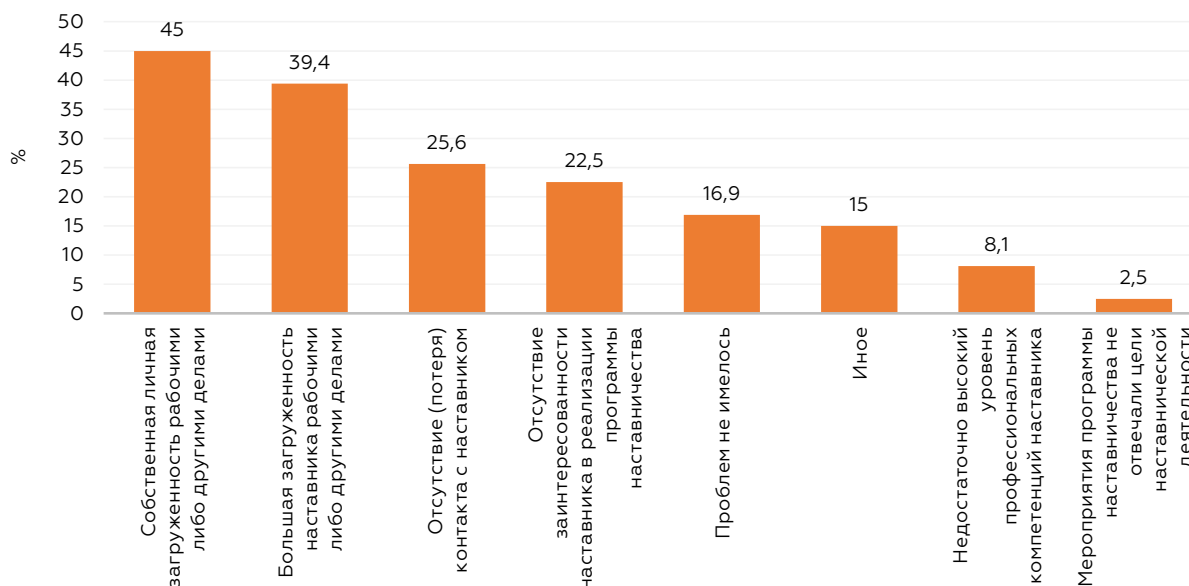


Рисунок 8 — Распределение ответов **наставляемых** на вопрос «С какими из перечисленных ниже проблем в ходе реализации программы наставничества вы столкнулись?» (в %)

Как видно из диаграмм, одной из самых часто встречающихся проблем стала загруженность участников наставнической деятельности рабочими или личными делами, поэтому вопрос грамотной организации взаимодействия в смешанном формате (сочетание очного и дистанционного наставничества) выходит на первый план. Несмотря на тот факт, что практически каждый четвертый наставник заявил об отсутствии каких бы то ни было проблем, опыт наставляемых говорит об обратном: к примеру, около 25 % опрошенных столкнулись с отсутствием (потерей) контакта с наставником. В этой связи интересно распределение ответов на вопрос, касающийся получения обратной связи: лишь 35,6 %

опрошенных наставляемых получали обратную связь при каждой встрече (каждом взаимодействии) с наставником, тогда как 21,9 % опрошенных не получали ее вовсе. Между тем 74,5 % наставников утверждают, что предоставляли обратную связь своим подопечным регулярно; 21,7 % — периодически (по итогам реализации мероприятий программы наставничества, выполнения крупных задач и т. п.); 3,8 % — только по запросу наставляемого. Отметим в этой связи, что получение обратной связи не только способствует повышению самооценки и уверенности в себе, своих силах, но и в целом позволяет улучшить деятельность [13, с. 80], поскольку направляет педагога, помогает ему разобраться с проблемной

ситуацией, стимулирует на выполнение задач для достижения цели. Однако важно, чтобы обратная связь не просто имела место, но и была поддерживающей (то есть помогающей педагогу сохранить и укрепить мотивацию по достижению цели путем, например, анализа действий, приводящих к успеху) и развивающей (то есть дающей возможность осознать недочеты в профессиональной деятельности для корректировки своих действий). Говоря о взаимосвязи проблем наставнической деятельности и отсутствия (получении некачественной) обратной связи, потере контакта между двумя педагогами, необходимо заключить, что в программе наставничества должно быть отведено место для регулярной рефлексии и обратной связи, причем и первое, и второе важно осуществлять в двустороннем порядке (устно или письменно).

Если снова обратиться к рисункам 7 и 8, то легко заметить, что среди обозначенных проблем на четвертом месте и у наставников (10,2 %), и у наставляемых (22,5 %) значится недостаточная заинтересованность в реализации программы наставничества. Возможно, истоки данной проблемы можно обнаружить в собственных ответах слушателей (в открытом ответе «Иное»), как то: низкая (недостаточная) оплата труда наставника; изменение обстоятельств (смена места работы, программа наставничества оказалась неактуальной и пр.); разность подходов и принципов к организации педагогической деятельности у наставника и наставляемого; завышенные требованиями наставника или наставляемого к результатам наставнической

деятельности. Интересно, что на взаимосвязь мотивации к реализации программы наставничества и собственной вовлеченности в этот процесс указывают ответы респондентов на вопрос № 8. Так, наставникам и наставляемым предлагалось оценить свою вовлеченность в реализацию программы наставничества по шкале от 0 до 10, где 0 — отсутствие вовлеченности (числился наставником / наставляемым только на бумаге), а 10 — максимальная вовлеченность (участвовал во всех запланированных мероприятиях и даже оказывал помощь за рамками реализации программы наставничества / участвовал не только во всех запланированных мероприятиях, но и занимался самообразованием). Опрос показал, что среднее значение вовлеченности в программу у наставников равняется 8,4; при этом 9 % оценили свою вовлеченность на 5 баллов и менее. Среднее значение вовлеченности в реализацию программы у наставляемых равняется 7,9; из них 14,4 % респондентов оценили свою вовлеченность на 5 баллов и менее. Поскольку мотивация напрямую влияет на результативность деятельности и общую удовлетворенность от реализации программы наставничества, здесь же важно представить результаты опросов наставника и наставляемых по соответствующему вопросу. Так, средняя оценка удовлетворенности наставников равняется 8,3, а наставляемых — 7,6. Согласимся с С. Ю. Трапицыным и его соавторами в том, что снижение мотивации к наставнической деятельности со стороны некоторых наставников и наставляемых может быть связано с неудовлетворением потребности в

самореализации, деятельностной активности, позитивном подкреплении и пр. [16, с. 99-100].

По-видимому, негативный опыт, полученный частью опрошенных наставляемых, сказался на нежелании в дальнейшем снова принимать на себя роль

сопровождаемого педагога (18,1%), как и 5,1% наставников выразили неготовность снова сопровождать коллег в формате горизонтального обучения (рисунок 9). При этом в целом более 85% наставников и 65% наставляемых (скорее) готовы снова принять участие в реализации программы наставничества.

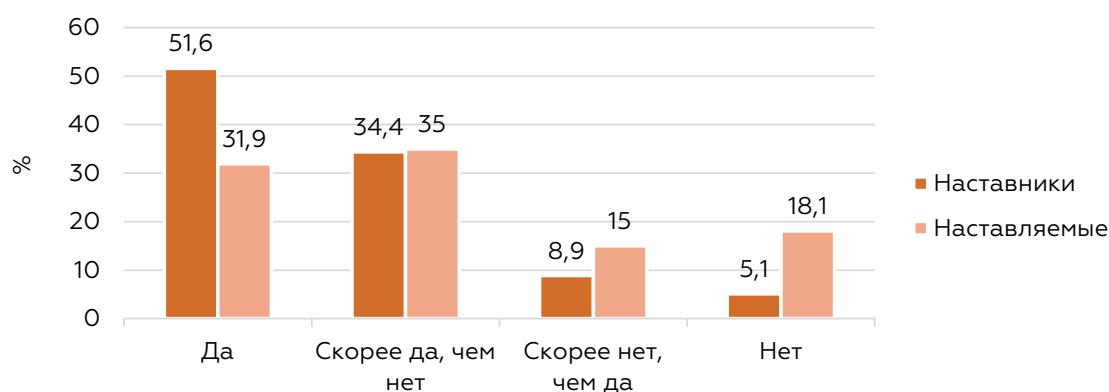


Рисунок 9 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Готовы ли вы снова стать наставником / наставляемым?» (в %)

Как видим, опыт наставников и наставляемых совпадает в части одних позиций, при этом существенно различается в отношении других. Опрос показал, что неудовлетворенность от реализации программы наставничества связана в первую очередь с недостатками в организации продуктивного взаимодействия в формате «равный — равному» (с применением в работе ключевых андрагогических принципов); перенасыщенностью программы наставничества мероприятиями, часть из которых не имеет практико-ориентированного характера (например, изучение

документов, методической литературы и пр.); отсутствием качественной обратной связи (или ее нерегулярностью) как со стороны наставника, так и со стороны наставляемого.

Рекомендации по результатам исследования

Таким образом, по результатам проведенного исследования целесообразно представить ряд рекомендаций по организации наставнической деятельности, касающихся не только реализации программы наставничества, но и подготовки наставников.

1. Программа обучения наставников должна содержать модули (темы), посвященные психологии выстраивания доверительных и уважительных отношений между наставником и наставляемым с учетом андрагогических принципов организации взаимодействия.
2. Либо в содержание программы наставников необходимо включать вопросы подбора оптимальных форм, технологий, мероприятий в рамках осуществления различных видов наставничества; либо обучение наставников следует организовывать не по одной (общей для всех) программе, а в рамках реализуемого вида наставничества — предметного, надпредметного, академического (научного), проектного или адаптационного.
3. Следует выявлять и тиражировать успешные практики наставничества (особенно — в части предметного сопровождения педагогов).
4. В целях экономии временных ресурсов для организации продуктивного взаимодействия наставника и наставляемого рекомендуется организовывать наставничество в смешанной форме, то есть сочетать очный формат с виртуальным (дистанционным).
5. Нежелательно перенасыщать программу наставничества большим количеством мероприятий. При проведении мероприятий важно делать упор не на форме их организации, а на содержании. Одновременно с этим мероприятия должны носить

практико-ориентированный характер и отвечать цели наставнической деятельности.

6. В программу наставничества должны быть включены мероприятия, направленные на осуществление рефлексии и получение обратной связи (либо необходимо предусмотреть заполнение дневника обратной связи).

В заключение необходимо отметить, что опыт участия в реализации программы наставничества хоть и оказывает влияние на профессиональную деятельность педагога, но все же он не является статичным, поскольку может расширяться с течением времени и в связи с осуществлением рефлексии.

Список литературы

1. Амбарова, П. А. Институциональные модели научного наставничества над студентами российских вузов: организационно-управленческие аспекты / П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва // Университетское управление: практика и анализ. — 2023. — Т. 27. — № 3. — С. 5-16.
2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. А. Чекалина, А. В. Лебедеенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2020. — № 4 (40). — С. 115-120.
3. Вершловский, С. Г. Взрослость как категория андрагогики / С. Г. Вершловский // Вопросы образования. — 2013. — № 2. — С. 285-297.

4. Гизатуллина, А. В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность / А. В. Гизатуллина, О. В. Шатунова // Высшее образование сегодня. — 2019. — № 5. — С. 14-20.
5. Иванычева, Т. А. Наставничество как социальный ресурс развития педагога (на примере Тюменской области) / Т. А. Иванычева // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Сб. трудов всероссийской науч.-практич. конф. 16–17 февраля 2023 года. Ч. 2. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. — С. 467-473.
6. Косенок, С. М. Наставничество в проектной деятельности как способ формирования образовательной среды в университете (на примере проектов социальной направленности) [Электронный ресурс] / С. М. Косенок // Северный регион: наука, образование, культура. — 2023. — № 2 (54). — URL: <https://www.sev-reg.ru/jour/article/view/181> (дата обращения: 29.10.2024).
7. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглова Ирина Викторовна. — М., 2007. — 27 с.
8. Кулагин, Д. Ю. Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации [Электронный ресурс] / Д. Ю. Кулагин, Н. Н. Пустоваченко // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2023. — № 4 (20) / декабрь. — С. 25-35. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo403/> (дата обращения: 30.10.2024).
9. Медведев, Я. В. Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике / Я. В. Медведев // Человек и образование. — 2021. — № 4. — С. 150-156.
10. Нерадовская, О. Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нерадовская Ольга Рамазановна. — Томск, 2018. — 24 с.
11. Пеша, А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века [Электронный ресурс] / А. В. Пеша, Е. В. Евплова // Педагогика и просвещение. — 2020. — № 3. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33247 (дата обращения: 31.10.2024).
12. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации, Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации от 21.12.2021 года № АЗ-1128/08/657 «О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях» [Электронный ресурс] // Электронный фонд

- правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/350611183> (дата обращения: 31.10.2024).
13. Подольская, Т. А. Представления об обратной связи у участников образовательного процесса [Электронный ресурс] / Т. А. Подольская, Е. С. Чепурнова // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21. — № 3. — С. 77-83. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n3/Podolskaya_Chepurnova (дата обращения: 04.11.2024).
14. 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/> (дата обращения: 05.11.2024).
15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 года № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/564232795> (дата обращения: 03.11.2024).
16. Трапицын, С. Ю. Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга) / С. Ю. Трапицын [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29. — № 2. — С. 96-111.
17. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд, перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
18. Чагина, А. В. Активное наставничество и эмпатия российских учителей [Электронный ресурс] / А. В. Чагина, А. А. Максименко, Т. Л. Крюкова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17. — № 4. — С. 112-127. — URL: <https://doi.org/10.11621/TEP-24-15> (дата обращения: 03.11.2024).
19. Эпова, Н. П. Региональный методический актив: подходы к формированию и обеспечению деятельности / Н. П. Эпова // Педагогический ИМИДЖ. — 2024. — Т. 18. — № 1 (62). — С. 104-122.
20. Kardos, S. M. New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity / S. M. Kardos, S. M. Johnson // Journal of Educational Change. — 2010. — Vol. 11. — Pp. 23-44.

21. Ritchie, K. C. Exploring teachers' emotions in Eastern Canada: Understanding positive, neutral and negative experiences [Electronic resource] /

K. C. Ritchie [et al.] // Social Sciences & Humanities Open. — 2023. — Vol. 8. — Issue 1. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100674> (accessed 30.10.2024).

Информация об авторе

Валерия Павловна Вейдт

Кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе, Калининградский областной институт развития образования

Information about the author

Valeriya P. Veidt

Candidate of pedagogic sciences, vice-rector for scientific and methodological work, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 06.11.2024;
одобрена после рецензирования 28.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 06.11.2024;
approved after reviewing 28.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Диагностика ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми у студентов педагогического вуза

Владимир Владимирович Володин

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск, Россия

volodinmladshy2017@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с обучающимися у будущих учителей. Выборка составила 139 студентов педагогического вуза. Для сбора данных применялась стандартизированная методика В. Г. Маралова. Наличие статистически значимых различий между выборками определялось посредством U -критерия Манна-Уитни. Установлено, что у студентов старших курсов отмечается положительная динамика в выраженности ориентированности на личностную модель взаимодействия с обучающимися, однако разница между студентами первых и четвертых курсов статистически незначима. Усовершенствование лично-профессиональной подготовки будущих учителей в части формирования у них ориентированности на личностную модель взаимодействия целесообразно за счет актуализации имеющегося у студентов опыта взаимодействия с детьми, использования рефлексивных методов и технологий обучения, вовлечения будущих учителей в социально значимую деятельность, включения студентов в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности, вовлечения учителей-практиков в процесс профессиональной подготовки студентов, создания гуманистической воспитательной среды в вузе. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы для усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

Ключевые слова: модель взаимодействия, учебно-дисциплинарная модель, личностная модель, профессиональная подготовка, педагогический вуз.

Diagnosis of focusing on the educational, disciplinary or personal model of interaction of children and students of a pedagogical university

Vladimir V. Volodin

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

Abstract. *The results of an empirical study of a focus on the educational-disciplinary or personal model of interaction of school students and future teachers are presented. The sample has consisted of 139 students of a pedagogical university. The standardized method of V. G. Maralov was used to collect data. The presence of statistically significant differences between the samples was determined using the Mann-Whitney U-test. It has been determined that senior students have a positive trend in the severity of orientation towards a personal model of interaction with students, however, the difference between the first and fourth - year students is statistically insignificant. It is advisable to improve the personal and professional training of future teachers in terms of forming their focus on a personal model of interaction by actualizing of students' experience in interacting with children, the use of reflexive teaching methods and technologies, involvement of future teachers in socially significant activities, inclusion of students in the social and subject context of future professional activities, involvement of teachers-practitioners in the process of professional training of students, creation of a humanistic educational environment at the university. The practical significance of the research lies in the fact that its results can be used to improve the professional training of future teachers at the university.*

Keywords: *interaction model, educational and disciplinary model, personal model, professional training, pedagogical university.*

Понимание роли учителя как ключевой фигуры в обеспечении качества общего образования — один из принципов Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [6, раздел III]. В этой связи вопросы профессиональной подготовки будущих учителей в части их личностного развития становятся актуальными. Одной из важных личностных характеристик учителя является его ориентированность на личностную модель взаимодействия с учеником.

Педагогическое взаимодействие — важнейшая категория педагогики, изучением которой занималось большое количество ученых. В частности, изучены творческое (А. А. Мурашов), социальное (В. В. Рубцов), содержательно-культурное (С. А. Гильманов), эмпатийное (Н. В. Афанасьева), развивающее учебное (Р. Ш. Царева), диалогическое (М. С. Байматова), продуктивное (М. В. Александрова), информационное (В. С. Данюшенков, Л. А. Сычкина) виды взаимодействия; определены технологии взаимодействия (Н. Н. Суртаева, О. А. Иванова, Е. В. Коротаева, Е. А. Костылева и др.). Из этого далеко не полного перечня исследований можно отметить, что изучены различные типы педагогических взаимодействий, диалектика сходства и различий категорий «взаимодействие» и «общение», интерактивное обучение как технология учебного взаимодействия, особенности взаимодействия субъектов в дистанционной форме обучения.

Так, Е. В. Коротаева подчеркивает, что категории «педагогическое взаимодействие» присущи все характеристики общенаучной; в то же время она специфична. Педагогическое взаимодействие — это связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и / или качественным изменениям [3]. Одновременно с этим педагогическое взаимодействие есть «интегративная основа системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы, так и ее содержание...» [Цит. по: Там же. С. 28]. Таким образом, ориентированность учителя на определенную модель взаимодействия с обучающимися (как и с другими субъектами образовательного процесса) предопределяет специфику его профессиональной деятельности. Можно утверждать, что от ориентированности учителя на ту или иную модель педагогического взаимодействия зависит эффективность его работы, обусловленная характером взаимоотношений в системе «учитель — ученик — родители», желанием учителя осуществлять педагогическую профессиональную деятельность.

В нашем исследовании мы опираемся на модели педагогического взаимодействия, сформулированные В. Г. Мараловым [5]. Рассмотрим их подробно.

Для учебно-дисциплинарной модели характерно субъект-объектное взаимодействие, где учитель занимает главенствующую роль и, следовательно, характеризуется авторитарным стилем руководства. Такой учитель чрезмерно

требователен к ученикам, стремится поддерживать строгую дисциплину. Он убежден, что выполнять требования программы обучения — его главная задача, а проявление творчества обучающимся и раскрытие им себя как личности может снизить эффективность образовательного процесса. Исполнительность для такого учителя — главное качество ученика, а приоритетом деятельности является преподавание.

Противоположностью учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога с детьми является *либерально-попустительская модель*. Ребенок здесь — субъект деятельности. Однако речь идет не о его познавательной и творческой активности, а о принуждении с его стороны как способе разрешения противоречий. То есть ученик выступает как главная фигура в образовательном процессе, а эффективность учителя зависит от спонтанной активности ученика.

Личностная модель характеризуется субъект-субъектным взаимодействием, где ученик и учитель являются активными субъектами деятельности. Стиль руководства здесь — демократический. Важным качеством ребенка для такого учителя становится не только исполнительность, но и инициатива, характеризующаяся деятельным отношением к образовательному процессу, посильным участием в его организации. Приоритет деятельности — преподавание и учение. Для такого учителя важно раскрыть себя ученикам как личность, проявлять творческий подход к решению педагогических задач. Можно

утверждать, что учитель с выраженной ориентированностью на личностную модель взаимодействия с детьми «шире» смотрит на процесс образования: он понимает, что строгий учитель не всегда оказывается успешнее, чем не строгий; осознает роль семьи в воспитании, значимость взаимодействия родителей и учителя в личностном развитии ребенка.

Выраженная ориентированность учителя на личностную модель взаимодействия с обучающимися благоприятно влияет на образовательный процесс. Установлено, что чем выше степень ориентированности учителя на личностную модель взаимодействия, тем ярче у учеников проявляется заинтересованность преподаваемым этим учителем предметом [2]. Аналогичная взаимосвязь установлена и с академическими результатами обучающихся: взаимопонимание между учителем и учеником способствует доверительным отношениям и, как следствие, снижению школьной тревожности, развитию у последнего инициативности [1]. Такой учитель стремится учитывать субъективный опыт обучающихся, являющийся основой для формирования их убеждений, установок, ценностей. С другой стороны, такое взаимодействие положительно влияет и на самого учителя, так как позволяет ему чувствовать себя более компетентным. В то же время степень выраженности ориентированности учителя на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия коррелирует со степенью индифферентности направленности в общении, авторитарности во взаимоотношениях [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Благовещенского государственного педагогического университета. Выборка составила 139 студентов, обучающихся по педагогическому направлению подготовки. Студенты были разделены на группы в соответствии с курсом, на котором они обучаются: первый курс — 36 человек, второй курс — 33 человека, третий курс — 35 человек, четвертый курс — 35 человек. Нами применялась стандартизированная методика «Диагностика ориентированности педагогов на

учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися» под авторством В. Г. Маралова [5, с. 251-259]. Методика позволила нам изучить уровень ориентированности студентов педагогического вуза на модель взаимодействия с детьми по показателям, сформулированным В. Г. Мараловым: способ разрешения противоречий, стиль руководства, приоритетные для будущего учителя вид педагогической деятельности, субъект деятельности, качества ребенка [Там же]. Результаты исследования сведены в диаграмму (рисунок 1).



Рисунок 1 — Результаты диагностики ориентированности студентов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с обучающимися

Так, у студентов первых и вторых курсов преобладает выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с обучающимися. У третьекурсников преобладает умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель, а у студентов четвертого курса — умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия. Вышеуказанные результаты получены как в группах студентов, обучающихся по направлению подготовки с двумя профилями «Начальное образование», «Английский язык», так и для студентов, обучающихся по направлению подготовки с двумя профилями «Начальное образование», «Инклюзивное образование». Между тем, ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с обучающимися у старшекурсников остается достаточно выраженной — 28 % студентов третьего курса и 26 % студентов четвертого курса.

Многие студенты (35 % первокурсников, 31 % второкурсников, 28 % третье-

курсников, 26 % четверокурсников) полностью согласны с тем, что точную и обстоятельную характеристику ученику можно дать на основе понятий «успеваемость», «дисциплина», «внешний вид». С тем, что строгий учитель лучше, чем нестрогий, согласились 37 % первокурсников, 35 % второкурсников, 35 % третьекурсников, 26 % четверокурсников. В целом студенты соглашались с утверждениями, которые характеризовали педагога как руководителя, для которого на первом месте стоят исполнительность учеников и строгая дисциплина в классе. Для таких студентов учитель — главная фигура в классе, для которой приоритетная деятельность — преподавание, а не создание педагогических условий для развития и саморазвития личности обучающегося. Ученик для них — объект деятельности педагога, и его главная задача — хорошо учиться.

Определим наличие статистически значимых различий между выборками, используя U-критерий Манна-Уитни. Данные сведем в таблицу 1.

Таблица 1 — Результаты расчета по U-критерию Манна-Уитни, при $p \leq 0,01$

Средние ранги		U-критерий Манна-Уитни	Uэмп
Курс 1	Курс 2		
32,36	33,66	549,00	0,780
Курс 2	Курс 3		
30,35	35,73	615,50	0,448
Курс 3	Курс 4		
33,48	32,50	512,00	0,833
Курс 1	Курс 4		
35,45	30,47	447,00	0,281

Расчет показал, что $U_{\text{эмп}}$ приближается к значению $p \leq 0,01$ при сравнении второго и третьего курсов (0,448 против 0,780 между первым и вторым курсами). Схожие результаты получены при сравнении первого и четвертого курсов (0,281). Можно предположить, что такое изменение связано с выходом третьекурсников на производственные педагогические практики, характеризующиеся включением студентов в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности. Кроме того, студенты-старшекурсники уже посетили ряд социально значимых и профессионально ориентированных мероприятий, организованных совместно с образовательными организациями города и области (побывали в Центре социального обслуживания населения «Доброта», участвовали в Едином методическом дне и Августовском педагогическом совещании, встречались с педагогами-практиками и др.). Однако

нами установлено, что между выборками нет статистически значимых различий в ориентированности на учебно-дисциплинарную и личностную модели взаимодействия с детьми.

Студенты, у которых диагностирована выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми, успешнее выполняют задания педагогических кейсов. Например, в ходе выполнения таких заданий студенты успешно справлялись с анализом педагогической ситуации и выведением из нее педагогической задачи, осуществляли прогноз и отбирали эффективные педагогические действия для решения задачи, которые впоследствии могли обосновать. Оценка осуществлялась на основе критериев, предложенных И. А. Царик [7]. Средний балл выполнения предлагаемых кейсов у студентов-старшекурсников

с выраженной ориентированностью на личностную модель взаимодействия с обучающимися составил 7,21, тогда как у студентов аналогичных курсов с выраженной ориентированностью на учебно-дисциплинарную модель — 6,13 (максимальное количество баллов, которое можно набрать — 10). Отметим, что статистическая связь между ориентированностью на модель взаимодействия и успешностью решения педагогических кейсов у респондентов не определялась.

Полученные результаты подтверждают необходимость работы по личностно-профессиональному развитию будущих учителей. Действительно, у студентов старших курсов отмечается положительная динамика выраженности ориентированности на личностную модель взаимодействия с детьми, однако разница между первым и четвертым курсами статистически незначима. Несмотря на давно утвердившиеся тенденции в образовании, среди которых не последнее место занимает гуманизация, существует проблема профессиональной подготовки будущих учителей в части формирования у них ориентированности на личностную модель взаимодействия с обучающимися. По нашему мнению, целесообразно расширять содержание профессиональной подготовки будущих учителей за счет

- актуализации субъективного опыта студентов в части их взаимодействия с детьми (например, работа с опытом заботы, взаимоотношений в семье);
- использования рефлексивных методов и технологий обучения,

позволяющих студентам осуществлять аутооценивание (рефлексивное слушание, ведение дневников самонаблюдения, написание синквейна и др.);

- вовлечения будущих учителей в социально значимую деятельность, среди которых особое место занимают благотворительные акции, волонтерство, реализация социальных проектов;
- включения студентов в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности (студентам необходимо как можно чаще осуществлять учебно-профессиональную деятельность непосредственно в школах, вовлекаться в жизнедеятельность школьных коллективов);
- привлечения учителей-практиков в процесс профессиональной подготовки будущих учителей с целью распространения опыта личностно-ориентированного педагогического взаимодействия;
- создания гуманистической воспитательной среды в вузе, характеризующейся творческим содружеством и демонстрирующей положительный опыт педагогического взаимодействия в системе «преподаватель — студент», «учитель — ученик».

Вышеперечисленные пути расширения содержания профессиональной подготовки будущих учителей можно условно разделить на два направления работы. С одной стороны — личностное развитие студентов, итогом которого должна стать сформированная у них внутренняя мотивация

вазия личностно-ориентированного взаимодействия с учениками. С другой — формирование у студентов практического опыта взаимодействия с детьми не только за счет производственных практик, но и за счет участия в социально значимых и профессионально-ориентированных мероприятиях.

Выводы представим в виде положений.

1. Личностно-профессиональное развитие будущих учителей в части формирования у них ориентированности на личностную модель взаимодействия с детьми является актуальной научной проблемой. Несмотря на то, что с переходом на следующий курс обучения у студентов ориентированность на личностную модель становится более выраженной, тем не менее статистически значимые различия между студентами младшего и старшего курсов отсутствуют.
2. Усовершенствование личностно-профессиональной подготовки будущих учителей целесообразно, по нашему мнению, за счет актуализации имеющегося у студентов опыта взаимодействия с детьми, использования рефлексивных методов и технологий обучения, вовлечения будущих учителей в социально значимую деятельность, включения студентов в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности, привлечения учителей-практиков в процесс профессиональной подготовки студентов, создания гуманистической воспитательной среды в вузе.
3. Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке эффективных программ, ядром которых является личностное развитие будущих учителей. Кроме того, необходимо изучить ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми у студентов педагогических вузов разных городов и регионов; осуществлять поиск эффективных организационно-педагогических условий профессиональной подготовки студентов с учетом социального и предметного контекста их будущей профессиональной деятельности; реализовывать проекты, направленные на вовлечение будущих учителей в социально значимую деятельность; осуществлять поиск путей и средств создания гуманистической образовательной среды в вузе, демонстрирующей положительный опыт педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Алашеев, С. Ю. Межличностные отношения в школе / С. Ю. Алашеев, И. В. Цветкова // Социологический журнал. — 1998. — № 3-4. — С. 230-235.
2. Долгова, Н. А. Особенности взаимопонимания между учителем и учащимися подросткового возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Долгова Наталья Александровна. — М., 2005. — 190 с.
3. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки / Е. В. Коротаева // Вестник Университета Российской

- академии образования. — 2019. — № 4. — С. 22-29.
4. Минахметова, А. З. Исследование влияния коммуникативных установок учителя на взаимодействие с учеником / А. З. Минахметова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: Материалы всерос. науч.-практич. конф. 17–18 ноября 2015 года. — Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2015. — С. 213-215.
 5. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов [и др.]; под ред. В. Г. Маралова. — М.: Парадигма, 2005. — 282 с.
 6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 года № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040> (дата обращения: 18.10.2024).
 7. Царик, И. А. Кейс как диагностический инструмент оценки качества общепедагогической подготовки будущего учителя / И. А. Царик, Е. Н. Артеменок, В. Н. Пунчик // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. — 2021. — № 1 (107). — С. 15-19.

Информация об авторе

Владимир Владимирович Володин

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет

Information about the author

Vladimir V. Volodin

Senior lecturer of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveshchensk State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 24.10.2024;
одобрена после рецензирования 28.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 24.10.2024;
approved after reviewing 28.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Акмеологический подход в организации педагогического совета

Татьяна Марковна Гозман¹,
Александра Валерьевна Ружьина²✉

^{1,2} Педагогический колледж, Черняховск, Россия

¹ tgozman@gmail.com

² ruzhyina@ipc39.ru✉

Аннотация. В статье рассматривается использование акмеологического подхода в создании событий информационно-образовательной среды ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж», в частности, при организации педагогических советов. Авторы считают, что ценность акмеологического подхода заключается в развитии акмеологической позиции педагога, являющейся базовым показателем его профессиональной зрелости. Система отношений к профессиональной деятельности, высокая мотивация к достижениям в профессии, определение смыслов в профессиональном и личностном развитии, собственное целеполагание, видение перспективы своего роста рассматриваются как акмеологическая позиция. Следовательно, для акмеологии, изучающей закономерности достижения взрослым человеком своего «акме», проблемы профессионального роста, самореализации, успешности и самоактуализации в различных видах жизнедеятельности, в том числе в образовании, самообразовании и в профессиональной деятельности, являются особенно важными. Совершенствование технологий организации и проведения педагогических советов рассматривается авторами как один из приоритетных инструментов развития акмеологической позиции педагогов и раскрывается в этой логике. В статье представлены обобщенная технология и все этапы подготовки и проведения педагогических советов, методы и формы, а также приемы развития устойчивой мотивации управленческого и педагогического состава коллектива.

Ключевые слова: акмеологический подход, акмеологическая позиция, контекстное обучение, педагогический совет.

Acmeological approach in the organization of the pedagogical council

Tatyana M. Gozman¹,
Alexandra V. Ruzhyina²

^{1,2} Pedagogical college, Chernyakhovsk, Russia

Abstract. *This article examines the use of the acmeological approach in creating events of the information and educational environment of the professional educational organization of the Kaliningrad region "Pedagogical College", in particular in the organization of pedagogical councils. The authors believe that the value of the acmeological approach is the development of the acmeological position of the teacher as a basic indicator of his professional maturity. The acmeological position is considered as a system of relations to the professional activity, high motivation for achievements in the profession, definition of meanings in professional and personal development, personal goal-setting, vision of professional perspective. Therefore, for acmeology, which studies the patterns of an adult achieving his "acme" (peaks), the problems of professional growth, self-realization, success and self-actualization of a person in various types of life, including education, self-education and professional activity, are especially important. The improvement of technologies for organizing and holding pedagogical councils are considered by the authors as one of the priority tools for the development of the acmeological position of teachers and is revealed in this logic. The article presents a generalized technology, all stages of preparation and its holding, methods and forms, as well as techniques for developing sustainable motivation of the management and teaching staff of the team.*

Keywords: *acmeological approach, acmeological position, contextual learning, pedagogical council.*

Ранее, в статье «Особенности наставничества в информационно-образовательной среде профессиональной образовательной организации» [4], авторами данной работы была рассмотрена информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации как совокупность ресурсов научно-методического, учебно-методического сопровождения, информационных и телекоммуникационных технологий, направленных на непрерывное профессионально-личностное развитие педагогических кадров, в том числе наставничества, в обеспечении единства и качества содержания подготовки обучающихся. Акмеологический подход в развитии данной среды определялся нами как базовый [Там же].

Акмеология является разделом психологии развития, в котором исследуются творческие периоды жизни человека, этапы его зрелости (как социальной, интеллектуальной, эмоциональной, так и профессиональной), которые сопровождаются повышением эффективности деятельности, в нашем случае — профессиональной. В этом разделе также изучаются закономерности психического развития личности в период «акме» (др.-греч. *ακμή* — высшая точка, вершина) — расцвета и процесса восхождения к профессионализму [1, 5].

Ценность акмеологического подхода — в развитии акмеологической позиции педагога, которая является базовым показателем его профессиональной зрелости. В акмеологии выделяют

следующие категории акмеологической позиции: непрерывный процесс самосовершенствования и саморазвития, творческая индивидуальность, самоактуализация и креативность. Так, В. А. Сластенин и Л. С. Подымова отмечают, что эти категории составляют базисные основы инновационной педагогики [12]. Следовательно, мы рассматриваем акмеологическую позицию не только как систему отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающую мотивацию на высокие достижения в этой деятельности, но и как способность к смыслообразованию и целеполаганию в профессиональной деятельности, видение профессиональной перспективы.

Для акмеологии, изучающей закономерности достижения взрослым человеком своего «акме», проблемы профессионального роста, самореализации, успешности и самоактуализации человека в различных видах жизнедеятельности, в том числе в образовании, самообразовании и в профессиональной деятельности, являются особенно важными. Большое количество теоретических работ выдающихся отечественных ученых, таких как В. Н. Максимова, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. Г. Зазыкина и др., посвящено современным исследованиям в области акмеологии. В своих публикациях авторы подчеркивают, что особенностью педагогической деятельности является все-таки логика процесса, в который включены следующие компоненты: цели, задачи, содержание, особенности взаимодействия

педагога и обучающегося, выбор педагогом приемов и методов, а также критерии оценки результата. Логика эта формируется самим субъектом педагогической деятельности и, безусловно, должна опираться на системно-целостное самосознание педагога, на возможность индивидуального познания им всего окружающего мира во всей полноте и целостности [7, 8, 11]. Как указывает И. А. Колесникова, «обнаружение подлинного смысла, который заложен в ту или иную педагогическую концепцию (ситуацию, деятельность), и овладение логикой его реализации необходимо для обретения такого важного свойства, как субъектность. Неосознанность смысла на индивидуальном уровне рождает стихийность (в лучшем случае, алгоритмизированность) профессионального поведения, превращая педагога в средство, которым легко манипулировать извне» [Цит. по: 7, с. 192].

Самостоятельное профессиональное мышление педагога помогает ему осознать себя как субъекта личностно-развивающей ситуации через рефлексию. Педагог непрерывно осуществляет рефлексию своей деятельности, своего «Я» как специфического носителя личностного и профессионального опыта. Кроме того, он становится тем носителем опыта, который может предложить обучающемуся, коллеге как средство поддержки в решении жизненных и профессиональных проблем [11].

В нашей статье мы опираемся на понимание субъекта, являющегося носителем

предметно-практической активности и познания, который осуществляет изменение в себе самом и в других людях. Данная субъектность проявляется в его самосознании, общении, жизнедеятельности. Субъектность характеризуется способностью быть стратегом собственной деятельности, умением ставить и корректировать собственные цели, осознавать собственные мотивы, самостоятельно выстраивать последовательные действия и оценивать их соответствие запланированному результату и даже строить жизненные планы [6].

Важно заметить, что в действительности профессия педагога характеризуется различными видами деятельности субъекта. Например, когда он познает (осваивает) педагогическую действительность, возможности ее развития в современном образовании, то субъекта можно характеризовать как обучаемого. Когда педагог становится создателем, разработчиком личностного продукта собственной педагогической деятельности, которая должна быть ориентирована на перспективу, то можно педагога рассматривать как субъекта самоорганизующегося. А третья позиция, которая направлена на реализацию задуманного, а именно предыдущих продуктов субъектной деятельности, в своей повседневной педагогической практике, относится к субъекту-обучающему [3].

Субъект-обучающий — главный системообразующий фактор профессионализма личности. Он имеет образ искомого результата, к которому стремится [5].

В этой статье мы рассмотрим реализацию этого подхода в создании событий информационно-образовательной среды ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж» (далее — Колледж). На наш взгляд, акмеологический подход позволяет реализовать переход развития информационно-образовательной среды от сложившейся системы диагностики профессиональных затруднений и дефицитов педагогических работников к созданию системы «площадок демонстрации успеха», которые создаются специально с целью формирования ситуаций обобщения и транслирования опыта практической деятельности, организации опытно-экспериментальной, исследовательской и творческой активности педагогических работников, ситуации для изучения и исследования развивающихся субъектных позиций педагогов. Такими площадками могут стать

- творческие, экспертные группы;
- конференции, семинары, единые методические дни;
- открытые уроки, классные часы, вебинары, семинары и т. п. для педагогического сообщества;
- конкурсы профессионального мастерства на различных уровнях;
- публикационная деятельность;
- разработка рабочих программ по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам;
- разработка учебно-методических комплексов, фондов оценочных материалов по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам;
- разработка программ дополнительного профессионального

образования и профессионального обучения;

- разработка конкурсной документации, фондов оценочных средств конкурсов, олимпиад профессионального мастерства;
- подготовка и участие обучающихся в конференциях, конкурсах;
- разработка электронных образовательных ресурсов;
- участие в грантовой деятельности (от подачи заявки до подведения итогов);
- педагогические советы и др.

В данной статье мы подробно раскроем особенности организации педагогических советов в логике акмеологического подхода.

Организация и проведение педагогических советов основана на методах и формах технологии контекстного обучения, что позволяет нам трактовать педсовет как один из инструментов повышения профессионального мастерства педагогов. Ранее эта проблематика неоднократно рассматривалась в научной и методической литературе, в исследованиях; однако, проанализировав опыт и практику работы Колледжа, мы выделили ряд ключевых особенностей, которые, по нашему мнению, могут представлять интерес для коллег.

На наш взгляд, педагогический совет, хотя и является коллегиальным органом, который занимается вопросами в части решений по организационно-методической, научно-методической и учебно-воспитательной работе, не может не

касаться вопросов развития устойчивой мотивации педагогов, их профессионального развития и самосовершенствования. Таким образом, должно стать традицией активное включение всего педагогического коллектива в ход подготовки и проведения педагогических советов. Тогда продуктивное взаимодействие коллег, развитие их творческой и профессиональной активности станет нормой и успешно создаст условия проявления своей «акме»-зрелости. Актуальность такого подхода к организации и проведению заседаний педагогического совета обусловлена как текущими социально-экономическими условиями, в которых приходится работать любому педагогическому коллективу, так и непрерывными изменениями, которые становятся сегодня образом жизни каждого человека.

С нашей точки зрения, в образовательной организации педагогический совет должен выполнять роль основного системообразующего инструмента управления функционированием и развитием образовательной организации. В связи с этим необходимо помнить, что педсовет будет эффективен тогда, когда в педагогическом коллективе присутствуют креативные, готовые к постоянному развитию и изменениям педагоги; педагоги, обладающие новым педагогическим опытом, у которых есть чему поучиться. Именно это стимулирует творческое мышление всего коллектива и способствует его профессиональному росту.

Среди множества функций педсовета мы выделяем основные, а именно:

- 1) управленческую;
- 2) мотивационно-целевую;
- 3) информационно-аналитическую;
- 4) коллективообразующую;
- 5) развивающую (аналитические, коммуникативные, оценочные умения и др.);
- 6) методическую / обучающую;
- 7) экспертную;
- 8) диагностические.

В своих исследованиях М. П. Боброва отмечает, что выявление сущности любого объекта невозможно без раскрытия его структуры и не может быть познано иначе как через его проявления, функционирование: «Функция, как некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения, является одной из важнейших сторон сущности этой системы, в этом смысле — одной из самых внутренних ее характеристик» [Цит. по: 2, с. 123].

Приоритеты в выборе функций, методы, приемы и средства проведения педсовета распределяются в зависимости от целевой установки [10, 13].

Как показывает практика, в рамках одного учебного года обычно проводится три-четыре тематических педсовета. Тематика заседаний педагогических советов определяется исходя из результатов проблемно-ориентированного анализа деятельности структурных подразделений, профессиональных объединений (кафедр) в конце каждого учебного года. Формулировка темы является важным акцентом для концентрации

внимания и вдохновения всех участников педсовета. Тема должна быть современна, актуальна и своевременна, иметь практическую и научную значимость.

Итак, рассмотрим, в чем же заключается обобщенная технология подготовки и проведения педагогического совета, каковы этапы его подготовки, методы и формы, приемы развития устойчивой мотивации управленческого и педагогического состава коллектива.

Среди этапов мы выделяем подготовительный, основной, экспертно-аналитический и заключительный. На взгляд авторов, наиболее оптимальными и эффективными являются активные методы и формы проведения педагогических советов. Связано это с тем, что данные методы и формы успешно обеспечивают практическую направленность решаемых проблем в процессе моделирования. Кроме того, они помогают стимулировать инициативу и творческое мышление каждого участника педагогического совета.

Целью *подготовительного* этапа является определение цели, задач, содержания и структуры педагогического совета. На подготовительном этапе наиболее актуальными (чаще всего) являются микроисследования, анкетирование педагогических работников или обучающихся; проведение самоанализа и самооценки, взаимооценки. Тема педагогического совета может сделать актуальным и проведение преподавателями открытых занятий и др.

Цель *основного* этапа заключается в проведении уже самого заседания педагогического совета с соблюдением идеи создания тех или иных ситуаций для принятия решения. На данном этапе актуальными могут быть «мозговой штурм», посвященный обсуждению результатов, например, анкетирования и микроисследования, организационно-деятельностная игра, деловая игра, решение кейсов и др. Распределение участников может происходить по профессиональным объединениям (кафедрам); возможно также командообразование вокруг выявленного лидера, объединение в проблемные группы.

Цель *экспертно-аналитического* этапа — организация деятельности экспертной группы / организованных групп на очном этапе педсовета по работе над проектом его решения. В практике можно использовать несколько различных способов работы:

- технология принятия решений «чистый лист», когда формирование проекта решения педагогического совета проводит экспертная группа, которая формируется на основном этапе педсовета;
- педагогическому коллективу предлагается обсудить и утвердить подготовленный рабочей группой проект решения;
- смешанный формат, который объединяет в себе два предыдущих способа.

Цель *заключительного* этапа состоит в подведении итогов педсовета и утверждении проекта решения. На этом этапе

также может быть организована рефлексия результатов участия коллектива в педагогическом совете. На этапе рефлексии считаем целесообразным использование интерактивных онлайн-инструментов для создания опросов (например, Yandex Forms). Это снижает временные затраты, результаты опроса доступны в режиме реального времени и с ними может ознакомиться весь педагогический коллектив; кроме того, процесс более удобен, способствует саморазвитию педагогов, повышению их информационной компетентности, что также является проявлением акмеологической позиции. Результаты рефлексии можно, а скорее — нужно, использовать при подготовке других педагогических советов.

При формировании замысла предстоящих педагогических советов всегда необходимо понимать, что основной отличительной особенностью деятельности каждого педагога является ее полифункциональность. Особенность полифункциональности заключается в сочетании организаторского, управленческого, проектировочного, дидактического, рефлексивного аспектов деятельности [9]. Реализуемый нами акмеологический подход позволяет сформировать целостную систему совместной деятельности, где принципы и закономерности совершенствования профессионализма педагогов влияют на развитие их креативности, самостоятельности мышления, на выстраивание индивидуальных моделей развития и навыков эффективной профессиональной деятельности. А практика организации «площадок демонстрации

успеха», в том числе педсоветов как профессиональных образовательных пространств, способствует усилению акмеологической позиции педагога.

Одним из ведущих, «стартовых» педагогических советов является ежегодный педагогический совет, посвященный анализу работы за прошедший учебный год, который определяет стратегию деятельности организации и всего коллектива на следующий учебный год. От такого педагогического совета фактически зависит весь вектор движения, мотивация, цели и смыслы педагогического коллектива на предстоящий период. От того, насколько качественно будет проведен анализ и осмысленно поставлены цели, задачи, выстроено планирование, по сути, зависит весь учебный год, вся его эффективность.

Особенностью подобного педсовета является цикличность в подготовке и проведении. Подготовка к нему всегда проходит большая, включающая в себя экспертно-аналитический этап; этим этапом заканчивается и вся работа педагогического совета по данной тематике. Результаты работы определяют, каким будет итоговое решение педагогического совета.

Подготовительный экспертно-аналитический этап содержит несколько шагов: установочный, обучающий, аналитический, согласование. Задача этого этапа заключается в проведении проблемно-ориентированного анализа, позволяющего согласовать те или другие

позиции участника экспертизы. Такое согласование помогает участникам выявить действительно проблемные зоны, территории, согласиться с существующей ситуацией, принять ее. Обучение на этом этапе выполняет функцию поддерживающую, корректирующую имеющиеся компетенции в проведении проблемно-ориентированного анализа. Методы и формы могут быть различными, в зависимости от готовности к данной деятельности, от компетенций, которыми владеют сотрудники. Поэтому иногда достаточно индивидуальных консультаций, а иногда нужно организовывать семинар-практикум или мастер-класс. Самое сложное в проведении такого анализа, как показывает практика, — способность коллектива согласиться с наличием выявленных проблем и увидеть в них новые возможности для развития.

Основной этап данного педагогического совета, с одной стороны, может быть реализован через организацию традиционного «мозгового штурма» в профессиональных объединениях, структурных подразделениях, предметом которого является разработка целей, задач и плана на следующий учебный год; с другой стороны, этот подход к формированию рабочих групп достаточно часто не дает того эффекта, который ожидается, что связано, на наш взгляд, со стереотипным мышлением, нежеланием что-то менять в своей деятельности. Поэтому наиболее эффективным является организация работы в фокус-группах с «чужими» проблемами. Создание такой ситуации позволяет педагогам

посмотреть на «чужие» проблемы независимым экспертным взглядом и предложить новые, отличающиеся от традиционных, идеи. Данная работа помогает коллективу разработать действительно эффективный план деятельности на весь учебный год.

Однако, как было указано ранее, педагогический совет не ограничивается только этой деятельностью. Все разработки фокус-групп, как правило, утверждаются в первой редакции решением педагогического совета. Но итог еще обсуждается на экспертно-аналитическом совете в целях сохранения целостности, комплексности деятельности всех структурных подразделений и профессиональных объединений Колледжа.

В результате все этапы педагогического совета выполняют следующие функции: аналитическую, информационную, коллективно-образующую, мотивационно-целевую, обучающую, развивающую.

Тематические педсоветы являются логическим продолжением описанного выше педагогического совета. Нужно отметить, что тематика их определяется выявленными проблемами, подготовка и проведение выстраиваются в логике «точек роста».

Развитие профессионально-акмеологической позиции у педагогов и достижение ими осознанной включенности в процесс создания акмеологической среды в образовательной организации — процесс комплексный, поэтапный и в то же

время крайне важный, поскольку ориентирует педагога на постоянное профессиональное развитие, на максимальную творческую самореализацию в профессии, на достижение высоких результатов в педагогической деятельности. Профессионализм педагога является надежной гарантией эффективности реализации ФГОС и высокого качества подготовки обучающихся.

Как известно, профессионализм включает в себя такие категории, как квалификация, компетентность, профессиональная культура. Определенные изменения в этих позициях находят свое отражение в деятельности педагогов Колледжа. Так, например, за последние три года достигнуты высокие показатели вовлечения педагогических работников в конкурсное движение, что подтверждается 100 % участием педагогов во внутреннем конкурсе профессионального мастерства «Лучший в профессии: формула успеха», проводимого ежегодно с 2022 года. Кроме того, за этот период прослеживается высокая результативность участия педагогических работников Колледжа в конкурсах профессионального мастерства. Так, например, сотрудниками Колледжа были получены призовые места на региональных этапах Всероссийского конкурса среди педагогических работников системы среднего профессионального образования «Мастер года» (2022–2024 гг.), Всероссийского конкурса профессионального мастерства работников сферы дополнительного

образования «Сердце отдаю детям» (номинация «Воспитать патриота», 2024 г.). Кроме того, педагоги активно принимают участие в региональных этапах таких профессиональных конкурсов, как «Флагманы образования» и «Педагогический дебют» (2023, 2024 гг.).

В Колледже уделяется особое внимание процессам управления персоналом, которые направлены на постоянное развитие человеческих ресурсов, поддержание особой культуры, обеспечение работников равными возможностями для развития. Разработана и активно развивается корпоративная система обучения педагогического коллектива, реализуются курсы повышения квалификации по таким программам, как «Управление качеством образования», «Организация труда руководителя профессиональной образовательной организации», «Современные технологии профессионального образования» и др.

Освоение содержания акмеологического подхода осуществляется также посредством системных консультаций (групповых и индивидуальных), семинаров-практикумов, единых методических дней, взаимопосещения уроков и т. д. Акцент на развитие акмеологической позиции педагога как показателя его профессиональной зрелости является важной стратегией развития Колледжа, что отражено в программе развития образовательной организации на 2022–2026 гг. «Качественное образование — успешное будущее».

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. — 1969. — № 10. — С. 48-57.
2. Боброва, М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Боброва Марина Петровна. — Барнаул, 1997. — 290 с.
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. Гозман, Т. М. Особенности преподавания в информационно-образовательной среде профессиональной образовательной организации [Электронный ресурс] / Т. М. Гозман, А. В. Ружьина // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2023. — № 4 (20) / декабрь. — С. 4-12. — URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo401/> (дата обращения: 01.11.2024).
5. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. — М.: Российская академия управления, 1993. — 168 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
7. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — СПб.: Детство-пресс, 2001. — 285 с.
8. Левитес, Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения: Учеб. пособие / Д. Г. Левитес. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 318 с.
9. Максимова, В. Н. Акмеология: новое качество образования: Книга для педагога / В. Н. Максимова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 98 с.
10. Педсовет: идеи, методики, формы: Рекомендации по подготовке и проведению педагогических советов в школе / авт.-сост. Н. Ю. Ерофеева. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 159 с.
11. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
12. Сластенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М.: Магистр, 1997. — 221 с.
13. Советова, Е. В. Педсовет: Практическое руководство для директора школы / Е. В. Советова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 315 с.

Информация об авторах

Татьяна Марковна Гозман

Кандидат педагогических наук, доцент, директор, ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж»

Александра Валерьевна Ружьина

Руководитель центра профессионального самоопределения и дополнительного образования, ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж»

Information about the authors

Tatyana M. Gozman

Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, director, Pedagogical college

Alexandra V. Ruzhyina

Head of the Center for Professional Self-Determination and Continuing Education, Pedagogical college

Статья поступила в редакцию 13.11.2024;
одобрена после рецензирования 04.12.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 13.11.2024;
approved after reviewing 04.12.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Содержание понятия «стажировка» в контексте опыта Калининградского областного института развития образования

Наталья Борисовна Милявская¹✉,
Екатерина Константиновна Мотузко²

^{1,2} Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

¹ milyavskaya_nata@mail.ru✉

² motuzkoekoiro@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается объем понятия «стажировка», представленный в различных лексикографических источниках, теоретических статьях педагогической направленности и нормативно-правовых документах. Авторами отмечается отсутствие четкого определения термина в нормативно-правовых документах при том, что он регулярно употребляется в юридических документах для обозначения любой образовательной деятельности, носящей практико-ориентированный характер. Выделяется понятийное ядро термина и представляются различия в его интерпретации. При этом объем содержания термина «стажировка» отличается в русском и английском языках. На основе анализа деятельности Калининградского областного института развития образования в области организации стажировок предлагается развернутое определение данного вида образовательной деятельности. Далее на основе выдвинутого определения авторами рассматривается практика организации образовательной деятельности в форме стажировки с акцентом на выделенные понятийные элементы. Приводятся статистические данные по организации стажировок на базе института за последние шесть лет. При этом выделяются основные черты, присущие данному виду образовательной деятельности, и намечаются перспективы совершенствования деятельности института в данной области, в том числе на основании анализа результатов обратной связи от участников стажировок.

Ключевые слова: стажировка, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, образовательный интенсив.

The Scope of the term "Internship" based on the experience of the Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Natalya B. Milyavskaya¹,
Ekaterina K. Motuzko²

^{1,2} Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

Abstract. *This article examines the scope of the term "internship" presented in various lexicographic sources, theoretical articles in the field of pedagogy and legal literature. The authors note the absence of a clear definition of the term in all legal documents, while it is regularly used there to describe any practice-oriented educational activity. The conceptual core of the term and differences in its interpretation are emphasized. At the same time, the scope of the term "internship" differs in Russian and English. Based on the analysis of the Kaliningrad Regional Institute of Education Development activity in the field of internship organization, a complex definition of this type of educational activity is proposed. Further, on the basis of the proposed definition the authors consider the practice of organizing educational activities in the form of internships with a focus on the highlighted conceptual elements. Statistical data on the organization of internships by the Institute for the last six years has been given. At the same time, the main features embedded in this type of educational activity are highlighted, and the prospects for improving the Institute's activity in this field are outlined. It becomes mainly possible due to the interns' feedback analysis.*

Keywords: *internship, professional retraining, professional development, educational intensive course.*

Введение

В современном быстро меняющемся мире непрерывность образования является одной из ключевых характеристик системы как на глобальном уровне, так и на региональном. Одной из важнейших форм, обеспечивающих непрерывность образовательного процесса, является стажировка. Несмотря на общую известность данного слова всем носителям русского языка, для его употребления в повседневных речевых практиках, образовательном дискурсе и нормативно-правовых документах характерны значительные расхождения. Целью настоящей статьи является уточнение объема понятия термина «стажировка» и характеристика составляющих его разновидностей и форм.

Материал и методы исследования

В качестве материала для анализа объема семантики существительного послужили словари современного русского языка, а также статьи различных авторов, рассматривающих стажировку с педагогической точки зрения (Е. Р. Брюхина (2010 г.), И. А. Газиева (2017 г.), А. А. Марголис (2010 г.), И. И. Соколова (2015 г.), В. В. Хухлина (2014 г.) [1–3, 7, 14]). Привлекались также данные англоязычных словарей, что было мотивировано интенсивным процессом англо-американизации российского педагогического тезауруса (см. подробнее

у В. А. Заварзиной¹). Анализ особенностей использования термина «стажировка» в нормативно-правовых документах осуществлялся на основе материала, перечисленного в таблице 1. Выявление организационных форм стажировок в региональном контексте базировалось на материалах Калининградского областного института развития образования.

Основными методами исследования явились словарно-дефиниционный, функционально-семантический и контекстуальный, результаты этого исследования послужили основой для использования общенаучных методов анализа, синтеза и обобщения информации.

Результаты исследования

Анализ дефиниций значения слова «стажировка» в лексикографических источниках позволил выделить три его основных значения:

- 1) прохождение испытательного срока на рабочем месте для новых сотрудников перед зачислением в штат [8, 9];
- 2) производственная практика обучающихся (студентов) с целью овладения практических навыков [Там же];
- 3) повышение квалификации специалистов по определенному направлению, в первую очередь связанное с углублением практических навыков и получением нового опыта [6, 9].

¹ Заварзина, В. А. Устойчивость или динамизм? (к вопросу описания терминологии современного российского образования) / В. А. Заварзина // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и методики их преподавания: Материалы Всероссийского науч.-практич. форума 08–20 апреля 2024 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 94-98.

При этом в специализированной научной литературе подчеркивается, что такого рода практика проходит с целью «адаптации к определенным условиям и характеру профессиональной деятельности и является одной из традиционных форм подготовки кадров еще со времен СССР» [10].

Как видим, денотативное ядро значения составляет «практико-ориентированное обучение с отрывом от основного места учебы / работы»; основная разница в определениях заключается в указании на статус участников стажировок: от обучающихся студентов до новых сотрудников и уже сформировавшихся специалистов. Соответственно, меняются цели прохождения стажировок.

Привлечение данных англоязычных словарей не вносит никакой ясности в объем содержания термина, поскольку одной лексической единице в русском языке соответствует несколько английских слов. Так,

- *probation* или *probation period* – испытательный срок при приеме на новую работу [19];
- *traineeship / training* – период времени, в течение которого лицо приобретает навыки, необходимые для выполнения определенной работы [20];
- *internship* – промежуток времени, в течение которого студент или

выпускник работает по специальности, получая практический опыт работы в профессии (например, во время летних каникул), обычно под руководством опытного сотрудника [17, 18];

- *externship* – практическая часть учебного курса, которая проходит на базе предприятия; роль обучающихся состоит в наблюдении за профессионалами [16, 17];
- *apprenticeship* – ученичество; соглашение, согласно которому ученик обучается искусству, торговле или ремеслу [15].

Анализ способов употребления слова «стажировка» в научных статьях также демонстрирует различный подход к его пониманию: от узкого понимания «языковой стажировки» до общего понимания стажировок в различных областях научной или профессиональной деятельности (например, языковая, виртуальная, научная, производственная и др.) [11, с. 3].

Анализ документов юридического характера показывает, что в нормативно-правовых актах также не содержится четкого определения стажировки, хотя данный термин регулярно употребляется при описании практико-ориентированных форм взаимодействия между сторонами (таблица 1).

Таблица 1 – Использование термина «стажировка» в нормативно-правовых актах

Значение	Определение	Источник
Стажировка как часть обучения по охране труда (проходит на рабочем месте)	Термин определяется через контекст и цель проведения стажировки, собственно определения стажировки нет [12, с. 102]	– Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 года № 197-ФЗ, ст. 214, 215; – постановление Правительства Российской Федерации от 24.12.2021 года № 2464 «О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда» (вместе с «Правилами обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда»), пп. 25–31
Стажировка как обязательная практическая часть профессионального обучения кандидата на замещение должности (из ограниченного перечня должностей)	Термин определяется через контекст (см. «стажер адвоката», «стажер водителя определенных категорий», «стажер арбитражного управляющего», «стажеры медицинских и фармацевтических работников» и т. п.) [5, с. 57]	Различные нормативные акты: например, Федеральный закон от 26.10.2002 года № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)», ст. 20.1 («Организация и проведение теоретического экзамена, стажировки в качестве помощника арбитражного управляющего»)
Стажировка как форма реализации дополнительной профессиональной программы	В Федеральном законе от 29.12.2012 года № 273-ФЗ термин определяется через контекст, определения стажировки нет. В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 года № 499 дополнительно определяются цели, сроки, содержание стажировки	– Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 76; – приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»

Отсутствие определения стажировки в трудовом законодательстве как профессионального обучения нового сотрудника на рабочем месте может быть объяснено различными вариантами оформления такого обучения на уровне организации: стажировка может оформляться как ученический договор; срочный трудовой договор для выполнения работ в форме стажировки; трудовой договор на неопределенный срок, предусматривающий испытательный срок, и т. п. [5, с. 64].

Детальный анализ составляющих концептуального поля термина «стажировка» в тех основных его интерпретациях, которые были приведены нами выше (стажировка сотрудников на рабочем месте, производственная практика студентов и стажировка как форма повышения квалификации), позволяет отметить наличие некоторых идентичных во всех трех типах стажировок характерных признаков, отличающих данный вид деятельности от любого другого (рисунок 1).



Рисунок 1 — Содержание понятия термина «стажировка»

К характерным признакам, отличающим стажировку от любого иного вида деятельности, по мнению авторов, относятся:

- наличие входного квалификационного порога для участников стажировки (к стажировке допускаются только лица, обладающие определенной квалификацией / уровнем образования и т. д.);
- наличие фактора временной ограниченности (продолжительность стажировки четко регламентируется в нормативно-правовых документах);
- нацеленность стажировки на углубление и совершенствование профессиональных навыков и компетенций, ее практико-ориентированный характер;
- наличие нормативных документов, регламентирующих условия и определяющие результаты стажировки (к ним может относиться трудовой / ученический договор, договор о прохождении производственной практики, договор об оказании образовательных услуг и т. п.);
- наличие результатов деятельности, подтвержденных юридически значимым действием / документом (как то: заключение бессрочного трудового договора, получение более высокой должности, допуск к итоговой аттестации, получение удостоверения о повышении квалификации / диплома о профессиональной переподготовке и т. п.).

В системе дополнительного профессионального образования принято

рассматривать стажировку как одну из форм повышения квалификации [4, п. 13; 13, ст. 76], при этом все существующие определения не учитывают комплексный характер содержания понятия. В связи с этим, исходя из опыта организации стажировок в Калининградской области, мы предлагаем следующее определение термина.

Стажировка – это профессионально организованная форма повышения квалификации педагогических работников и руководителей системы образования (с отрывом от рабочего места), целью которой является совершенствование профессиональных компетенций в рамках заранее сформированного образовательного запроса. Достижение цели осуществляется в процессе практико-ориентированного образовательного интенсива, имеющего определенный образовательный результат и / или продукт, который может быть использован в дальнейшей профессиональной деятельности с целью повышения ее эффективности.

Калининградская область как всероссийская стажировочная площадка

Опыт реализации стажировок на базе образовательных организаций Калининградской области подтверждает востребованность данной формы образовательной деятельности. Так, с 2019 года количество стажирующихся продолжает постоянно увеличиваться, за исключением спада в период пандемии в 2020–2021 гг. (таблица 2).

Таблица 2 – Стажировки, организуемые Калининградским областным институтом развития образования для представителей системы образования из других регионов Российской Федерации (2018–2024 гг.)

Год прохождения стажировки	Количество делегаций	Итого человек
2018	7	144
2019	8	136
2020	2	27
2021	3	26
2022	9	114
2023	7	191
2024 ²	11	178

На этапе планирования институт собирает предварительные заявки на стажировки через официальный сайт (анкета³ размещена в разделе о стажировках). Потенциальные участники стажировки должны предоставить следующую информацию:

- какой регион и какой уровень образования они представляют;
- планируемое количество человек в группе;
- планируемые даты;
- интересующие тематики стажировки (можно выбрать из списка, можно вписать в свободной форме);
- сопутствующие услуги (культурно-познавательная программа, проживание в гостинице института и т. д.);

– почему рассматривают для стажировки Калининградскую область и как узнали о стажировках института (исследование спроса).

Анализируя образовательные запросы, можно сделать вывод о том, что образовательный запрос заявителя чаще всего формируется исходя из известности за пределами региона инновационных практик и / или личности руководителей / педагогов конкретных образовательных организаций. Дополнительным мотивирующим фактором является также привлекательность Калининградской области. Только в течение 2024 года на базе Калининградского областного института развития образования было проведено 10 стажировок (таблица 3).

² По состоянию на 01.11.2024 года (включительно).

³ Анкета «Предварительная заявка на стажировку» доступна по ссылке: <https://forms.yandex.ru/u/646b3e143e9d0829edeb00d5/?clckid=0628e9ee>.

Таблица 3 – Сводная таблица по стажировкам
Калининградского областного института развития образования в 2024 году

Период проведения стажировки	Тема стажировки	Субъект(ы) РФ	Кол-во стажирующихся, чел.	Категории стажирующихся
27.01.2024– 02.02.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Республика Саха (Якутия)	15	Руководители, специалисты муниципальных органов управления образованием
14.02.2024– 17.02.2024 гг.	«Личностно-развивающая образовательная среда как необходимое условие развития личностного потенциала ребенка и педагога. Управление качеством образования в школе»	Москва	9	Руководители, заместители руководителей, методисты, педагоги (ГБОУ Школа № 2031)
20.03.2024– 27.03.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Республика Саха (Якутия)	4	Руководители, заместители руководителей (МАОУ НПСОШ № 2)
28.03.2024– 01.04.2024 гг.	1. «Создание условий для повышения качества дошкольного образования» 2. «Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Нижегородская область	33	Заведующие, педагоги, специалисты дошкольных образовательных организаций; руководители общеобразовательных организаций; руководители муниципальных органов управления образованием
09.04.2024– 13.04.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Владимирская область	21	Руководители муниципальных органов управления образованием, руководители общеобразовательных организаций

Период проведения стажировки	Тема стажировки	Субъект(ы) РФ	Кол-во стажирующихся, чел.	Категории стажирующихся
15.04.2024–18.04.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации образовательного процесса» (совместно с ТОИПКРО)	Томская область	20	Руководители, заместители руководителей общеобразовательных организаций, специалисты муниципальных органов управления образованием
16.05.2024–18.05.2024 гг.	«Тренды современного инженерного образования: сетевое партнерство от детского сада до колледжа»	Тверская область	7	Заместитель главы администрации, начальник управления образованием, специалисты управления образованием, руководители общеобразовательных организаций
19.08.2024–21.08.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Московская область	8	Руководители общеобразовательных организаций, представители образовательных организаций высшего образования
25.09.2024–28.09.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Ярославская область, Красноярский край, Московская область	39	Руководители, педагоги общеобразовательных организаций
27.09.2024	«Эффективные воспитательные практики общеобразовательных организаций – федеральных инновационных площадок ФГБНУ "Институт изучения детства семьи и воспитания"»	Пермский край	17	Руководители, педагоги общеобразовательных организаций
07.10.2024–12.10.2024 гг.	«Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса»	Московская область	5	Руководители, педагоги общеобразовательных организаций

Стажировки проходят как в формате обучения по программам повышения квалификации, так и в формате образовательных интенсивов (в этом случае удостоверяющим документом о прохождении стажировки является сертификат института). Чаще всего стажировка инициируется слушателями: в ответ на их образовательный запрос формируется программа визита, подбираются образовательные организации, на базе которых проходит обучение.

Наиболее востребованной программой повышения квалификации у слушателей из других регионов в 2024 году стала программа «Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса» (базовый уровень, углубленный уровень – по выбору слушателя)⁴. Особенностью данной программы является наличие вариативного раздела (объемом 4 академических часа): слушатели программы могут выбирать один образовательный модуль из двух представленных (на основании профиля профессиональной

деятельности), а также одну из семи предложенных тем в каждом образовательном модуле (например, «Организация воспитательной работы в образовательной организации», «Управление качеством образования», «Организация профориентационной работы в образовательной организации», «Применение цифровых сервисов в образовании» и др.) в зависимости от своего образовательного запроса. Обучение проходит на региональных стажировочных площадках, закрепленных за данными темами. Если в делегации несколько категорий слушателей, то организуется их обучение в подгруппах с общими днями открытия и закрытия стажировки, общей культурной программой.

Кроме того, в 2024 году специально для руководителей, педагогов и специалистов дошкольных образовательных организаций, прибывающих на стажировку, была разработана программа «Создание условий для повышения качества дошкольного образования» (базовый уровень, углубленный уровень – по выбору слушателя)⁵.

⁴ Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса» доступна по ссылке: <https://koiro.edu.ru/portfolio-item/obespechenie-edinstva-obrazovatel'nogo-prostranstva-cherez-vnedrenie-novyh-podhodov-k-organizacii-uchebno-vospitatelnogo-processa/>.

⁵ Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Обеспечение единства образовательного пространства через внедрение новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса» доступна по ссылке: <https://koiro.edu.ru/portfolio-item/sozdanie-usloviy-dlya-povysheniya-kache/>.

В рамках типовой программы стажировки обучающиеся посещают несколько образовательных организаций региона, которые подбираются с учетом их пожеланий. Руководители (или их заместители) проводят образовательные экскурсии, в ходе которых представляются инновационные проекты и достижения организации, даются ответы на вопросы обучающихся. Далее по программе предусмотрены лекционные и практические занятия и разнообразные форматы профессионального общения.

В качестве результата и / или образовательного продукта стажировки могут рассматриваться инновационные практики, идеи или методические разработки, которые могут быть успешно применены в условиях образовательной среды другого региона. Часто в отзывах слушателей появляется подтверждение эффективности осуществленных стажировок. Например, с этой точки зрения были выделены балльная система оценивания обучающихся в МАОУ СОШ № 28 г. Калининграда и готовность администрации школы к диалогу со стажировочной группой; воспитательный потенциал деятельности агитотряда МАОУ «СОШ г. Зеленоградска»; опыт сопричастного проектирования школьной среды в МБОУ СОШ «Школа будущего»; проект «ПРО-чтение» для педагогов МАОУ «Полесская СОШ»; детская картинная галерея МБДОУ «Детский сад № 7 "Семицветик»»; деятельность Балтийского клуба менторов для профессионального общения и поддержки директоров школ; деятельность регионального

клуба «Янтарный пеликан» для педагогов, участвующих в конкурсном движении, и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что благодаря сбалансированному развитию региональной системы образования институт может предложить широкий спектр направлений стажировки в Калининградской области для всех уровней образования. Как показывает опыт, наиболее востребованными из них являются следующие:

- успешные практики построения образовательной экосистемы в регионе;
- организация системы воспитательной работы (по уровням образования);
- формирование развивающей образовательной среды;
- опыт образовательных организаций Калининградской области в реализации инклюзивного подхода;
- управление образовательной организацией;
- инструменты и региональные особенности реализации ФГОС;
- опыт Калининградской области по развитию центров образования естественно-научной и технологической направленности «Точка роста»;
- региональная система сопровождения одаренных детей;
- цифровизация образования: современные тренды и т. д.

Анализ отзывов участников стажировок позволяет наметить также направления дальнейшего развития и совершенствования практики организации стажировок, к которым следует отнести

- входное / выходное тестирование слушателей для определения потребностей и дефицитов и по итогам – образовательных результатов;
- разработку индивидуальных образовательных маршрутов;
- усиление интерактивности за счет использования таких форм работы, как мозговой штурм, круглый стол, решение кейсовых задач, педагогическая мастерская и т. д.
- тьюторское сопровождение, которая подразумевает методическую поддержку слушателей на всех этапах образовательной стажировки;
- защиту итогового проекта.

Список литературы

1. Брюхина, Е. Р. Право и профессиональное обучение в современной России / Е. Р. Брюхина, С. С. Худякова // Вестник Пермского университета. Юридические науки. – 2010. – № 1 (7). – С. 104-115.
2. Газиева, И. А. Современные методы совершенствования образовательного процесса в высшем учебном заведении: обзор зарубежных практик / И. А. Газиева // Лучшие практики в образовании и профориентации Президентской академии: Сб. методических материалов и статей. Выпуск 2. – М: Издательство «Перо», 2017. – С. 7-10.
3. Марголис, А. А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А. А. Марголис, И. В. Коновалова // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 1. – С. 13-20.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499032387> (дата обращения: 06.11.2024).
5. Сергеева, Д. Стажировка – в чем отличия от ТД и как компании обезопасить себя от исков стажеров / Д. Сергеева // Трудовое право. – 2020. – № 11. – С. 57-66.
6. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования / авт.-сост. М. А. Лямзин, М. Т. Громкова. – М.: ИРДПО, 2013. – 29 с.
7. Соколова, И. И. Педагогическая стажировка как инновационный ресурс личностного роста учителя / И. И. Соколова, Л. С. Илюшин // Человек и образование. – 2015. – № 4 (45). – С. 46-53.
8. Стажировка (Большой толковый словарь русского языка) [Электронный ресурс] // Грамота.ру – справочно-информационный портал о русском языке. – URL: [https://gramota.ru/poisk?query=стажировка&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=стажировка&mode=slovari&dicts[]=42) (дата обращения: 06.11.2024).
9. Стажировка (Большой универсальный словарь русского языка) [Электронный ресурс] // Грамота.ру – справочно-информационный портал

- о русском языке. — URL: [https://gramota.ru/poisk?query=стажировка&mode=slovari&dicts\[\]=48](https://gramota.ru/poisk?query=стажировка&mode=slovari&dicts[]=48) (дата обращения: 06.11.2024).
10. Статьи на букву «С» (часть 6, «СТА»–«СЫТ»). Стажировка [Электронный ресурс] // Наука. Искусство. Величие. — URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/fc/slovar-209-6.htm> (дата обращения: 06.11.2024).
 11. Сухарева, Л. М. Стажировка как форма повышения квалификации (на опыте ИСЭРТ РАН) [Электронный ресурс] / Л. М. Сухарева // Вопросы территориального развития. — 2016. — № 1 (31). — С. 1-12. — URL: <http://vtr.vsc.ac.ru/article/1770> (дата обращения: 06.11.2024).
 12. Тяпухин, С. В. Стажировка и все, что с ней связано / С. В. Тяпухин // Оплата труда в государственном (муниципальном) учреждении: бухгалтерский учет и налогообложение. — 2022. — № 10. — С. 102-107.
 13. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Президент России. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 06.11.2024).
 14. Хухлина, В. В. Стажировка как активный метод формирования компетенций в практике переподготовки и повышения квалификации специалистов социальных служб / В. В. Хухлина // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. — 2014. — № 1. — С. 55-60.
 15. Apprenticeship [Electronic resource] // Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. — URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/apprenticeship> (accessed 07.11.2024).
 16. Externship [Electronic resource] // Cambridge University Press & Assessment. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/externship> (accessed 07.11.2024).
 17. Externship vs. Internship: How Do They Differ? [Electronic resource] // BestColleges.com. — URL: <https://www.bestcolleges.com/blog/externship-vs-internship/> (accessed 07.11.2024).
 18. Internship [Electronic resource] // Oxford Learner's Dictionary. — URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/internship> (accessed 07.11.2024).
 19. Probation [Electronic resource] // Cambridge University Press & Assessment. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/probation> (accessed 07.11.2024).
 20. Traineeship [Electronic resource] // Cambridge University Press & Assessment. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/traineeship> (accessed 07.11.2024).

Информация об авторах

Наталья Борисовна Милявская

Кандидат филологических наук, проректор по развитию, Калининградский областной институт развития образования

Екатерина Константиновна Мотузко

Специалист по учебно-методической работе, Калининградский областной институт развития образования

Information about the authors

Natalya B. Milyavskaya

Candidate of linguistics, vice-rector for development, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Ekaterina K. Motuzko

Specialist in Education and Research, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 08.11.2024;
одобрена после рецензирования 30.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 08.11.2024;
approved after reviewing 30.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Опыт реализации проекта «SoundCraft» с использованием STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников

Анастасия Юрьевна Колчина¹✉,
Светлана Вадимовна Несына²

^{1,2} Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

¹ K-N-YU@mail.ru✉

² SNesyina@kantiana.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт авторов по реализации образовательного проекта «SoundCraft» в работе с младшими школьниками через использование STEAM-практик. Целью настоящего исследования является проверка результативности применения проектной деятельности с использованием STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников. Авторы предположили, что проектная деятельность в дополнительном образовании станет более результативной, если, во-первых, в работу с младшими школьниками будут включены элементы STEAM-практик; во-вторых, содержание деятельности учеников на занятии будет соответствовать их возрастным и индивидуальным особенностям; в-третьих, педагоги будут использовать STEAM-практики в сотрудничестве с родителями детей. В статье описываются методические аспекты и практические результаты проекта, предполагающего интеграцию в образовательном процессе пяти областей: науки, технологий, инженерии, искусства и математики. Проектная деятельность на основе STEAM-практик может служить базой не только для подготовки будущих инженеров, ученых и предпринимателей, но и специалистов разных профессиональных сфер, конкурентоспособных на международном уровне. Полученные в исследовании результаты позволяют утверждать, что применение STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников показывает положительные результаты.

Ключевые слова: проектная деятельность, STEAM-практики, дополнительное образование, младшие школьники.

Experience in implementing the "SoundCraft" project with the use of STEAM practices in additional education of primary school children

Anastasia Y. Kolchina¹,
Svetlana V. Nesyna²

^{1,2} Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Abstract. *This article discusses the authors' experience in implementing the educational project "SoundCraft" in working with primary school students through the use of STEAM practices. The aim of this study is to verify the effectiveness of using project activities with STEAM practices in additional education for primary school students. The authors have suggested that project activities in additional education will be more effective if, firstly, elements of STEAM practices are included in the work with primary school students. Secondly, the content of students' activities at the lesson will correspond to their age and individual characteristics. Thirdly, teachers will use STEAM practices in cooperation with the children's parents. The article describes the methodological aspects and practical results of the project, which involves the integration of five areas: science, technology, engineering, art and mathematics in the educational process. Project activities based on STEAM practices can serve as a basis not only for training future engineers, scientists and entrepreneurs, but also specialists in various professional fields who are competitive at the international level. The results obtained in the study allow us to state that the use of STEAM practices in additional education of primary school students shows positive results.*

Keywords: *project activities, STEAM practices, additional education, primary school students.*

В XXI веке мировая образовательная политика акцентирует внимание на формировании у детей навыков, необходимых для жизни в быстро меняющемся мире, что определяет тенденции в развитии образования Российской Федерации. Креативность, критическое мышление, способность решать проблемы и работать в команде становятся все более востребованными. В настоящее время существует потребность в кадрах, умеющих не только использовать существующие технические средства, но и разрабатывать новые решения и подходы. Экономические изменения требуют специалистов нового типа, способных генерировать идеи и внедрять инновации в производство [6].

STEAM-практики представляют собой оригинальный вариант междисциплинарного подхода; способствуют формированию навыков, необходимых учащимся для жизни в современном обществе. Раннее приобщение детей младшего школьного возраста к проектной деятельности в контексте STEAM может помочь в выявлении и развитии у них интереса к научно-техническому творчеству. Проектная деятельность на основе STEAM-практик может служить базой для подготовки будущих инженеров, ученых и предпринимателей, конкурентоспособных на международном уровне. Внедрение STEAM-практик в образовательные программы показывает положительные результаты: повышается качество образования, возрастает мотивации учеников [10]. Изучение возможностей STEAM-практик в дополнительном образовании может способствовать

адаптации зарубежного опыта в национальную образовательную систему [9].

Младший школьный возраст – это период активного развития личности, формирования базовых навыков и интересов. Проектная деятельность с использованием STEAM-практик позволяет создавать условия для развития самостоятельности, ответственности и уверенности в себе, что важно для дальнейшей успешности и адаптации в обществе [5].

STEAM-практики представляют собой комплексную педагогическую методику, ориентированную на развитие ключевых навыков XXI века, которая основывается на проблемном, проектном, научно-исследовательском и практическом подходах, призванных помочь учащимся сформировать целостное восприятие мира [1]. Цель данных практик заключается в подготовке к решению существующих и будущих задач различного характера и масштаба путем адаптации к быстро меняющимся условиям. Важность внедрения STEAM-практик подкреплена следующими документами:

- Федеральным законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Указом Президента Российской Федерации от 01.12.2016 года № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»;
- распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 года № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года и плана мероприятий по ее реализации».

STEAM-практики представляют собой современное образовательное направление, ориентированное на развитие у детей навыков решения нестандартных задач, способности видеть связи между различными предметами, применять знания в решении практических задач. Процесс обучения с использованием STEAM-практик всегда включает экспериментальную деятельность, направленную на решение реальных проблем. Командная работа, исследование, диалоги и разнообразные активности способствуют созданию значимых для ребенка продуктов [4]. Основное преимущество STEAM-практик заключается в том, что они одновременно формируют как *hard skills* («жесткие навыки»), так и *soft skills* («мягкие навыки»), необходимые для будущей профессиональной деятельности и социальной активности. Такой подход способствует большему внедрению креативности в учебный процесс, созданию условий для коммуникации, совместной работы и развития критического мышления.

Обучение вне школьных стен позволяет детям самостоятельно «приобретать» знания. В STEAM-среде дети сразу учатся применять полученные знания на практике. Столкнувшись с жизненными вызовами, такими как экологические проблемы или изменения климата, они осознают, что для решения данных задач необходимы знания из различных областей и командная работа [5]. При этом полагаться только на знания по отдельным предметам недостаточно. Таким образом, создаются условия для

переосмысления подходов к обучению, при которых акцент делается на практических навыках, развитии творчества и сотрудничества.

Введение STEAM-практик в образовательный процесс младших школьников позволяет значительно расширить кругозор детей и пробудить интерес к изучению различных наук [8]. Это достигается через проектную деятельность, в рамках которой ученики на практике также применяют теоретические знания. Реализация проектной деятельности с использованием STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников представляет собой инновационный подход к формированию навыков и знаний, которые необходимы для успешной адаптации в современном мире. STEAM (Science – наука, Technology – технологии, Engineering – инженерия, Arts – искусство, Mathematics – математика) объединяет научные и творческие дисциплины, что способствует развитию критического мышления, креативности и способности решать сложные задачи [2]. Внедрения STEAM-практик начинается с постановки образовательных целей, которые базируются на развитии политехнических навыков и подготовке учеников к решению реальных проблем [3]. В процессе проектной работы младшие школьники осваивают методологию научных исследований, учатся работать в команде и принимать ответственные решения. Важной частью STEAM-проектов является междисциплинарность, которая позволяет детям видеть взаимосвязи между различными областями знаний.

С этой точки зрения дополнительное образование предоставляет возможность индивидуализировать образовательный процесс. Педагоги могут адаптировать темы проектов в соответствии с интересами школьников, поощряя их любопытство и инициативу, что способствует повышению мотивации и вовлеченности в учебный процесс [7].

Цель нашего исследования: в ходе опытно-экспериментальной работы проверить результативность применения проектной деятельности с элементами STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников. Мы предположили, что проектная деятельность в дополнительном образовании будет более результативной, если в работу с младшими школьниками будут включены элементы STEAM-практик; содержание деятельности учеников на занятии будет соответствовать их возрастным и индивидуальным особенностям, а педагоги будут использовать STEAM-практики в сотрудничестве с родителями детей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе детского технопарка «Морской Кванториум» (далее — Кванториум), который является структурным подразделением государственного автономного учреждения Калининградской области дополнительного образования «Калининградский областной детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма». Кванториум — это совместный проект Правительства Калининградской области и Балтийского федерального университета им. И. Канта.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие младшие школьники (21 человек) в возрасте от 8 до 10 лет, посещающие занятия по направлению «High-Tech», их родители, а также педагоги детского технопарка. Младшие школьники были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В контрольную группу вошли учащиеся, занимающиеся проектной деятельностью без применения STEAM-практик (по традиционной программе).

До начала занятий с детьми была проведена диагностическая работа с использованием теста креативности Е. П. Торренса для определения творческого мышления школьников, методики А. А. Горчинской «Познавательная активность младшего школьника», карты проявлений самостоятельности А. М. Щетининой.

Изучение уровня творческого мышления показало, что и в контрольной группе, и в экспериментальной преобладает средний и низкий уровень (контрольная группа: низкий уровень — 50 %, средний уровень — 40 %, высокий уровень — 10 %; экспериментальная группа: низкий уровень — 36 %, средний уровень — 45 %, высокий уровень — 19 %). Изучение познавательной активности позволило установить, что в контрольной группе высокий уровень наблюдается у 20 % детей, средний уровень — у 40 %, низкий уровень — также у 40 % детей; в экспериментальной группе высокий уровень фиксируется у 19 % детей, средний уровень — у 36 %, низкий уровень у 45 % младших школьников. Исследование самостоятельности показало, что в

контрольной группе отсутствует высокий уровень, средний уровень выявлен у 50 % учеников, низкий — также у 50 %; в экспериментальной группе высокий уровень обнаружен у 9 % детей, средний уровень — у 55 %, низкий — у 36 % школьников. Таким образом, преобладает средний и низкий уровень развития творческого мышления, самостоятельности и познавательной активности.

Следующим этапом нашей работы стала организация и проведение занятий с младшими школьниками с применением STEAM-практик в проектной деятельности. Проект «SoundCraft» нацелен на создание уникального образовательного пространства, где наука, технологии, инженерия, искусство и математика объединяются, чтобы дать детям возможность исследовать и развивать свои навыки путем практического взаимодействия. Основная идея проекта «SoundCraft» заключается в создании различных музыкальных инструментов из подручных материалов, исследуя таким образом физические свойства разных объектов. Создавая музыкальный инструмент, младшие школьники изучают акустику, физику звука, материаловедение, математический звукоряд и т. д.

В процессе проектной деятельности «SoundCraft» младшие школьники были включены в различные виды деятельности:

- изучение принципов звука — дети познакомились с основными принципами звука, включая частоту, амплитуду, тон и тембр;

- исследование электронных компонентов и материалов — учащиеся познакомились с различными электронными компонентами и материалами, которые могут быть использованы для создания музыкальных инструментов;
- конструирование и сборка инструмента — на занятиях младшие школьники создавали собственный музыкальный инструмент;
- программирование — дети изучали основы программирования и создавали различные звуки и эффекты;
- демонстрация и представление — учащиеся демонстрировали свои музыкальные инструменты ровесникам, родителям, другим взрослым и детям, а также делились своими достижениями.

Проект «SoundCraft» проводился в формате интерактивных мастер-классов и лабораторий, где каждый ребенок мог самостоятельно попробовать свои силы в создании музыкальных композиций и инструментов. Центральным элементом такой работы становится предоставление детям возможности выразить свою индивидуальность через искусство и музыку, одновременно применяя спектр STEAM-практик. Такой подход способствует развитию критического мышления, креативности, умения решать проблемы и работать в команде.

Всего было проведено 12 занятий. Каждое из разработанных занятий состоит из теоретической части (в которой используются элементы исторических данных, интерактивных технологий, методика

«Вопрос – ответ») и практической части, включающей в разном объеме элементы моделирования, конструирования, программирования и работу со специализированным программным обеспечением и оборудованием. Реализация проекта «SoundCraft» включала

- образовательные занятия (введение в принципы звука, исследование электронных компонентов, основы программирования);
- творческие проекты (конструирование музыкального инструмента, моделирование музыкальных инструментов, дизайн и декорирование инструмента);
- командную работу;
- публичные презентации и демонстрации (показ инструментов, музыкальные выступления);
- использование внешних ресурсов и среды (экскурсии, в том числе посещение студий и лабораторий, встречи с профессионалами).

Для педагогов и родителей была разработана памятка по организации проектной деятельности с использованием

STEAM-практик с младшими школьниками. Педагоги, участвующие в реализации проекта, прошли обучение по программе «Проектная деятельность с использованием STEAM-практик», что позволило более результативно интегрировать STEAM-практики в образовательный процесс. Важной задачей педагогов-наставников стало мотивирование детей к исследовательской деятельности и наглядный показ взаимосвязей между разными дисциплинами.

В рамках реализации проекта была создана собственная методическая база, включающая разнообразные сценарии занятий, обучающие видеоматериалы и аудиоподкасты, которые могут быть использованы в разных образовательных учреждениях в работе со школьниками.

Для оценки результативности проведенной работы была проведена контрольная диагностика. Мы получили следующие показатели: результаты по исследуемым показателям в экспериментальной группе значительно повысились (рисунки 1–3).

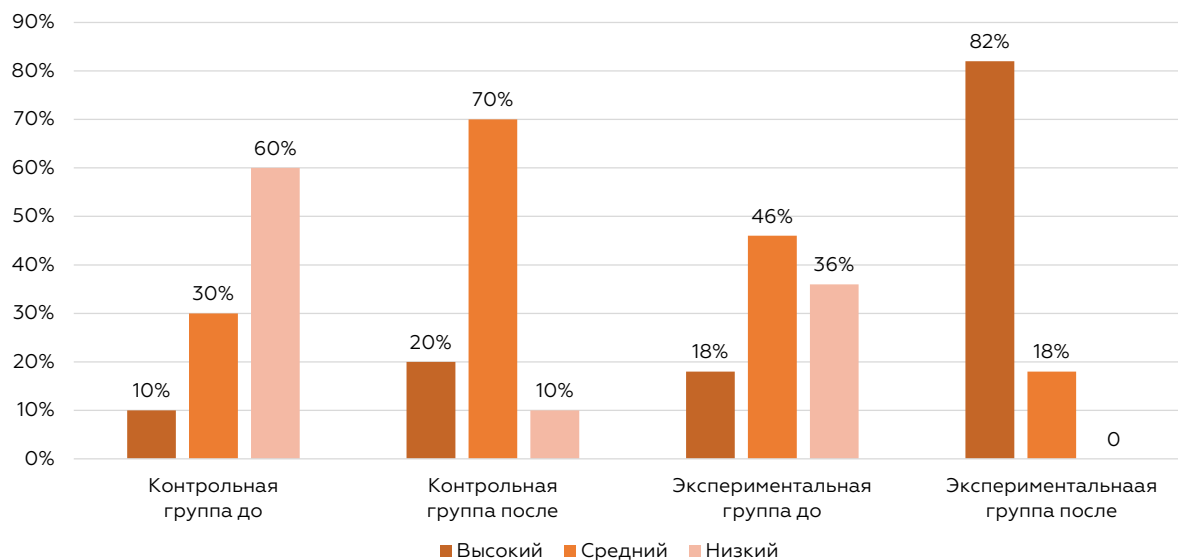


Рисунок 1 — Уровень творческого мышления младших школьников (по результатам теста креативности Е. П. Торренса)

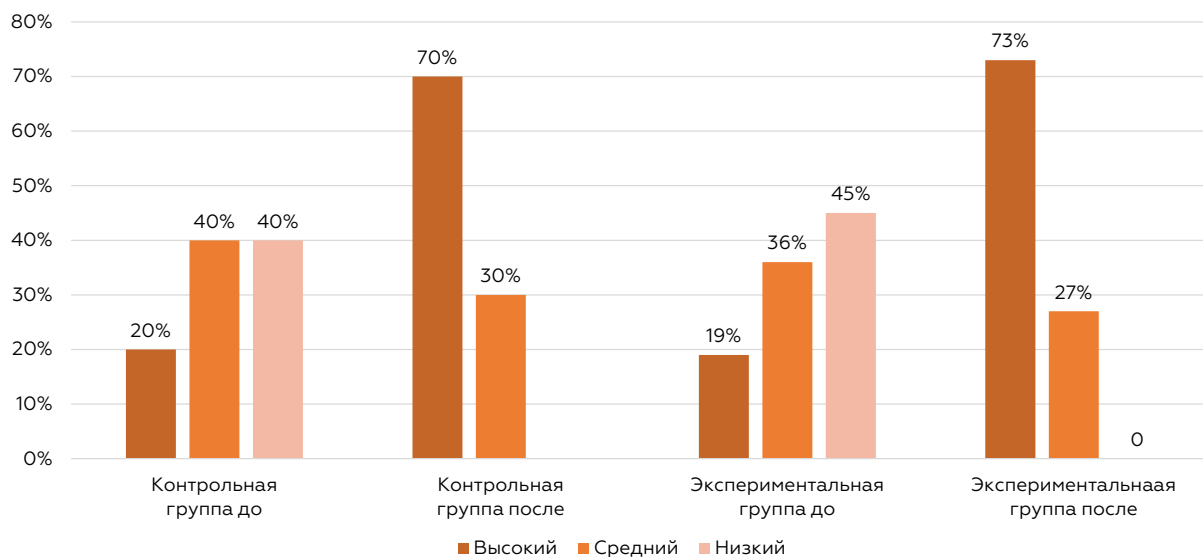


Рисунок 2 — Сравнительный анализ познавательной активности младшего школьника (по результатам методики А. А. Горчинской)

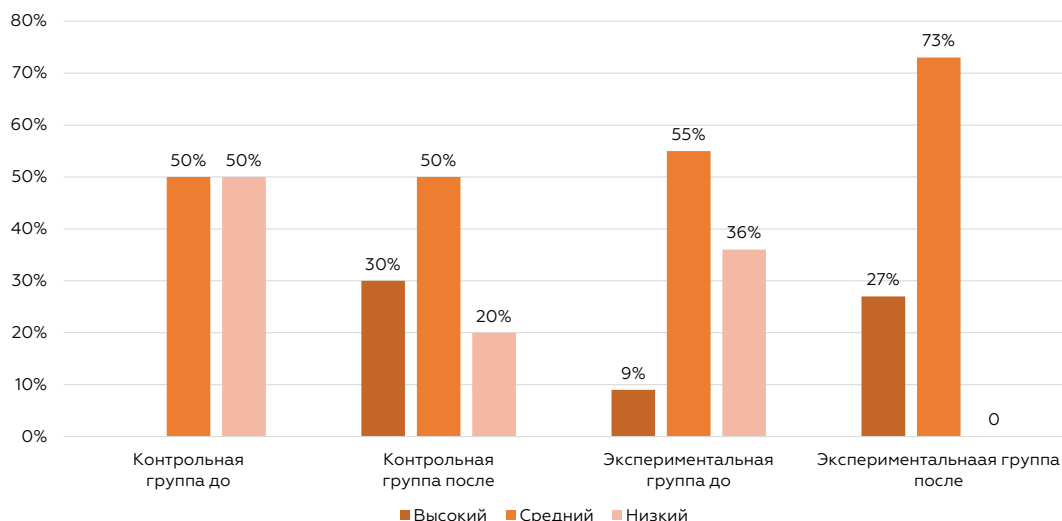


Рисунок 3 – Самостоятельность младших школьников (по результатам карты проявлений самостоятельности А. М. Щетининой)

Важно отметить, что реализация проекта «SoundCraft» с использованием STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников, по данным наблюдения за участниками в ходе проектной деятельности, способствует достижению познавательных и значимых личностных результатов.

1. Происходит развитие творческого мышления: дети получают опыт поиска нестандартных решений и креативных подходов, создавая уникальные звуковые проекты или музыкальные композиции.
2. Формируются навыки командной работы: участие школьника в совместной работе с другими способствует развитию умений распределять задачи и взаимодействовать со сверстниками.
3. Улучшаются коммуникативные навыки: участие в проекте предполагает обсуждение, представление

и защиту идей, а это способствует развитию уверенности школьника в публичных выступлениях.

4. Происходит развитие критического мышления: анализ звуковых феноменов и их влияния способствует развитию умения задавать вопросы, искать доказательства, делать обоснованные выводы, защищать свои идеи.
5. Повышается научная грамотность младших школьников: в ходе проектной деятельности происходит усвоение знаний о физических свойствах звука и его применении, что помогает в понимании научных концепций и их практического применения.
6. Формируется технологическая компетентность: работа с аудиотехнологиями и цифровым оборудованием способствует освоению современных инструментов и расширению технических навыков.

7. Появляются новые возможности для самовыражения и формирования адекватной самооценки: участие в творческих проектах помогает младшим школьникам лучше понять свои интересы и предпочтения, а также укрепляет уверенность в себе, в своих способностях.

Таким образом, реализация проекта «SoundCraft» оказалась результативной: динамика сдвига показателей уровня творческого мышления, познавательной активности и самостоятельности отчетливо наблюдается в экспериментальной группе. Реализация проекта «SoundCraft» показывает значительное увеличение интереса детей к изучению естественно-научных предметов и повышению уровня их знаний. Дети, участвовавшие в проекте, демонстрируют более высокие результаты по сравнению со сверстниками, которые занимаются по традиционным программам, что подтверждает результативность применения STEAM-практик в дополнительном образовании младших школьников.

Опыт реализации проекта позволил сделать выводы о важности психолого-педагогических условий организации проектной деятельности с использованием STEAM-практик. Во-первых, разработка и реализация индивидуальных траекторий профессионального развития для педагогов, в том числе изучение и использование STEAM-практик, участие в деятельности профессиональных сообществ для обмена опытом и поддержки внедрения новых практик;

изучение новых принципов организации образовательного процесса и использование STEAM-практик, освоение методов проектного и исследовательского обучения, которые являются «сердцем» STEAM-практик. Во-вторых, персонализированное дополнительное образование (соответствие содержания деятельности в дополнительном образовании младших школьников их возрастным и индивидуальным особенностям, использование игровых и интерактивных элементов, вовлечение школьников в междисциплинарные проекты). Наконец, сотрудничество педагога с родителями и привлечение их к образовательному процессу усиливает поддержку и повышает мотивацию младших школьников на занятиях.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что проектная деятельность с использованием STEAM-практик может помочь педагогам и родителям подготовить детей к вызовам современного мира. Проект «SoundCraft» открывает новые горизонты для юных исследователей, предлагая им инструменты для выражения своей индивидуальности и понимания мира через звук и искусство.

Список литературы

1. Аршанский, Е. Я. STEAM-образование: от модели к практической реализации / Е. Я. Аршанский, Н. С. Сологуб // Адукацыя і выхаванне. — 2020. — № 9 (345). — С. 22-30.
2. Ахметзянова, А. М. STEAM технологии в современном образовании / А. М. Ахметзянова, Р. Ф. Миннуллина //

- Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Материалы международной науч.-практич. конф. 20–21 апреля 2021 года. — Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. — С. 144-147.
3. Енова, И. В. STEM-технологии как основа реализации проектной деятельности младших школьников / И. В. Енова, А. И. Кабалина, А. С. Набатчикова // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 11. — С. 45-48.
 4. Михалкина, Е. В. Организация проектной деятельности: Учеб. пособие / Е. В. Михалкина, А. Ю. Никитаева, Н. А. Косолапова. — Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. — 144 с.
 5. Морозова, О. В. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей / О. В. Морозова, Е. С. Духанина // Баландинские чтения. — 2019. — Т. 14. — № 1. — С. 553-556.
 6. Ошмарина, Л. П. STEAM-образование в начальной школе как фактор развития современного ребенка / Л. П. Ошмарина // STEAMS практики в образовании: Сб. лучших STEAMS практик в образовании. — М.: Перо, 2021. — С. 237-242.
 7. Сологуб, Н. С. STEAM-компетентность как интегративное качество современного педагога / Н. С. Сологуб, Е. Я. Аршанский // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. — 2022. — № 1 (114). — С. 54-65.
 8. Учебно-методический комплекс по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Методические основы STEAM образования» / сост. С. Н. Водолад [и др.]. — Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2019. — 46 с.
 9. Чельшева, Ю. В. STEAMS-среда и навыки будущего / Ю. В. Чельшева // STEAMS практики в образовании: Сб. лучших STEAMS практик в образовании. — М.: Перо, 2021. — С. 13-15.
 10. Шатунова, О. В. STEM- и STEAM-образование: от технологии к искусству / О. В. Шатунова // Актуальные направления современной науки, образования и технологий: Материалы всерос. науч.-практич. конф. 23 апреля 2020 года. — Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2020. — С. 259-263.

Информация об авторах

Анастасия Юрьевна Колчина

Магистрант ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Светлана Вадимовна Несына

Кандидат психологических наук, доцент, доцент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Information about the authors

Anastasia Y. Kolchina

Master's student of the PSC "Institute of Education and Humanities", Immanuel Kant Baltic Federal University

Svetlana V. Nesyna

Candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the PSC "Institute of Education and Humanities", Immanuel Kant Baltic Federal University

Статья поступила в редакцию 05.11.2024;
одобрена после рецензирования 27.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 05.11.2024;
approved after reviewing 27.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Обеспечение преемственности в формировании первичных географических представлений в начальной и основной школе

Лариса Валериановна Амвросьева¹✉,
Марина Николаевна Семерякова²,
Галина Анатольевна Стаселович³

^{1,2,3} Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

¹ МАОУ гимназия № 32, Калининград, Россия

² МБОУ «СОШ № 1» г. Гурьевска, Гурьевск, Россия

¹ kemd53@mail.ru✉

² semeryakova@koiro.edu.ru

³ galina-staselovich@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования первичных географических представлений на этапе преемственности начальной и основной школы. Авторы раскрывают связь обучения по предмету «Окружающий мир» и курса географии в 5–6 классах в соответствии с обновленным федеральным государственным образовательным стандартом; заостряют внимание на особенностях процесса обучения при интеграции предметных, метапредметных и личностных результатов. Обозначаются особенности преподавания географии в 5–6 классах с учетом реализации системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов и необходимости формирования у учащихся функциональной грамотности. Обращается внимание на последовательность этапов географического образования и формирования географического мышления в соответствии с Концепцией развития географического образования в Российской Федерации. Особый акцент в данном вопросе сделан на реализации принципа преемственности географического образования посредством содержательного аспекта и воспитательного потенциала учебных предметов «Окружающий мир» и «География». Рассмотрены формы и методы последовательного формирования географических представлений и понятий, которые позволяют повысить познавательный интерес на уроках изучения окружающего мира и географии. Приведены примеры проектирования отдельных фрагментов уроков по схожим темам учебных предметов «Окружающий мир» и «География». В статье представлено описание методов, которые наиболее актуальны при организации учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на этапе преемственности начальной и основной школы. Акцентируется внимание на полезности использования картографического метода и организации практикумов.

Ключевые слова: географические представления, методические приемы, преемственность, начальное общее образование, основное общее образование, «Окружающий мир», школьная география.

Ensuring continuity in the formation of primary geographical representations of Primary and Secondary schools

Larisa V. Amvroseva¹,
Marina N. Semeryakova²,
Galina A. Staselovich³

^{1,2,3} Kaliningrad Regional Institute of Education Development,
Kaliningrad, Russia

¹ Gymnasium № 32, Kaliningrad, Russia

² Guryevsk School № 1, Guryevsk, Russia

Abstract. *The article considers the pedagogical conditions for the formation of primary geographical concepts at the stage of continuity of Primary and Secondary schools. The authors reveal the connection between teaching the subject "The World Around Us" and the Geography course in the grades 5–6 in accordance with the updated Federal state educational standard; focus attention on features of learning process when integrating subject, meta-subject and personal results. The features of teaching Geography in the grades 5–6 are designated, taking into account the implementation of the system-activity and practice-oriented approaches and the need to develop functional literacy among students. Attention is drawn to the consistency of stages of geographical education and the formation of geographical thinking in accordance with the Concept of the development of geographical education in the Russian Federation. Particular attention is paid to the implementation of the principle of continuity of geographical education through the substantive aspect and educational potential of the subjects "The World Around Us" and "Geography". The forms and methods of consistent formation of geographical ideas and concepts that allow to increase a cognitive interest on the lessons of "The World around us" and "Geography" are considered. Examples of designing individual lesson fragments on similar topics of the subjects "World Around Us" and "Geography" are given. The article presents a description of the methods that are most relevant in organizing educational and cognitive, educational and practical, educational and research activities of students at the stage of continuity of primary and secondary school. Attention is focused on the effectiveness of using the cartographic method and the organization of practical training.*

Keywords: *geographical representations, methodological techniques, continuity, primary general education, basic general education, "The World around us", school Geography.*

География в современном мире является комплексной наукой: опираясь на новейшие достижения в области различных дисциплин точного и естественно-научного направления, она изучает состояние и изменение окружающей среды, а также закономерности пространственной организации общества и экономики.

В условиях обновления содержания общего образования на каждом из его уровней (начальное общее, основное общее, среднее общее образование) федеральные рабочие программы определяют порядок формирования целостной и взаимозависимой картины мира. География является единственной фундаментальной наукой, которая комплексно изучает проблемы взаимодействия природы и социума на стыке социальных и естественных наук. Знания и умения, которые формируются у учащихся в рамках учебного предмета «Окружающий мир», помогают им в освоении и закреплении географических понятий на этапах основного общего и среднего общего образования. Именно на уровне начального общего образования формируются первичные представления целостного взгляда на мир (природную и социальную среду обитания), а также освоение естественно-научных, обществоведческих, нравственно-этических понятий. Это одно из проявлений принципов преемственности и последовательности образования различных уровней. Рассмотрим его подробнее.

Вопросы преемственности изучали в своих работах А. В. Батаршев,

Л. О. Филатова и др. Авторы предполагают разработку и принятие единой системы целей, технологий и содержания образования на границах различных этапов или форм обучения (начальная школа – среднее звено) [1, 7].

Педагогический словарь рассматривает преемственность в обучении как установление «необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [Цит. по: 3, с. 56].

Преемственность – это одно из условий непрерывного образования ребенка: на основе приобретенных ранее компетенций у учащихся формируются новые умения на следующей ступени образования. Поэтому учителям начальной и основной школы необходимо определить общие цели географического образования и выстроить единую содержательную линию для эффективного развития учащихся.

Рассмотрим реализацию принципа преемственности географического образования посредством содержательного аспекта. Формирование первоначальных географических представлений происходит через собственные наблюдения. В самом раннем детстве дети во время прогулки или просмотра научно-популярных мультфильмов получают первые географические представления.

На уроках в 1–4 классах первичные географические представления формируются на многих уроках. Например,

при изучении темы «Прописная буква в географических названиях» на уроках русского языка во 2-м классе дается описание предметов декоративно-прикладного искусства разных народов Российской Федерации. История развития ремесел на Руси и в России изучается в рамках учебных предметов «Труд (технология)», «Окружающий мир» и «Изобразительное искусство» в 3–4 классах во время виртуальных путешествий в художественные музеи: Государственную Третьяковскую галерею, Государственный Эрмитаж, Государственный Русский музей, Государственный музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина.

Обязательным требованием на уровне начального общего образования является ведение дневника наблюдений за погодой. Методически грамотно организованный процесс наблюдения за сезонными изменениями в природе родного края учит младшего школьника не только пользоваться измерительными инструментами, проводить простейшие измерения, видеть явления природы и вычленять увиденное из общей картины окружающего мира, фиксировать это в дневнике, но и систематизировать накопленный материал. Основным методом при работе с дневником наблюдений является знаково-символическое моделирование. Во время ведения дневника погоды, изучения окружающей среды посредством походов и экскурсий учителю необходимо обращать внимание обучающихся на взаимосвязи географических объектов и явлений.

Рабочая программа учебного предмета «Окружающий мир» содержит разделы с географическим содержанием. Например, в разделе «Человек и природа» раскрывается взаимодействие общества и окружающей среды. В этот раздел включены представления о географических объектах и явлениях природы. Учащиеся знакомятся с такими понятиями, как «глобус», «план местности», «географическая карта», «материки», «океаны», «части света», «горные породы», «минералы», «полезные ископаемые», «рельеф», «климат», «погода», «природные зоны», «водоемы суши».

Картографическая грамотность является одним из основных условий для преемственности начального и среднего звена. Учебно-практическую и учебно-исследовательскую деятельность обучающихся для обеспечения преемственности начальной и основной школы можно организовать посредством музейной педагогики, экспедиций и походов одного дня. При обучении младших школьников рекомендуется использовать следующие приборы: термометр, флюгер, компас, микроскоп, весы, теллурий. Используются коллекции горных пород и минералов, гербарии. На практических занятиях младшие школьники осваивают чтение физической карты мира и Российской Федерации, политической карты, карты звездного неба.

Изучение географии в 5–6 классах строится на знании основных понятий, с которыми учащиеся познакомились в курсе

«Окружающий мир». Противоречия в достижении образовательных результатов начальной и основной школы можно решить посредством преемственности достижений планируемых предметных результатов различных уровней образовательной системы. Система

формирования представлений, понятий и учебных действий четко сформулирована в требованиях ФГОС начального общего образования и ФГОС основного общего образования к достижению планируемых результатов, фрагмент которой представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Планируемые предметные результаты географического образования начального общего и основного общего образования

Начальное общее образование (2–4 классы)	Основное общее образование (5–6 классы)
Показывать на карте физической мира материки, страны мира	Показывать на физической карте и обозначать на контурной карте материки и океаны
– Фиксировать результаты наблюдений, используя условные знаки; – обобщать результаты и делать выводы	Представлять результаты наблюдений в различной форме (табличной, графической, географического описания)
Использовать источники информации и знания о взаимосвязях в природе для объяснения простейших явлений и процессов в природе; для поиска и извлечения информации, ответов на вопросы	Выбирать источники географической информации (картографические, текстовые, видео- и фотоизображения, интернет-ресурсы), необходимые для изучения
Использовать знания о взаимосвязях в природе для объяснения простейших явлений и процессов в природе	Объяснять причины, устанавливая эмпирические зависимости на основе анализа данных наблюдений

Согласно Концепции развития географического образования в Российской Федерации одной из проблем содержания преподавания географии является низкая степень преемственности между курсами «Окружающий мир» (начальное общее образование) и курсом «География» (основное общее и среднее общее образование) [4]. Обеспечение преемственности в решении

задач географического образования на разных этапах достигается через содержание федеральных рабочих программ по географии и учебному предмету «Окружающий мир», через интеграцию урочной и внеурочной деятельности. Последовательность этапов географического образования и формирования географического мышления представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 — Этапы школьного географического образования в начальной школе и 5–6 классах

В процессе всего школьного образования формируются географическое мышление, географическая картина мира, которая не ограничивается только знанием фактического материала. Для учащихся разных ступеней образования установлены требования к достигаемым предметным результатам и знанию базовой географической номенклатуры. Начальная школа создает фундамент дальнейшего обучения, на этом этапе является важным научить ребенка самостоятельно учиться, адекватно оценивать свою деятельность. В начальной школе формируются основы географической картины мира. Формирование представлений о природе, формах и размерах Земли, следствиях ее вращения вокруг Солнца и собственной оси, о глобусе, географической карте и плане местности начинается в младших классах и продолжается на ступени основной школы.

В 5–6 классе в процессе обучения происходит усложнение описания процессов и явлений; активнее используются картографические материалы. Обучающийся должен понимать закономерности явлений и процессов, выяснять их причины.

Системно-деятельностный подход, применяемый на всех этапах географического образования, создает основу для самостоятельного усвоения знаний, умений, компетенций. В его основе — виды и способы деятельности, умения использовать полученные знания в повседневной жизни.

Для успешной адаптации пятиклассников учитель должен учитывать специфику и преемственность форм организации обучения, возрастные особенности обучающихся (таблица 2) [5, с. 15].

Таблица 2 — Освоение основного географического содержания с позиции преемственности

4-й класс	5-й класс
Характеристика необходимых условий для жизнедеятельности животных и растений	– Закономерности в изменении условий жизни живых организмов от экватора к полюсам; – высотная поясность
Круговорот воды в природе	Значение малого и большого круговорота воды на Земле, причины его возникновения
Правила поведения в природе	Воздействие человека на биосферу (последствия)
Определение природных зон мира	Особенности размещения природных зон на Земле
Характеристика водных объектов	Характеристика водных объектов по типовому плану
Определение сторон горизонта по компасу и местным признакам	Ориентирование на местности

Рассмотрим пример проектирования отдельных фрагментов урока по теме учебного предмета «Окружающий мир» для формирования первоначальных географических представлений.

Понятия «материк» и «океан» вводятся во 2-м классе. Урок по указанной теме начинается с рассматривания карты полушарий. Второклассникам предлагается назвать основные цвета физической карты (ответы детей: синий — для обозначения водных объектов; желто-коричневый, зеленый — для обозначения объектов суши). Учитель просит найти на карте большие объекты синего цвета и прочесть их названия. Ответы детей (названия океанов) учитель фиксирует на доске: Атлантический, Индийский, Тихий, Северный Ледовитый. В ходе фиксации названий выделяется одинаковое имя существительное и на основе предыдущих вопросов делается первый вывод о том, что океан на карте обозначен разными оттенками синего цвета; таким образом, этот цвет изображает огромные водные пространства. Вывод фиксируется на доске. Затем учащимся предлагается рассмотреть на карте, где проходит граница между океанами, и предлагается обсудить, можно ли эту границу увидеть на карте. Учитель обращает внимание на то, что океаны могут соединяться проливами. Второклассники под руководством учителя находят на карте Берингов пролив, пролив Дрейка, Магелланов пролив. Дальнейшее изучение карты под руководством учителя позволяет сделать вывод о том, что все океаны Земли соединены между собой.

На уровне дошкольного и начального общего образования часто используется педагогический прием «рассматривания» картографического материала, при помощи которого осуществляется первичное знакомство и практическая работа с географической картой. На следующем этапе работы формулируется определение понятия «океан». Два ранее сделанных вывода позволяют предложить второклассникам самостоятельно сформулировать понятие, а затем сопоставить свою формулировку с образцом определения в учебнике и статьей в толковом словаре русского языка. Аналогичная работа проводится при формировании понятия «материк». Таким образом, понятия «материк» и «океан» в начальной школе формируются через вопросы, на которые должны ответить учащиеся во время групповой работы, используя материал учебника и дополнительный материал. При этом у детей развивается умение работать с картой полушарий, глобусом, учебным текстом. Учащимся предлагается раздаточный материал: набор для создания карты полушарий; дидактическая игра «Набор путешественника» (с характеристикой географических объектов).

В 5–6 классах происходит дальнейшее углубление и расширение картографических знаний и умений, совершенствование понятийного аппарата; рассматриваются географические координаты, экватор, нулевой меридиан, тропики, полярные круги, крайние точки. Учащиеся учатся определять протяженность материка в километрах и градусах. Изучение

географии в 7-м классе осуществляется с использованием большого количества географических карт, в том числе и тематических. Чтение карты постепенно усложняется, осваиваются другие, не столь элементарные, виды работы. Обеспечению преемственности способствуют единство требований к оформлению контурных карт, к ответам у доски с использованием карты, к показу географических объектов. При изучении материков и океанов работа организована на основе типовых планов, которые позволяют представить возможный объем информации об изучаемом географическом объекте.

Географическая карта позволяет наглядно показать многообразие географических объектов и их взаимосвязь.

Карта помогает выявлять связи и зависимости между географическими объектами, определять их местоположение, форму, величину, а также устанавливать закономерности пространственного распределения природных явлений, показывать динамику количественных и качественных изменений природы и размещения населения и т. д. Применяя географические карты, устанавливая связи между явлениями на карте, школьник учится «читать карту», то есть усваивать информацию, представленную в отличном (от повседневного) виде. Грамотное использование адаптированного к школьному обучению картографического метода (рисунок 2) [2, с. 81] создает условия формирования у ребенка функциональной грамотности.

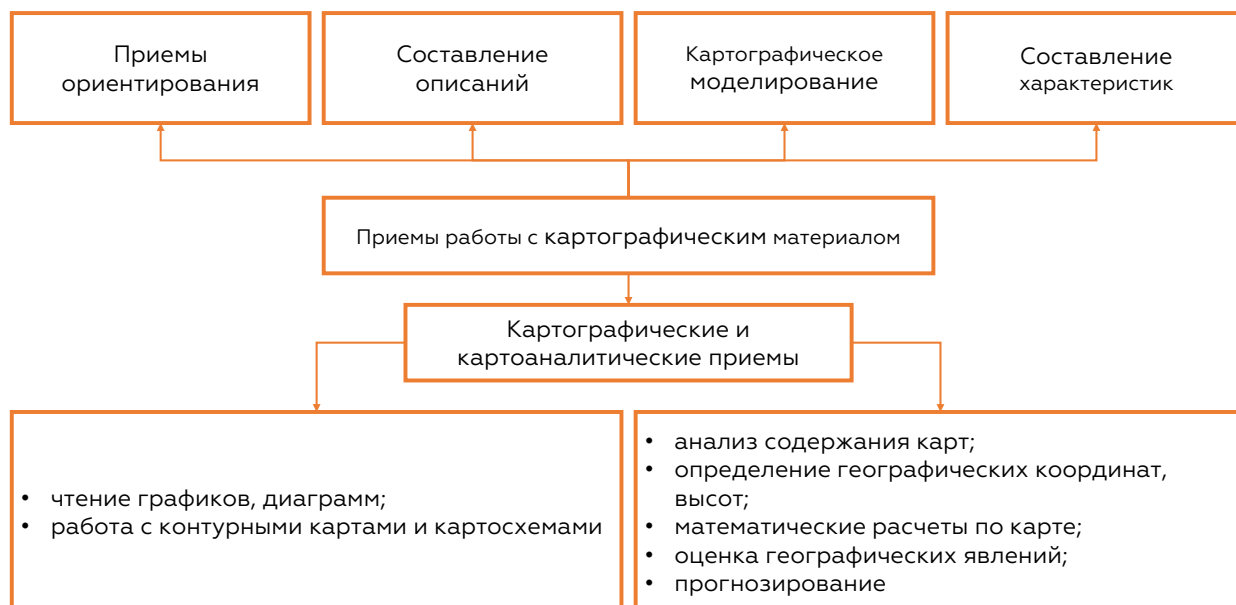


Рисунок 2 – Приемы работы с картографическими материалами на этапе преемственности (по Е. А. Беловоловой)

В 4-м классе при изучении раздела «Человек и природа» применяются методы наблюдения, измерения, сравнения. Посредством экспериментов и опытов младшие школьники приобщаются к учебно-исследовательской деятельности.

Тема изучения климата сложна как для младших школьников, так и для обучающихся 5–6 классов. Важно научить ребят фиксировать результат учебного исследования при наблюдении за погодой, устанавливать связи между состоянием погоды и отдельными признаками, размещенными в классе в «уголке природы».

Рассмотрим пример формирования функциональной грамотности посредством географических представлений в рамках

учебного предмета «Окружающий мир» в 4-м классе. Учитель предлагает младшим школьникам учебную задачу по проверке достоверностей признаков погоды, которые могут рассказать об изменении погоды по многолетним наблюдениям людей. К примеру, предлагается подумать, как меняется температура воздуха в течение дня в городе или поселке, где живут учащиеся. Если фиксация результата наблюдения за погодой (измерение температуры воздуха) не вызывает сложности, то установление связи между состоянием погоды и отдельными признаками вызывает затруднения. Учитель предлагает младшим школьникам задачу: проверить достоверность признаков погоды, которые могут рассказать об изменении погоды по многолетним наблюдениям людей (таблица 3) [6, с. 48].

Таблица 3 – Освоение обучающимися климатических представлений с позиции преемственности (4-й класс)

Признаки устойчивой хорошей погоды	Признаки ухудшения погоды	Признаки устойчивой ненастной погоды
<ul style="list-style-type: none"> – Цвет вечерней зари; – нежно-голубое небо; – туман; – лягушки вечером громко и долго квакают; – ночью на небе много ярких звезд; – в муравейнике открыты все ходы; – бабочки не садятся на цветы 	<ul style="list-style-type: none"> – Солнце садится в тучу; – температура воздуха вечером выше, чем утром; – багряно-красная утренняя заря; – отсутствует роса; – ласточки и стрижи летают низко над землей; – дождевые черви выползают на поверхность 	<ul style="list-style-type: none"> – Небо сплошь затянуто облаками; – сильные ветры западного направления; – огромные серые слоисто-кучевые облака; – температура воздуха течения суток не меняется; – дождь после полудня прекращается без прояснения неба

При этом учащимся предлагается текст, где погоду можно предсказывать не только по местным признакам, но и на основе анализа синоптических карт. Прочитав текст, учащиеся смогут убедиться, насколько это непростая задача — составление прогнозов погоды.

Фенологические наблюдения в начальной школе проводятся не только в рамках учебного предмета «Окружающий мир». Наблюдения за погодой проводятся для учащихся начальной школы на экскурсиях, занятиях по внеурочной деятельности. Впервые ученики начальной школы оформляют дневники наблюдений за природой и погодой, используя условные обозначения. Такая деятельность обеспечивает взаимосвязь теории и практики в процессе обучения. Именно в начальной школе формируются первичные климатические представления.

С первых уроков обучения географии в 5–6 классах организуется систематическое наблюдение за природой как преднамеренное восприятие реальных объектов и процессов окружающей действительности [2, с. 88]. Уже в 5-м классе при изучении погоды школьники учатся проводить анализ полученных данных и на их основе делать выводы.

При проведении наблюдений у учащихся 5–6 классов формируются умения работать с метеорологическими приборами, при помощи которых производятся измерения температуры воздуха, направления ветра. Все эти умения могут сформироваться только в практической деятельности. В начальной школе учащиеся знакомятся с различными термометрами — для определения температуры тела, воды и воздуха.

В 5-м классе наблюдения основаны на полученных данных температуры воздуха. Строятся графики зависимости температуры от времени наблюдения. Проводится работа с графиками: выполняются математические расчеты по определению среднемесячной температуры, определяются максимальные и минимальные значения метеорологических показателей.

Для учащихся 5–6 классов освоение климатических и фенологических представлений происходит согласно плану, представленному в таблице 4 [Там же. С. 91].

Формируемые универсальные учебные действия при проведении наблюдений школьников за природными процессами и явлениями представлены в таблице 5.

Таблица 4 – План фенологических наблюдений с позиции преемственности, 5–6 класс (по Е. А. Беловоловой)

Осень: сентябрь–ноябрь	Зима: декабрь–февраль	Весна: март–май
<ul style="list-style-type: none"> – Как изменилась продолжительность дня? (Время восхода и захода, подсчитать продолжительность дня в течение года.) – У каких растений созрели плоды? – Какие растения зацвели поздней осенью? – Когда начались миграции птиц? – Когда начались первые заморозки? 	<ul style="list-style-type: none"> – Когда был самый короткий день в году? – Какие следы птиц вы видели на снегу? – Каким становился снег во время оттепелей? – Как вели себя птицы в морозные дни? – Какие растения зимой остались зелеными? 	<ul style="list-style-type: none"> – Когда появились первоцветы? (Отметьте даты набухания почек, их распускания у деревьев, разворачивания листьев, полного облиствения.) – Когда выпал первый весенний дождь, прогремела гроза? – Когда и какие птицы прилетели?

Таблица 5 – Формирование универсальных учебных действий с позиции преемственности при освоении обучающимися основных географических знаний (по Е. А. Беловоловой)

Регулятивные универсальные учебные действия	Коммуникативные универсальные учебные действия	Познавательные универсальные учебные действия
<ul style="list-style-type: none"> – Определение цели наблюдения; – выбор объекта наблюдения; – выбор способов достижения объектов наблюдения; – выбор способа оформления полученной информации 	<ul style="list-style-type: none"> – Фиксированное состояние объектов и явлений, их регистрации; – обработка и интерпретация полученной информации 	<p>Формулирование выводов и оформление отчетов</p>

Приемы работы с реальными географическими объектами в 5–6 классах предлагаются во внеурочной деятельности в рамках учебно-исследовательской деятельности: практикумов, летних полевых лагерей, экспедиций, походов. Обучающиеся фиксируют результаты учебного исследования в полевых дневниках по направлениям наблюдений:

- метеорологических,
- гидрологических,
- геоморфологических,
- фенологических.

По результатам учебно-практической деятельности обучающимся предлагается оформить краеведческий уголок, посвященный природе определенной территории.

Наиболее распространенным видом работы с реальными географическими объектами являются практикумы. Перед началом проведения различных видов практикумов на школьных метеорологических площадках необходимо объяснить учащимся задачи работы, составить план наблюдений, указать название и назначение приборов. Непосредственная работа с метеорологическими, геодезическими инструментами всегда вызывает особый интерес у школьников, что создает условия развития мотивации к изучению географических наук. Нельзя не отметить значимость данного вида деятельности в контексте профориентационного просвещения обучающихся.

Важной составляющей в обучении географии (как науки мировоззренческого

характера) является воспитательный компонент, ориентация на развитие чувства патриотизма, любви к своей Родине, своему краю, уважения к культуре и традициям своего народа.

Формирование первичных географических представлений в начальной школе и дальнейшее их углубление и расширение в 5–6 классах, постепенное увеличение объема и усложнение работы с картографическими материалами, ориентация на использование географических умений и навыков в повседневной жизни на всех ступенях образования возможно только при условии взаимодействия учителей начальных классов и учителей географии. Формы взаимодействия учителей начальной школы и среднего звена могут быть самыми разнообразными (например, взаимопосещение уроков; обмен педагогическим опытом; семинары по корректировке и выработке единых требований к работе с контурными картами, показу объектов на географических картах, заполнению дневников погоды и т. д.).

Отметим, что выбор методов и приемов организации учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на этапе преемственности начальной и основной школы должен учитывать уровень географической грамотности школьников. Продемонстрированные в статье методы и приемы работы над формированием географических представлений этому требованию вполне удовлетворяют.

Список литературы

1. Батаршев, А. В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе / А. В. Батаршев; под ред. А. П. Беляевой. – СПб.: Институт профтехобразования РАО, 1996. – 90 с.
2. Беловолова, Е. А. География. Формирование универсальных учебных действий. 5–9 классы: Методическое пособие / Е. А. Беловолова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 222 с.
3. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь / С. М. Вишнякова. – М.: Новь, 1999. – 535 с.
4. Концепция развития географического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250> (дата обращения: 11.11.2024).
5. Преподавание учебного предмета «География» в 5–6 классах в условиях обновления содержания общего образования: Методические материалы для педагогов, внедряющих обновленный ФГОС ООО [Электронный ресурс] / Н. Е. Смирнова, И. Л. Солодова, Л. А. Царева. – М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. – 191 с. – URL: <https://apkprou.upload/docs/FMC/Методические%20материалы%20География.pdf> (дата обращения: 08.01.2024).
6. Реализация требований ФГОС начального общего образования: Методическое пособие для учителя [Электронный ресурс] / Н. Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 292 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/mp_noo.pdf (дата обращения: 09.02.2024).
7. Филатова, Л. О. Новые возможности реализации преемственности школьного и вузовского образования в условиях внедрения информационных технологий в учебный процесс / Л. О. Филатова // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2004. – № 3. – С. 152-154.

Информация об авторах

Лариса Валериановна Амвросьева	Методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования; учитель географии, МАОУ гимназия № 32
Марина Николаевна Семерякова	Методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования; учитель географии, МБОУ «СОШ № 1» г. Гурьевска
Галина Анатольевна Стаселович	Старший методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования

Information about the authors

Larisa V. Amvroseva	Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development; Geography Teacher, Gymnasium № 32
Marina N. Semeryakova	Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development; Geography teacher, Secondary School № 1, Guryevsk
Galina A. Staselovich	Senior Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 09.04.2024;
одобрена после рецензирования 15.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 09.04.2024;
approved after reviewing 15.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Вопросы преподавания истории родного края в Калининградской области в соответствии с новыми основными образовательными программами общего образования

Дмитрий Борисович Буянский

Калининградский областной институт развития образования,

Калининград, Россия

d.buyanskiy@mail.ru

Аннотация. Калининградская область — особый регион Российской Федерации, история которого до 1945 года принадлежит другому государству, однако тесно связана с историей России. В свете необходимости для России ежедневно отстаивать гражданский суверенитет, правильная подача региональной истории на уроках истории становится особенно важной. Содержание регионального исторического компонента для обучающихся Калининградской области затрагивает несколько периодов Всеобщей истории и истории России. В связи с этим у учителя истории есть возможность более качественно отработать предметное и метапредметное содержание, а также уделить большое и должное внимание достижению личностных результатов обучения, формируя мировоззрение, соответствующее современному уровню развития исторической науки, основанное на осознании своего места в поликультурном мире; осмысление значения истории как знания о развитии человека и общества, о социальном и нравственном опыте предшествующих поколений и их вкладе в построение устойчивого будущего; оценку событий прошлого с позиций историзма, сущности и значения исторически сложившихся и развивавшихся духовно-нравственных ценностей российского народа.

Обучение истории родного края должно стать для педагога не просто изучением исторических фактов с обучающимися. Педагог становится помощником для обучающихся в формировании научно обоснованной картины мира, включающей в себя знание об историческом наследии региона и свою гражданскую позицию, определяющую его отношение к истории страны и мира. Для учителя истории преподавание истории родного края становится важным инструментом формирования гражданской идентичности, патриотизма и критического мышления у подрастающего поколения России.

Ключевые слова: региональная история, Всеобщая история, патриотизм, предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты, ФГОС, гражданская позиция.

Issues of teaching the history of the native land in the Kaliningrad region in accordance with the new basic educational programs of general education

Dmitry B. Buyansky

Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

Abstract. *The Kaliningrad Region is a special region of the Russian Federation which history belongs to another state before 1945, however it is closely connected with the history of Russia. In light of the need for Russia to defend daily civil sovereignty, the correct presentation of the regional history at history lessons becomes especially important. The content of the regional historical component for students of the Kaliningrad region touches several periods of World history and the history of Russia. In this regard, the history teacher has an opportunity to work out the subject and meta-subject content more efficiently, as well as pay great and due attention to achieve personal learning outcomes, forming a worldview corresponding to the current level of development of historical science based on awareness of his place in the multicultural world; understanding the meaning of history as knowledge about the development of man and society, about the social and moral experience of previous generations and their contribution to building a sustainable future; assessing the events of the past from the standpoint of historicism, the essence and significance of the historically formed and developing spiritual and moral values of the Russian people.*

Teaching the history of the native land should become for the teacher not just studying of historical facts with students. The teacher becomes a helper for students in the formation of a scientifically proven worldview including the knowledge of the historical heritage of the region and a civic position determining the attitude to the history of a country and world. For a history teacher, teaching the history of his native land becomes an important tool for the formation of civic identity, patriotism and critical thinking among the younger generation of Russia.

Keywords: *regional history, world history, patriotism, subject results, meta-subject results, personal results, FSES, civic position.*

Преподавание истории родного края в Калининградской области имеет свои уникальные особенности, обусловленные историей региона, его географическим положением и культурным наследием. Вопросам преподавания истории родного края в современной школе придается особое значение. В соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 года № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» история родного края должна преподаваться в 5–7 классах в объеме 68 академических часов [4, п. 150.2.7]. Этот курс носит пропедевтический характер, т. к. события региональной истории изучаются раньше, чем события Всеобщей истории и истории России. Поэтому в нем невозможно реализовать принцип синхронизации [1, с. 86]. Тем не менее, необходимо подчеркнуть тесные культурные, дипломатические связи Пруссии с Российским государством, параллели исторических событий, явлений, процессов, общих для этих стран.

Современный урок в соответствии с требованиями ФГОС должен учить не только предметным знаниям, но и основным способам решения широкого круга учебных задач, то есть носить общеметодологическую направленность. Планируемый итог освоения программы по истории представлен в виде

подробного перечня личностных, метапредметных и предметных результатов, который нуждается в систематизации для практического применения учителем в процессе подготовки к урокам. Часть из них достигается корректировкой содержания учебного материала, другая часть — за счет самой структуры урока и способов организации учебной деятельности. Рассмотрим сначала ту часть планируемых результатов, которая зависит от предметного содержания. В рамках курса истории родного края целесообразно выделить четыре основных направления формирования личностных, предметных результатов и универсальных учебных действий.

1. Формирование научно обоснованной картины мира в фактах и понятиях:
 - определять последовательность и хронологические рамки событий, явлений, процессов;
 - характеризовать, систематизировать и обобщать факты;
 - давать определение понятиям.
2. Работа с различными типами источников: тексты, карты, таблицы и т. д.:
 - различать источники разных типов, извлекать и интерпретировать находящуюся в них информацию;
 - находить, сопоставлять и анализировать информацию из различных источников;
 - находить и верифицировать подлинность исторической информации.
3. Анализ, объяснение исторических событий и явлений:
 - выявлять характерные признаки и сравнивать исторические явления, процессы и события;

- выявлять и характеризовать причинно-следственные связи;
 - высказывать версии и приводить оценки исторических событий и деятельности исторических личностей.
4. Формирование гражданской идентичности:
- давать собственные оценки и интерпретации исторических событий, явлений, процессов с точки зрения духовно-нравственных, гражданско-патриотических, эстетических и других ценностей;
 - выражать и аргументировать свою или предложенную точку зрения в устном высказывании и письменном тексте.

Планируя урок, учитель должен выбрать, какую группу умений он будет формировать в первую очередь, и подобрать задания для достижения поставленной цели. Вряд ли стоит ставить задачу формирования двух или более умений из разных групп, так как в рамках одного урока такая задача трудноразрешима. Однако задания на формирование гражданской идентичности могут служить хорошим примером применения полученных на уроке знаний, но при условии, что в основном эти умения уже сформированы на предыдущих уроках. Например, при помощи карты, схемы и текста учебника можно реконструировать процесс покорения Тевтонским орденом Пруссии, чтобы лучше понимать характер и значение борьбы Александра Невского против экспансии с Запада. В завершающей стадии урока ученики на основании изученных фактов смогут дать собственную оценку этим событиям с точки

зрения духовно-нравственных ценностей. Важно помнить, что в этом случае учитель оценивает способность ученика сформировать оценочное суждение и аргументировать его, при том, что само суждение может быть любым. Другими словами, если ученик попытается оправдать тевтонцев за завоевание пруссов, важно, чтобы он привел аргументы, соответствующие своему тезису. Оценивается именно качество аргументов: логическая непротиворечивость, достоверность фактов и т. д., а не позиция ученика.

Проблема формирования предметных знаний об истории нашего края имеет свою специфику, которая должна учитываться при проектировании уроков. Речь идет о том, что большая ее часть относится к Всеобщей истории, поэтому события региональной истории могут служить иллюстрацией к явлениям и процессам, характерных как для стран Европы, так и России. Например, Великое переселение народов, последствия крестовых походов, Реформация, эпоха Просвещения и т. д. нашли свое отражение в исторических событиях нашей области. Учитель может использовать этот исторический материал для выявления характерных признаков описываемых явлений. На основе них можно проводить сравнительный анализ протекания тех или иных процессов среди зарубежных стран и России. Было бы интересно сравнить особенности эпохи Возрождения и ее отражение в истории и культуре разных стран.

Стоит в этой связи отметить важность заданий на сравнение исторических

явлений и событий в ходе ГИА. В частности, задание 21 КИМ ЕГЭ по истории направлено на проверку умения сравнивать события истории России со схожими событиями и явлениями истории зарубежных стран. Погружение в региональную историю может помочь формировать это умение на основе ярких наглядных примеров для двух сравниваемых объектов. Например, задание обосновать тезис о том, что религиозный фактор оказывал значительное влияние на внешнюю политику Руси и стран Западной Европы в XI–XIII вв., можно аргументировать процессом завоевания Пруссии Тевтонским орденом.

При обучении решению заданий итоговой аттестации на первое место выходит достижение предметных результатов. Однако задания на сравнение требуют от учеников и аналитических умений обработки, и осмысления информации. В такого рода заданиях необходимо научить школьников разделять главную и дополнительную (второстепенную) информацию, выделять общее и различия в части исторических явлений и событий, анализировать их причинность и следствия, синтезировать выводы.

Задания по истории продуктивны в части формирования критического мышления. Необходимость выявлять противоречия и ставить под сомнение данные из условия заданий позволяет обучающемуся рассматривать разные аргументы и экспертные оценки исторических событий, а также формировать свою, независимую от других точку зрения. В ходе решения

данных заданий обучающиеся нередко вступают в диалог с педагогом и своими одноклассниками, что, в свою очередь, формирует коммуникативные умения. Отдельным видом работы здесь также является умение задавать вопросы и в обсуждении, при взаимодействии коллектива, находить на них ответы. Формой взаимодействия могут выступить парная работа, работа в «тройках», в малочисленных группах; работа может быть организована «по рядам» или же, наоборот, приоритет будет отдан фронтальной работе в классе — все зависит от целей и задач урока, которые ставит перед собой педагог. Главное, что в ходе живого общения обучающиеся исследуют исторические факты и находят и ответы.

Задания на сравнение способствуют и формированию исторического мышления. Исторические события рассматриваются не как отдельные элементы, а как часть целого. Возникает понимание взаимосвязи и взаимозависимости исторических событий, устанавливаются причинно-следственные связи. Обучающиеся начинают находить историческую связь между прошедшими и сегодняшними событиями. Сравнивая события истории родного края с историческими событиями других регионов, исторические события одних эпох с другими, обучающиеся самостоятельно приходят к выводу, что история — интересная наука, многообразная, многоликая, полная параллелей и пересечений по всей «хронологической линейке» событий в мире. А интерес, как известно, связан с мотивацией. Когда предмет интересен

обучающемуся, тот всегда мотивирован на достижение новых результатов, новых личных побед, на открытие нового знания.

Изучая европейскую Реформацию, мы выявляем особенности взаимодействия государства и церкви, которые впоследствии можно использовать для сравнения со схожими процессами в истории нашей страны. Здесь можно будет отметить взаимосвязь таких явлений, как, с одной стороны, процесс централизации государств, с другой — борьба с ересями, а также движение за реформу церкви как составную часть формирования абсолютизма в Европе и самодержавия в России. Научив школьников выявлять характерные признаки процессов и явлений, мы одновременно определяем линии сравнения. Полезно будет выработать единый алгоритм, который можно применять на уроках Всеобщей истории и истории России. Сравнимые события или процессы России и зарубежных стран изучаются чаще всего в разное время, поэтому особо важно сформировать единую систему их анализа.

Так, например, можно предложить следующие основания для систематизации информации об исторических событиях, явлениях, процессах:

- участники (социальные группы, сословия, яркие личности и т. д.);
- географический объект (место действия);
- причины;
- цели и результаты;
- последствия.

Все это входит в проверяемые элементы содержания в ходе ГИА по истории. Всю эту информацию можно свести в таблицу, из которой легко будет извлечь нужные элементы для сравнения, обобщения и т. д. Однако следует учитывать, что табличная форма систематизации наименее интересна для школьника. Существуют и другие, более красочные и наглядные, способы систематизации и визуализации информации, которые в ряде случаев можно использовать для геймификации процесса обучения. Среди таких способов можно выделить следующие: облако слов (облако тегов), блок-схемы, интеллект-карты и т. д. Самым эффективным (но и самым сложным) способом предоставления информации является инфографика. Задача учителя состоит не столько в том, чтобы предоставить ученику готовую информацию в максимально удобном для восприятия виде, сколько научить ученика перерабатывать информацию, данную как в текстовом виде, так и в виде графических образов.

Работая с текстом учебника или любым другим, ученик может составить список наиболее важных, с его точки зрения, событий, терминов, участников и т. д., чтобы представить его в виде облака тегов. Это сравнительно простой способ визуализации данных, при помощи которого можно развивать умения работы с текстом, воспринимать и интерпретировать данную в нем информацию [3, с. 30]. Существует немало простых ресурсов в сети Интернет, с помощью которых можно выполнить эту задачу.

При изучении различных тем по истории России можно обязательным элементом при выполнении задания по составлению облака тегов задать определенное количество элементов из истории края или Всеобщей истории. Для более глубокого осмысления текста подойдут блок-схемы или интеллект-карты, где удобнее отражать причинно-следственные или смысловые связи.

Рассматривая важное для нашего края явление или событие, важно объяснить его причины и мотивы участвовавших в нем людей с рациональной точки зрения. Не стоит войны и завоевания сводить только к жестокости и коварству завоевателей. Например, говоря об экспансии рыцарских орденов в Прибалтику, учащиеся должны узнать о том, что рыцари — это младшие сыновья феодалов, не получившие в наследство земельные наделы и вынужденные приобретать их через участие в войнах и завоеваниях. Ученики должны сделать вывод, что понимание мотивов крестоносцев и объяснения причин их походов не означает оправдания их действий с моральной точки зрения. Важно, чтобы учащиеся понимали сложность и противоречивость исторического процесса: оценки с гражданской, патриотической, моральной позиций вполне могут не совпадать.

Очень часто в учебниках можно встретить учебное задание определить значение того или иного события в истории нашего края или страны. Следует учитывать, что подобные задания являются наиболее сложными для школьника, поскольку

предполагают высказывание суждения без заданной системы критериев. Кроме того, это сложное по структуре логическое действие, ведь здесь надо сначала выделить последствия события и затем оценить их, что для учащихся 5–7 классов является крайне непростой задачей.

Преподавание истории родного края не может и не должно сводиться только к классно-урочной форме. На территории Калининградской области находится множество археологических памятников, таких как древние поселения, курганы и крепости. Эти объекты играют важную роль в изучении истории региона и часто становятся объектами экскурсий для школьников. Например, можно посетить замок Бальга, который был построен Тевтонским орденом в XIII веке, или руины замка Лабау.

Культурное наследие Калининградской области включает в себя архитектуру, литературу, музыку и живопись. В рамках курса истории родного края школьники знакомятся с работами местных художников, писателей и композиторов, а также посещают музеи и галереи. В нашем регионе есть немало возможностей для организации тематических экскурсий, большой потенциал интерактивных занятий в рамках музейной педагогики [2, с. 55].

Следует учитывать, что в регионе проживает много этнических групп, включая немцев, поляков и литовцев. Преподаватели истории родного края уделяют внимание изучению традиций этих народов,

их обычаев и праздников. Это помогает школьникам лучше понять многообразие культуры своего региона и способствует развитию толерантности и уважения к другим культурам.

Таким образом, преподавание истории родного края в Калининградской области отличается особым подходом: этот курс позволяет школьникам не только узнать больше о родном крае, но и развить уважение к своему прошлому и культуре других народов.

Список литературы

1. Буянский, Д. Б. Преподавание региональной истории в соответствии с основными образовательными программами общего образования [Электронный ресурс] / Д. Б. Буянский // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2023. — № 3 (19) / сентябрь. — С. 85-92. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/29sent2023/kvo308/> (дата обращения: 14.11.2024).
2. Епихина, Е. В. Из опыта работы музейного педагога музея «Фридрихские ворота» в Калининграде [Электронный ресурс] / Е. В. Епихина, А. А. Ярцев // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2020. — № 3 (7) / сентябрь. — С. 53-63. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/28spt2020/kvo307/> (дата обращения: 14.11.2024).
3. Кормилицына, А. П. Визуализация данных в современном информационном пространстве / А. П. Кормилицына // Творчество молодых: искусство, дизайн, медиатехнологии: Сб. статей XX Всероссийской научно-практич. конф. 19 мая 2021 года. — Омск: Изд-во Омского государственного технического университета, 2021. — С. 29-33.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 года № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. — URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/04/prikaz-ministerstva-prosveshheniya-rossii.pdf> (дата обращения: 14.11.2024).

Информация об авторе

Дмитрий Борисович Буянский

Кандидат педагогических наук, методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования

Information about the author

Dmitry B. Buyansky

Candidate of pedagogic sciences, methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 14.11.2024;
одобрена после рецензирования 06.12.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 14.11.2024;
approved after reviewing 06.12.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Использование цифровых технологий в патриотическом воспитании специалистом по работе с молодежью

Ольга Александровна Портнова¹✉,
Анна Руслановна Лобовкина²

^{1,2} Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,
Калуга, Россия

¹ helgarf@gmail.com✉

² annalobovkina03@mail.ru

Аннотация. В статье описана деятельность организатора по работе с молодежью по использованию в патриотическом воспитании потенциала цифровых ресурсов. В настоящее время переход к информационному обществу сместил коммуникацию молодежи в интернет-пространство, социальные сети стали основным местом социализации, что побуждает специалистов по работе с молодежью активно искать новые формы работы по патриотическому воспитанию. Это определило цель исследования: выявление наиболее эффективных воспитательных практик в Интернете. В работе представлены результаты исследования среди студентов, подтверждающие необходимость применения цифровых технологий в сфере патриотического воспитания; проанализирован опыт проведения онлайн-мероприятий. Авторы приходят к выводу о том, что цифровые технологии при правильном их применении могут повысить эффективность воспитательного процесса. Интернет-площадка является «комфортной» средой для молодых людей, где они знакомятся, общаются, получают различную информацию. Задача организаторов работы с молодежью — преобразовывать онлайн-пространство и делать его не только интересным, но и воспитывающим, направляя подростков, предлагая в игровом пространстве темы, связанные с историей, национальными традициями и культурой, тем самым решая задачи патриотического воспитания.

Ключевые слова: молодежь, цифровые технологии, патриотизм, патриотическое воспитание.

Using digital technologies in patriotic education by a specialist working with youth

Olga A. Portnova¹,
Anna R. Lobovkina²

^{1,2} Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia

Abstract. *The article describes the activities of a youth coordinator working with young people to use the potential of digital resources in patriotic education. Currently, the transition to an information society has shifted youth communications to the Internet, social networks have become the main place of socialization, which encourages youth specialists to actively seek new forms of work of patriotic education. It has determined the aim of the study: to identify the most effective educational practices on the Internet. The paper presents the results of a study among students, confirming the need to use digital technologies in the field of patriotic education; the experience of holding online events is analyzed. The authors concluded that digital technologies can increase the effectiveness of the educational process if used correctly. The Internet platform is a "comfortable" environment for young people, where they meet, communicate, and receive a lot of different information. The task of youth work organizers is to transform the online space and make it not only interesting, but also educational, guiding teenagers, offering topics in the game space related to history, national traditions, and culture, thereby solving the problems of patriotic education.*

Keywords: youth, digital technologies, patriotism, patriotic education.

За последние пять лет цифровой мир стал неотъемлемой частью жизни большинства людей, особенно молодежи. Трудно сегодня представить подростка без гаджета в руках, посредством которого он осуществляет коммуникацию со сверстниками и другими людьми, получает различную информацию, решает бытовые вопросы. Тот факт, что интернет-пространство служит платформой для социализации молодого поколения, требует включения этого феномена культуры в сферу внимания специалистов по работе с молодежью и наполнения его воспитательным компонентом. Важной составляющей образовательного процесса является патриотическое воспитание граждан. Одновременно с этим важно отметить, что сегодня уже достаточно активно идет процесс создания отвечающих времени методик применения информационных технологий в гражданском и патриотическом воспитании школьников [4, 7, 9].

Патриотическое воспитание мы определяем сущностной стороной феномена, выражающейся в потребности у молодежи сознания своей принадлежности к великой многонациональной стране с богатейшей культурой и героическим историческим прошлым, готовностью встать на защиту ее интересов [5].

Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» позволяет образовательным учреждениям интегрировать элементы электронного и дистанционного обучения в образовательный процесс, как указано в ст. 16 «Реализация

образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [11]. Кроме того, если учитывать план мероприятий по реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, то становится ясно, что одним из ключевых направлений работы является развитие информационных механизмов в области воспитания [8]. Патриотическое воспитание в контексте цифровизации также не является исключением. В реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», в который вовлечены 24 % населения страны, активно используются цифровые технологии [12]. Создание различных образовательных онлайн-платформ позволяет не только удовлетворять потребности участников образовательного процесса в получении учебных знаний, но и осуществлять воспитательную функцию.

Цифровые технологии в аспекте патриотического воспитания сегодня обрели особую актуальность. Их актуальность не раз затрагивалась отечественными и зарубежными авторами. Применение цифровых технологий как направление в образовании исследовалось Н. Ш. Козловой, Г. В. Ахметжановой, А. В. Юрьевым, Н. П. Петровой, Г. А. Бондаревой, Х. И. Зарсаевой и др. Потенциал цифровых технологий в патриотическом воспитании рассматривался С. В. Куликовой и Е. А. Фоменко, В. Б. Маркиным и Н. А. Мягковой. Отмечая несомненные преимущества дистанционного образования (социальность, массовость,

гибкость, параллельность, модульность и др.), М. Н. Кутузов тем не менее обозначает риски: недостаточное очное общение, необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий, сложности создания стимулов и мотивации [3].

К возможностям цифровых технологий в сфере воспитания В. В. Круглов относит следующие: оперативно получать доступ к искомой информации; быть на связи со значимым взрослым и товарищами; самореализация и самоактуализация; онлайн-участие в социально значимой деятельности [2]. Исследователи Н. Р. Кутявин и Е. В. Зверева справедливо считают, что социальные сети в первую очередь надо рассматривать как самый востребованный ресурс среди молодежи [4].

Представляет интерес точка зрения Д. А. Зырянова и И. С. Бусыгиной, которые рассматривают медиакультуру молодежи как «интенсивный информационный поток», проецирующийся на все аспекты формирования личности: нравственный, психологический, социальный. Ученые видят эффективность повышения медиакультуры через медиаобразование; здесь важно, считают авторы, участие любой организации, взаимодействующей с молодежью [1].

В статье «Развитие смысловых ориентиров в процессе гражданско-патриотического воспитания студентов» В. А. Макарова и О. А. Портнова пишут о том, как важно в наше время преподавателям высшей школы формировать и

развивать духовно-нравственную сферу личности студента [5]. Авторы рассматривают разные аспекты изучения данной проблемы, в числе которых значится поиск эффективных воспитательных практик во внеаудиторной деятельности. Результатом использования таких практик должно стать включение студенчества в создание позитивного контента для подростков, наполнение воспитательным потенциалом публичных площадок и страниц Интернета.

Современные негативные процессы, происходящие в мире, суть которых состоит в изоляции Российской Федерации, отмене русской культуры, попытках подорвать нравственные устои и тем самым разрушить целостность страны, требует от преподавателя вуза демонстрирования твердой гражданской позиции, а также консолидации преподавательского и студенческого сообществ. Решая учебные задачи в рамках своей дисциплины, преподаватель вместе со студентами — будущими специалистами по работе с молодежью — должен быть готов к открытию новых воспитательных техник для применения их в цифровой среде.

Заметный рост исследований ученых в области воздействия интернет-медиа на молодежь подтверждает актуальность темы цифровых технологий и в контексте патриотического воспитания. Учитывая стремительность развития технологий и все возрастающее их использование детьми и молодежью, эта тема нуждается в дальнейшем изучении и поиске форм работы, адаптированных к особенностям

и потребностям современного молодого поколения.

С целью понять (в общих чертах) необходимость применения цифровых технологий в сфере патриотического воспитания авторы опросили студентов Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. В опросе приняли участие студенты 1–3 курсов Института искусств и социокультурного проектирования.

Интервьюируемым было предложено ответить на пять вопросов с единичным выбором ответа.

Вопрос № 1: «Насколько, по вашему мнению, важны цифровые технологии для формирования патриотического

сознания у молодежи?» Распределение ответов респондентов на данный вопрос представлено на рисунке 1.

Так, более 80 % респондентов считают цифровые технологии важными или очень важными для формирования патриотического сознания молодежи. Это свидетельствует о том, что молодежь видит в цифровых технологиях инструмент для получения информации о патриотическом воспитании.

Далее следовал вопрос № 2: «Какие цифровые платформы или инструменты вы используете для получения информации о патриотическом воспитании (например, социальные сети, онлайн-курсы, вебинары)?» Ответы респондентов на второй вопрос представлены на рисунке 2.

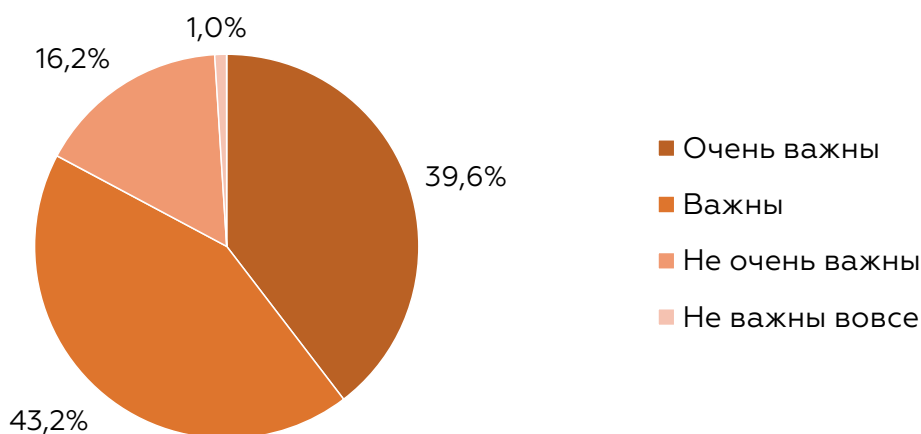


Рисунок 1 — Распределение ответов респондентов на вопрос № 1



Рисунок 2 – Распределение ответов респондентов на вопрос № 2

Результаты опроса показывают, что большая часть опрошенных (64 %) использует социальные сети для получения информации о патриотическом воспитании. Также популярными являются видеоплатформы (22,5 %). Это говорит о том, что молодежь предпочитает получать информацию о патриотическом воспитании через социальные сети и видеоплатформы.

Вопрос № 3 был сформулирован следующим образом: «В каких формах цифровые технологии могут быть наиболее эффективными для патриотического воспитания?» Распределение ответов респондентов на этот вопрос представлено на рисунке 3.

Из диаграммы видно, что студенты выделили несколько форм цифровых технологий, которые могут быть эффективными для патриотического воспитания, — интерактивные игры и квесты, виртуальные экскурсии и туры, социальные

проекты и акции, онлайн-лекции и семинары. Это указывает на разнообразие форм цифровых технологий, которые могут быть использованы для патриотического воспитания.

Вопрос № 4 имел следующую формулировку: «Какой контент, связанный с патриотическим воспитанием, вам было бы интересно видеть в цифровом формате?» Ответы респондентов на четвертый вопрос можно увидеть на рисунке 4.

Респонденты выделили несколько видов контента, интересных для них в цифровом формате, что говорит о разнообразии интересов молодежи в области патриотического воспитания: исторические факты и события, интервью с ветеранами и общественными деятелями, творческие конкурсы и проекты, образовательные видеоролики.

Последний вопрос (№ 5) был сформулирован следующим образом: «С какими трудностями вы сталкиваетесь при использовании цифровых технологий

для изучения темы патриотического воспитания?» Распределение ответов респондентов на вопрос представлено на рисунке 5.



Рисунок 3 – Распределение ответов респондентов на вопрос № 3



Рисунок 4 – Распределение ответов респондентов на вопрос № 4

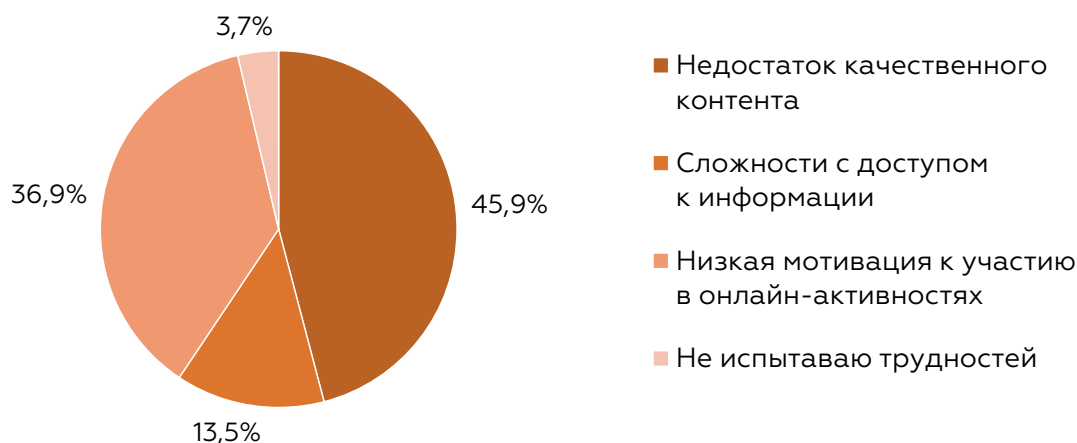


Рисунок 5 – Распределение ответов респондентов на вопрос № 5

Распределение ответов респондентов на вопрос № 5 говорит о необходимости улучшения качества контента и повышения мотивации молодежи к участию в онлайн-активностях.

Студенты Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского направления подготовки «Организация работы с молодежью» едины во мнении относительно необходимости внедрения цифровых технологий в мероприятия патриотической направленности. Они считают, что использование цифровых технологий актуально и перспективно, но для повышения эффективности их применения необходимо разрабатывать новые форматы, а не просто адаптировать традиционные мероприятия к онлайн-формату, так как в этом случае потенциал информационных технологий не может быть раскрыт в полной мере.

Благодаря разнообразным ресурсам на интернет-площадках у специалистов по работе с молодежью есть возможность сделать процесс обучения и воспитания более насыщенным по содержанию и интересными по форме. Изучение истории становится привлекательным для подростков, когда они испытывают себя в роли исследователей, погружаются в мир прошлого, применяют роли известных персонажей. Такие возможности дают нам сегодня мультимедийные приложения, виртуальные экскурсии и цифровые технологии.

Рассматривая патриотизм в широком смысле, можно сделать вывод, что это не только любовь к Родине, служение своей стране и уважение традиций; патриотизм — это и любовь к семье, забота о людях, требование к самому себе как ответственному гражданину, постоянное

стремление к саморазвитию и познанию мира в целом.

В период своего обучения в вузе студенты постоянно обращаются к цифровым технологиям при подготовке домашнего задания. Процесс обучения становится деятельностным, увлекательным и полезным, если преподавателем осуществляется поиск новых идей применения цифровых технологий на занятиях, а также поощряется проявление инициативы со стороны студентов. Так, в рамках дисциплины «Гражданско-патриотическая деятельность в молодежных организациях» студенты заранее готовили и проводили виртуальную экскурсию по Михайловскому дворцу Государственного Русского музея. (Оборудование института позволяет рассмотреть шедевры русского искусства в малейших деталях.) Виртуальное посещение выставки способствовало формированию интереса к такой форме образования, развитию интереса к русской живописи, пониманию того, что в свободное время можно погружаться в мир искусства и истории. В рамках дисциплины «Технологии организаторской деятельности в молодежной среде» студенты получили задание подготовить для школьников подкасты на различную тематику с обязательным воспитательным содержанием. Работа проходила поэтапно и требовала полного включения и заинтересованности. На этапе планирования студенты выбирали наиболее интересную для них тему, затем — разрабатывали сценарий, готовили тексты, придумывали форму подачи и место записи, определяли свою

целевую аудиторию. После окончательного завершения всех видов работ и внесения правок подкаст записывался и публиковался на онлайн-странице сообщества для оценивания и дальнейшего распространения. За месяц студентами были созданы подкасты на различные темы: «Подросток тоже человек», «Семья? Да!», «Рациональное распределение времени как составляющая здорового образа жизни», «Твои скрытые враги (о вреде вейпа, айкоса, кальяна)», «БМХ: разве это спорт?», «Студенческое волонтерство: гуманитарная миссия Донбасс» и др. Анализируя результаты своей работы, обучающиеся пришли к выводу, что подкасты обладают воспитательным потенциалом, имеют профилактический и пропагандирующий характер и направлены на основную часть пользователей — подростков и молодежь. Подводя итоги работы, студенты провели в своем интернет-сообществе фестиваль подкастов с оцениванием при помощи отметки «нравится». В дальнейшем с этими подкастами планируется отправиться в общеобразовательные школы и колледжи, чтобы встретиться очно с потенциальными слушателями и провести на месте обсуждение важных тем.

Говоря о важности коммуникации в социальных сетях, нельзя не отметить ту роль, которую она играет в таком важном деле, как организация помощи фронту специальной военной операции. Волонтеры Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского создали сообщество помощи фронту. Всю свою деятельность участники показывают в своем

чате. Там они транслируют информацию о сборах, нуждах и достижениях. Каждый день, сменяя друг друга, студенты плетут маскировочные сети, делают полевые свечи, собирают гуманитарную помощь, пишут письма и собирают посылки. Активисты занимаются привлечением большего количества людей, а также спонсоров. Чат открытый, поэтому присоединиться к нему, как и к самой команде помощников, может каждый. В то же время отражение активности сообщества в социальных сетях становится своего рода социальной рекламой патриотической темы и находит живой отклик среди молодежи [6].

В патриотическом воспитании важно уделять внимание памятным датам [10]. Так, в Калужском государственном университете им. К. Э. Циолковского уже стала традицией акция #Минутыовойне. В зависимости от номинации участники могут прочитать стихотворение, спеть песню, представить театрализованное представление на тему Великой Отечественной войны. В акции могут принять участие молодые люди от 14 лет. Все работы публикуются на странице Единенного совета обучающихся. Сопровождается этот конкурс онлайн-выставкой «Калуга твоими глазами». По итогам голосования членов жюри подводятся результаты и награждаются лучшие работы.

Как отмечено ранее, Интернет является неотъемлемой частью жизни молодежи и, более того, площадкой для социализации молодежи. Интернет-площадка —

комфортная среда для молодых людей, где они знакомятся, общаются, получают много различной информации [6]. Задача организаторов работы с молодежью — преобразовывать онлайн-пространство и делать его не только интересным, но и воспитывающим, направляя подростков, предлагая темы связанные с историей, национальными традициями и культурой, в игровом пространстве.

В цифровом пространстве необходимо использовать формат, который будет наиболее интересным и привлекательным: создание подкастов, онлайн-квестов, акций, связанных с военной тематикой, в том числе онлайн-встречи школьников с ветеранами Великой Отечественной войны и участниками боевых действий, военнослужащими Российской армии, посвященные героическому прошлому и настоящему России; сбор и систематизация информации по увековечиванию памяти павших в борьбе за Родину; создание учащимися виртуальных школьных музеев и Аллей славы.

Под руководством организатора по работе с молодежью школьники могут участвовать в онлайн-концертах в стиле военных лет; виртуально посещать военно-спортивные мероприятия, показательные выступления военных, выставки военной техники и пр. [7]. Несомненно, важно и в каникулярное время через социальные сети школ, организаций и клубов осуществлять воспитательный процесс (например, проводить рубрики «Интересные факты из жизни знаменитых горожан», «История моей семьи» и

«История в плакатах» или устраивать онлайн-викторины). Однако цифровизация не должна полностью заменять традиционные формы работы. Необходимо правильно сочетать и взаимодополнять оба формата.

Список литературы

1. Зырянов, Д. А. Актуальность использования социальных медиаплатформ для взаимодействия с молодежью / Д. А. Зырянов, И. С. Бусыгина // Инновационный потенциал молодежи: спорт, культура, образование: Сб. науч. трудов 26 октября 2021 года. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2022. – С. 210-215.
2. Круглов, В. В. Возможности цифровых технологий в сфере воспитания / В. В. Круглов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – № 6. – С. 114-122.
3. Кутузов, М. Н. Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе / М. Н. Кутузов // Педагогика: традиции и инновации: Материалы Международной науч. конф. 20–23 октября 2011 года. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 143-146.
4. Кутявин, Н. Р. Цифровые технологии в аспекте патриотического воспитания / Н. Р. Кутявин, Е. В. Зверева // Инновационный потенциал молодежи: спорт, культура, образование: Сб. науч. трудов 26 октября 2021 года. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2022. – С. 279-283.
5. Макарова, В. А. Развитие смысловых ориентиров в процессе гражданско-патриотического воспитания студентов / В. А. Макарова, О. А. Портнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 255-257.
6. Мальчукова, Н. Н. Формирование патриотического воспитания через социальную рекламу в социальных сетях (на примере «ВКонтакте») / Н. Н. Мальчукова, М. В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 88-91.
7. Пустовойтов, В. Н. Информационные технологии как средство гражданско-патриотического воспитания современных школьников / В. Н. Пустовойтов, Е. Н. Корнейков // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 37-41.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 03.10.2024).
9. Саркисян, Л. М. Методика применения информационных технологий в гражданском и патриотическом воспитании школьников [Электронный ресурс] / Л. М. Саркисян // NovalInfo.Ru. –

2023. — № 137. — С. 82-83. — URL: <https://novainfo.ru/article/19769> (дата обращения: 03.10.2024).
10. Федеральный закон от 13.03.1995 года № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/9010719> (дата обращения: 03.10.2024).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 03.10.2024).
12. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 03.10.2024).

Информация об авторах

Ольга Александровна Портнова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Анна Руслановна Лобовкина

Студент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Information about the authors

Olga A. Portnova

Candidate of pedagogic sciences, associate professor of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Tsiolkovsky Kaluga State University

Anna R. Lobovkina

Student of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Tsiolkovsky Kaluga State University

Статья поступила в редакцию 12.10.2024;
одобрена после рецензирования 05.12.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 12.10.2024;
approved after reviewing 05.12.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Воспитательный потенциал урока математики

Наталья Алексеевна Бородулина¹✉,
Ксения Габдрахмановна Вятчинова²

¹ Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

¹ АНО Лицей «Ганзейская ладья», Калининград, Россия

² Филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Калининграде,
Калининград, Россия

¹ borodulina.nata@yandex.ru✉

² kсениакасимов@mail.ru

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт регламентирует необходимость достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. В данной статье урок математики рассматривается с точки зрения воспитательного потенциала, развития у обучающихся важных личностных качеств, таких как ответственность, трудолюбие, целеустремленность и самоконтроль, самооценка. Математические задачи требуют от обучающихся логического и аналитического мышления, умения составлять план или алгоритм решения, структурировать материал, выделять главную и дополнительную информацию. Математика позволяет развивать критическое мышление, осуществлять оценку достоверности данных и анализ информации. Эти качества формируют базис для успешного обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

В статье обозначены возможности формирования личностных качеств через осмысление содержания математических задач. Приведены примеры математических задач с патриотическим компонентом военно-морского, инженерного и технического содержания, что позволяет не только заложить основу для достижения предметных результатов, но и способствует воспитанию патриотического гражданина своей Родины, формированию активной гражданской позиции обучающегося, уважения к вооруженным силам нашей страны. Посредством применения задач с патриотическим контекстом у обучающихся появляется интерес к историческому прошлому и настоящему, достижениям героев страны, российских ученых и науки в целом, появляется чувство гордости в отношении Родины.

Ключевые слова: воспитательный потенциал урока, урок математики, патриотическое воспитание, межпредметные связи, личностные результаты, математические задачи.

Educational potential of a Mathematics lesson

Natalia A. Borodulina¹,

Ksenia G. Vyatchinova²

¹ Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

¹ Lyceum "Hanseatic boat", Kaliningrad, Russia

² Branch of the Nakhimov Naval School in Kaliningrad, Kaliningrad, Russia

Abstract. *The Federal state educational standard regulates the necessity of achieving subject, meta-subject and personal results. In this article the mathematics lesson is considered from the point of view of educational potential, development of important personal qualities of students, such as responsibility, diligence, purposefulness, self-regulation, self-esteem. Mathematical problems require students to have logical and analytical thinking, the ability to make a plan or algorithm of solution, to structure the material, to highlight the main and additional information. Mathematics allows to develop of critical thinking, assessment of data validity and analysis of information. These qualities form the basis for successful learning and further professional activity.*

The article outlines the possibilities of forming personal qualities through comprehension of the content of mathematical problems. Examples of mathematical problems with patriotic component of naval, engineering and technical content are given, which allow not only to lay the foundation for achieving subject results, but also contributes to the education of a patriotic citizen of his/her homeland, the formation of an active civic position of the student, respect for the armed forces of our country. Through the application of tasks with a patriotic context, students become interested in the historical past and present, the achievements of the country's heroes, Russian scientists and science in general, and develop a sense of pride for the homeland.

Keywords: *educational potential of the lesson, mathematics lesson, patriotic education, interdisciplinary links, personal results, mathematical problems.*

Авторы настоящей статьи ставят перед собой задачу отразить глубину воспитательного и творческого потенциала урока математики. Математика составляет базовую основу для многих учебных предметов: физики, химии, информатики. На уроках обществознания обучающиеся решают экономические задачи, а на географии и истории детям предлагается не только посчитать масштаб на картах, но и овладеть умением корректно совершать арифметические действия, работать с «хронологическими линейками», датами и периодами событий. Приведенные примеры отражают межпредметные связи и умение применить математические знания в новой ситуации. Связь с историей, гражданская позиция позволяет формировать на уроке математики верные мировоззренческие ориентиры, патриотические ценности, воспитывать личность, которая осознает всю ответственность за свое поведение, поступки и действия как в личностном измерении, так и по отношению к окружающему миру.

Урок математики является средством развития логического мышления и формирования аналитических способностей. Кроме того, достижение метапредметных результатов обучения – базис формирования функциональной математической грамотности школьников. Для большинства математических задач можно выстроить алгоритмы решений, активно применять базовые логические действия: выявлять математические закономерности, делать выводы, разбирать доказательства математических утверждений,

самостоятельно использовать в обосновании собственных рассуждений и доказательстве гипотез математические факты, выстраивать аргументы, приводить примеры и контрпримеры, выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решений, выбирать наиболее подходящие варианты с учетом самостоятельно выделенных) [3, с. 6-7].

Отметим, что и при изучении истории и обществознания у обучающихся также формируются умения находить аргументы и контраргументы, отстаивать свою гражданскую позицию, подкрепляя ее фактами и доказательствами. Между дисциплинами очень много «связующих звеньев», которые только подкрепляют убеждение, что и на уроках математики обучающиеся могут не только научиться аргументированно доказывать математические утверждения, но и отстаивать свою точку зрения, строить логические цепочки рассуждений и выявлять необходимые закономерности.

Приведем несколько примеров задач, которые можно использовать на уроках математики **для развития логического и аналитического мышления школьников.**

1. Текстовые задачи на движение. Обучающиеся учатся анализировать условия, строить математическую модель, делать выводы и проверять их правильность. Это помогает развить навыки критического мышления, способность решать сложные проблемы в реальной жизни. Обучающиеся применяют полученные

знания на практике, что способствует лучшему пониманию и запоминанию материала.

Задача 1. Два военных корабля – речной артиллерийский катер «Огонек» и малый ракетный корабль «Каракурт» – выполняют маневры на реке. Катер идет по течению реки в пять раз медленнее, чем корабль против течения, а по течению корабль идет в девять раз быстрее, чем катер против течения. Во сколько раз собственная скорость корабля больше собственной скорости катера?

Задача 2. Военно-морская разведывательная группа на патрульной моторной лодке выполняла задание по наблюдению за акваторией реки. Они прошли два часа против течения реки, после чего повернули обратно и 12 минут шли по течению, выключив мотор. Затем они включили мотор и через один час после этого прибыли к месту старта. Во сколько раз скорость течения реки меньше собственной скорости лодки? Скорость лодки в неподвижной воде (собственная скорость лодки) и скорость течения реки считаются постоянными.

Задача 3. Новый боевой корабль Северного флота Российской Федерации проходил испытания на реке Северная Двина. Ему предстояло пройти 80 км вниз по течению, вернуться обратно те же 80 км против течения, а затем пройти еще 60 км вверх по реке. На всё задание отводилось 8 часов. Скорость течения реки составляла 4 км/ч. Экипаж успешно справился с задачей, уложившись в

отведенное время. Найдите собственную скорость корабля.

Задача 4. Диверсионная группа проплыла на моторной лодке 24 км вниз по реке до точки проведения операции и, выполнив задание, вернулась обратно к месту дислокации. Скорость течения реки 2 км/ч, собственная скорость лодки 8 км/ч. Сколько времени группа находилась в пути?

Задача 5. В 1242 году немецкие рыцари из Ливонского ордена захватили Псков и подступили к Новгороду. Крестоносцы выстроили свое войско треугольником, обращенным острым концом против неприятеля. Князь Александр Невский собрал войско и вышел к Чудскому озеру. На льду озера в 1242 году в сражении, известном как Ледовое побоище, Александр Невский уничтожил войско немецких рыцарей. Русские стрелки, несмотря на натиск немцев, прорывавших полки в центре, мужественно противостояли нападавшим. Эта смелость помогла русским окружить рыцарей с флангов и победить. Преследуя уцелевших целых семь верст, Александр показал решительность, стойкость русского войска и силу русского характера. Победа в битве привела к подписанию мирного соглашения между Новгородом и Ливонским орденом [2]. Посчитайте, какое расстояние прошел князь Александр Невский, преследуя войско крестоносцев? Какая площадь была у треугольника, который составляло войско немецких рыцарей, если в среднем ширина плеч в доспехах у каждого крестоносца составляла 65 см и

по каждой стороне треугольника стояло 4 000 крестоносцев (треугольник считать равносторонним)?

2. Геометрический анализ подводного мира. На уроках геометрии обучающиеся исследуют геометрические фигуры, теоремы и законы, связанные с географическим миром, подводным рельефом. Например, они могут изучать геометрические особенности формы раковины моллюска, строить геометрические модели коралловых рифов и подводных пещер или анализировать углы и расстояния в подводных ландшафтах. Это упражнение поможет учащимся применить свои знания геометрии на практике, развить аналитическое мышление при решении геометрических задач, устойчиво сформировать межпредметную связь математики и географии. А если реализовать интегрированный урок, то можно достичь и предметных результатов как по математике, так и по географии.

Задача 6. Раковина морского ежа имеет форму сферы радиусом 5 см. Внутри этой сферы находится полость, которая занимает 75 % объема всей сферы. Найдите объем полости внутри раковины морского ежа.

Задача 7. Батискаф находится на расстоянии 0,8 км от вершины одной подводной горы и 1 км от другой. Угол между направлениями на вершины гор составляет 60° . Найдите расстояние между вершинами гор.

Задача 8. На дне океана на глубине 300 м находится подводная лаборатория.

Вокруг лаборатории установлены четыре маяка, расположенные в вершинах квадрата со стороной 500 м. Подводники хотят установить новый маяк таким образом, чтобы он находился на равном расстоянии от всех четырех существующих маяков. На каком расстоянии от дна океана должен находиться новый маяк, чтобы удовлетворять этим условиям?

Задача 9. Военная разведка получила сведения о затонувшем военном корабле, перевозившем важные документы и оборудование. Корабль затонул в районе, где глубина достигает 250 метров. Спецгруппа ВМФ планирует использовать автономный подводный аппарат (АПА) для поиска обломков. АПА способен перемещаться со скоростью 2 м/с и оборудован камерами, позволяющими вести съемку на расстоянии до 50 м вокруг себя. Если площадь поиска составляет 1 км^2 , сколько времени потребуется АПА, чтобы полностью обследовать зону?

Задача 10. Группа водолазов Военно-морского флота проводила разведку подводной пещеры вблизи побережья, когда произошло неожиданное обрушение, перекрывшее им путь назад. Водолазы оказались заблокированы внутри пещеры, но у них остался запас кислорода на 90 минут. Необходимо срочно выбраться наружу. Ближайший безопасный выход находится на расстоянии 2 км от их текущего положения, и водолазы способны передвигаться под водой со скоростью 1 км/ч. Однако они должны учитывать, что скорость течения в этом районе составляет 0,5 км/ч. Сколько

времени у них уйдет на спасение, если они начнут двигаться прямо сейчас?

Эти примеры не только способствуют повышению мотивационную составляющую урока, связывают содержание нескольких учебных предметов, активизируют развитие логического и аналитического мышления обучающихся, но и позволяют продемонстрировать практическое применение математических знаний в жизнедеятельности человека, в профессии.

Важно включать в различные этапы урока задания, выполнение которых предполагает формирование у школьников умений выявлять закономерности, сопоставлять уже известные математические факты, делать самостоятельные выводы, аргументировать последовательность выполнения заданий, находить оптимальные пути решения и видеть, как можно применять знание математических фактов к решению практических задач. Таким образом, наряду с предметными целями уделяется внимание воспитанию у обучающихся логического мышления.

Приведем примеры заданий с морским компонентом, предназначенных для **обучения структурированию информации и решению проблем** на уроке математики.

Учащимся предлагается задача о капитане корабля, который должен распределить ограниченные ресурсы между членами экипажа на пути к удаленному

острову. Ученики должны структурировать информацию о потребностях каждого члена экипажа, учитывая продолжительность плавания, и найти оптимальное решение для обеспечения выживания всего экипажа.

Задача 1 (о распределении ресурсов на корабле). Капитан корабля «Морской Волк» готовится к длительному переходу к удаленному острову. На борту корабля находится 30 членов экипажа, и у капитана есть ограниченные запасы пищи, воды и топлива. Он должен распределить эти ресурсы так, чтобы обеспечить выживание всего экипажа на протяжении всего путешествия.

Данные:

- 1) продолжительность плавания – 20 дней;
- 2) суточная норма потребления пищи на одного члена экипажа – 1 кг;
- 3) суточная норма потребления воды на одного члена экипажа – 2 литра;
- 4) общий запас топлива – 200 литров;
- 5) потребление топлива двигателем корабля – 10 литров в сутки.

Задание:

- рассчитать общие потребности экипажа в пище и воде на весь период плавания;
- проверить, хватит ли запасов топлива для завершения перехода;
- предложить оптимальный план распределения ресурсов, чтобы гарантировать выживание всех членов экипажа;

– определить сколько дней сможет продержаться команда, если распределить имеющиеся ресурсы максимально эффективно, учитывая, что корабль должен вернуться в порт после выполнения задания?

Математическое моделирование реальных ситуаций предлагаем рассмотреть на примере задания, предлагаемого на всероссийской проверочной работе в 7-м классе.

Задача 2. Приливы и отливы – периодические колебания уровня воды в прибрежных зонах морей и океанов, которые обусловлены гравитационным притяжением Луны и Солнца и вращением Земли. За уровнем воды в морских портах следят специальные службы. Для людей, чья профессия связана с морем, важны даже незначительные колебания уровня воды. Изменения уровня воды отсчитываются относительно некоторого условного уровня – нуля глубин – низшего уровня моря, при котором судоходство считается безопасным. Во всех крупных портах ежедневно ведутся замеры уровня воды.

По приведенному ниже описанию схематично постройте график уровня моря в порту Петропавловска-Камчатского в течение суток с 00:00 часов 7 февраля до 00:00 часов 8 февраля.

В морском порту Петропавловска-Камчатского в 00:00 местного времени 7 февраля уровень воды составил 0,6 м

по отношению к нулю глубин. Для этого порта характерен небольшой перепад высот прилива. Через 4 часа высота прилива достигла 1 м, а еще через 5 часов – 1 м 90 см. Начался отлив, и уровень воды начал снижаться, достигнув значения 1 м 30 см по отношению к нулю глубин в три часа дня. К 19:00 вода поднялась вновь, теперь до отметки 1 м 60 см, а к полуночи высота прилива снизилась до первоначального уровня 0,6 м. [1, с. 21].

При выполнении данного задания семиклассникам необходимо извлечь необходимую численную информацию из предложенного условия задания, проанализировать и структурировать различные факторы, влияющие на приливы и отливы в море, затем строят графики изменения уровня воды в зависимости от времени.

Приведем еще примеры задач с морским компонентом, **связанных с нахождением вероятности событий.**

Задача 1. Капитан военного корабля готовится к выходу в море. Прогноз погоды сообщает, что вероятность шторма составляет 0,2 %. Если шторм действительно начнется, то корабль вернется в порт с вероятностью 0,8 %, а если погода останется благоприятной, корабль продолжит выполнять задание. Какова вероятность того, что корабль вернется в порт?

Задача 2. Патрульное судно ВМФ получает сигнал бедствия от группы солдат,

оказавшихся в ловушке на вражеской территории. Вероятность того, что солдаты будут найдены в течение первых 24 часов, составляет 0,6 %. Если они не будут найдены в первый день, вероятность успешного спасения снижается до 0,3 %. Какова общая вероятность успешного спасения?

Задача 3. Капитан военного корабля знает, что вероятность встретиться с минным полем в определенном районе океана составляет 0,1 %. Если встреча с миной произойдет, существует шанс (0,4 %), что корабль получит серьезные повреждения. Какова вероятность того, что военное судно столкнется с миной и получит серьезные повреждения?

Итак, отметим, что решение задач с военно-морским компонентом на уроках математики несет в себе несколько важных образовательных целей.

1. Повышение интереса к предмету: морская тематика всегда вызывает живой отклик у учеников, ведь она ассоциируется с приключениями, героизмом и романтикой. Это помогает сделать занятия более привлекательными и захватывающими, что способствует повышению мотивации к учебе, демонстрирует применение математических знаний.
2. Формирование чувства патриотизма и уважения к вооруженным силам: использование примеров, связанных с ВМФ, помогает воспитывать уважение к армии и флоту, показывая значимость службы на благо Родины. Это развивает гражданскую позицию и любовь к стране.

3. Формирование понимания связей между теорией и практикой: задачи с реальными примерами позволяют ученикам увидеть, как теоретические знания применяются в жизни. Военно-морские задачи демонстрируют, как математика используется для принятия решений в экстремальных ситуациях, планирования операций и оценки рисков.
4. Расширение кругозора: военно-морской компонент открывает новые горизонты, знакомит с историей флота, традициями и обычаями, важными для понимания роли ВМФ в защите страны.

Таким образом, включение задач с морской тематикой в учебный процесс не только обогащает образовательный материал, но и прививает важные ценности, такие как патриотизм, ответственность и умение применять знания на практике.

Эти задания помогут обучающимся не только анализировать, структурировать текстовую информацию и интерпретировать ее на математическом языке, но и применить математику на практике, связав ее с реальными жизненными ситуациями, формированием необходимых личностных качеств.

Ни для кого не секрет, что увлеченные различными гаджетами современные подростки испытывают сложности в общении не только со взрослыми, но и со своими ровесниками. Формированию коммуникативных компетенций

обучающихся способствует использование на уроках системы продуманных вопросов, позволяющих вовлечь их в диалог и активный поиск ответов на проблемные вопросы «Почему?», «Зачем?», «Каким образом?» и др. При этом вопросы не обязательно должен задавать учитель. Например, ученик во время доказательства теоремы допустил ошибку. Полезно предложить его одноклассникам задать 2–3 вопроса, которые помогут ему исправиться и выйти из затруднительной ситуации. А затем попросить проанализировать и оценить предложенное доказательство.

Проведение устных теоретических зачетов, как правило, требует немалых временных затрат; зачастую учителю за один урок не удается выслушать каждого обучающегося. Однако фронтальную работу в классе вполне можно заменить на работу в паре или группах. Правильно организованный диалог и работа в команде позволит не только активизировать мыслительную деятельность, но и предоставит школьникам возможность научиться слушать и слышать друг друга, четко сформулировать и аргументировать свое мнение.

Организация на уроке работы в группах будет способствовать формированию коммуникативных универсальных учебных действий: понимания и использования преимущества командной и индивидуальной работы, сотрудничества, коллективного обсуждения и решения задачи, распределения видов работ, обобщения мнения нескольких

людей, совместного поиска решений [3, с. 8-9]. Положительная эмоциональная обстановка в классе всегда способствует более продуктивной работе, а также более качественному закреплению освоенных знаний и устойчивому достижению предметных результатов. Также при такой работе складываются такие воспитательные моменты, как уважение мнения каждого человека, взаимопомощи, возможно — разрешения конфликтов.

Рассмотрим примеры заданий для **формирования умения работать в команде на уроке математики.**

Задание 1: построение математической модели корабля (ракеты, подводной лодки, фортификационного сооружения). Обучающимся предлагается задача по построению математической модели корабля (ракеты, подводной лодки, фортификационного сооружения), учитывая его форму, размеры, грузоподъемность и другие параметры. Учащиеся делятся на группы и совместно разрабатывают модель, обсуждая свои идеи, распределяя задачи и объединяя усилия для достижения общей цели.

Задание 2: морское соревнование по решению математических головоломок. Обучающимся предлагается серия математических головоломок с морской тематикой, которые они должны решить в команде. Каждая головоломка требует совместного обсуждения, анализа и поиска оптимального решения. Решение задач в команде способствует развитию

навыков коммуникации, сотрудничества и взаимопомощи, умению вести диалог с одноклассниками, решать проблемы вместе.

Также школьникам можно предложить решить головоломки. Приведем два примера.

Головоломка № 1 «Мореходы и компас». Капитан корабля столкнулся с необычной ситуацией: его компас внезапно перестал показывать правильное направление. Вместо этого стрелка компаса стала указывать на самый близкий берег, вне зависимости от того, куда направляется корабль. Как капитану найти верный курс, если его компас ведет его к самому близкому берегу?

Головоломка № 2 «Штормовой ветер». Капитан военного корабля обнаружил, что его судно попадает в сильный штормовой фронт. Он знает, что ветер, вызванный штормом, может изменить курс корабля на 30° в произвольном направлении. Капитан хочет знать, каким образом можно минимизировать влияние шторма на курс корабля. Что ему нужно сделать, чтобы избежать значительных отклонений курса?

Такие головоломки способствуют развитию критического мышления, навыкам совместной работы и принятия решений в нестандартных ситуациях. При выполнении заданий такого типа дети проявляют находчивость в поиске решения заданий, учатся рассуждать и мыслить логически. Нестандартные задания

также усиливают интерес к учебному процессу, делая его более интерактивным и привлекательным для учеников. Ведь математика часто воспринимается как трудный предмет, требующий логического мышления, повышенного внимания и трудолюбия. Когда ученик достигает пусть даже небольшого успеха в изучении математики, то это придает ему веры в свои силы и способности. Успех в учебе действительно является важным фактором формирования положительной самооценки у школьников.

Однако важно помнить, что в одном коллективе могут быть обучающиеся с разной предметной подготовкой. Данные задания можно дифференцировать по уровням сложности, по-разному формировать группы с учетом особенностей коллектива и целей урока.

Педагогу важно отслеживать прогресс / регресс обучающихся; применять эмоциональный интеллект на каждом уроке; создавать комфортную психологическую атмосферу, в которой обучающийся выражает свои мысли и задает вопросы без страха осуждения. Учителю необходимо активно вовлекать всех обучающихся в учебный процесс, поощрять их активность и инициативу. Такой подход способствует развитию уверенности в собственных силах и повышает интерес к предмету, мотивацию к обучению.

Успешные результаты в математике, пусть даже незначительные, помогают школьникам поверить в себя. Для продвижения вперед при изучении математики

обучающиеся должны проявлять трудолюбие, упорство, целеустремленность и желание. Регулярная конструктивная обратная связь от учителя помогает обучающемуся понять динамику своего прогресса. На уроке у учителя есть возможность продемонстрировать, что ошибки — естественная часть процесса обучения. Педагог может показывать примеры того, как ошибки помогли великим ученым сделать открытия, тем самым снимая страх перед неудачей и оказывая помощь обучающимся в повышении самооценки.

Математика — точная наука, приветствующая «порядок», системность и последовательность. Решение математических задач само по себе уже инициирует формирование у обучающихся системного подхода, регулятивных универсальных учебных действий самоконтроля и саморегуляции. Рассмотренные контекстные задачи являются инструментом формирования функциональной математической грамотности, которая, в свою очередь, создает условия для достижения личностных результатов обучающихся. Функционально грамотный человек проявляет патриотизм, выражает уважение к истории своей страны, мотивирован к дальнейшему обучению и познанию. В зависимости от тематики (содержания) заданий можно направить вектор воспитательного потенциала урока математики на формирование культуры здоровья и

эмоционального благополучия, экологического, трудового, эстетического познания или ценностей научного познания в целом.

Применение математических задач с патриотическим контекстом, примеры которых рассмотрены в данной статье, способствуют формированию у обучающихся интереса к историческому наследию, достижениям соотечественников, победам героев страны, чувства гордости за Родину.

Список литературы

1. Вольфсон, Г. И. Всероссийская проверочная работа. Математика: 7 класс: 15 вариантов. Типовые задания ФГОС / Г. И. Вольфсон, О. А. Виноградова; под ред. И. В. Яценко. — М.: Экзамен, 2020. — 143 с.
2. Состоялась битва на Чудском озере («Ледовое побоище») [Электронный ресурс] // Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина. — URL: <https://www.prlib.ru/history/619144> (дата обращения: 10.11.2024).
3. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_ФРП_Математика_5-9-классы_база.pdf (дата обращения: 10.11.2024).

Информация об авторах

Наталья Алексеевна Бородулина

Методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования; учитель математики, АНО Лицей «Ганзейская ладья»

Ксения Габдрахмановна Вятчинова

Учитель математики, филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Калининграде

Information about the authors

Natalia A. Borodulina

Methodist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development; Mathematics teacher, Lyceum "Hanseatic boat"

Ksenia G. Vyatchinova

Mathematics teacher, Branch of the Nakhimov Naval School in Kaliningrad

Статья поступила в редакцию 14.11.2024;
одобрена после рецензирования 05.12.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 14.11.2024;
approved after reviewing 05.12.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Интегрированные уроки по теме «Символы России» в рамках патриотического воспитания: из опыта (практики) работы

Анна Николаевна Горбачева¹✉,
Виолетта Николаевна Десятник²

^{1,2} МАОУ гимназия № 1, Калининград, Россия

¹ adelevagorbacheva@mail.ru✉

² desvionik@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена урокам патриотической направленности в начальной школе на тему «Символы России». Каждому символу выделяется отдельный урок: «Флаг России», «Герб России» и «Гимн России». В названии статьи особый смысл имеет акцент на типе уроков — интегрированные, подразумевающие под собой объединение нескольких дисциплин при изучении одной общей темы и межпредметные связи. В статье обоснованы цели, задачи и необходимость проведения занятий; представлен опыт работы с младшими школьниками; показаны составляющие организационных элементов уроков в качестве инструмента педагогической деятельности; даны рекомендации по проведению занятий; перечислены материалы, необходимые для подготовки и проведения уроков по этой тематике. Объяснены важность и преимущества творческого и игрового подходов в учебной деятельности, использования современных компьютерных технологий, а также подчеркнуты трудности, возникшие при создании сценариев занятий, и проблемы во время их проведения. Предложены возможные варианты решения спорных моментов. Ключевая особенность настоящей статьи заключается в том, что опыт подготовки интегрированных уроков по теме «Символы России» представлен педагогами-библиотекарями, выступившими разработчиками занятий для учащихся начальной школы.

Ключевые слова: государственные символы, герб, флаг, гимн, патриотическое воспитание, начальная школа.

Integrated lessons on the theme "Symbols of Russia" within the framework of patriotic education: from the experience (practice) of work

Anna N. Gorbacheva¹,
Violetta N. Desyatnik²

^{1,2} Gymnasium № 1, Kaliningrad, Russia

Abstract. *This article is devoted to lessons of patriotic orientation in Primary school on the theme "Symbols of Russia". Each symbol is given a separate lesson: "Flag of Russia", "Coat of Arms of Russia" and "Anthem of Russia". The title of the article emphasizes the type of lessons – integrated, implying the combination of several disciplines in the study of a common theme, interdisciplinary links. The article substantiates the goals, objectives and necessity of holding classes; presents the experience of work with younger students; shows the components of organizational elements of lessons as a tool of pedagogical activity; gives recommendations for conducting lessons; lists the materials necessary for preparing and holding classes on this topic. The importance and advantages of creative and game approaches in teaching activities, the use of modern computer technologies are explained, as well as the difficulties encountered in creating lesson scenarios and problems during their implementation are emphasized. Possible solutions to the controversial issues are suggested. The key feature of this article is that the experience of preparing integrated lessons on the theme "Symbols of Russia" is presented by teacher-librarians who developed the lessons for primary school students.*

Keywords: national symbols, coat of arms, flag, anthem, patriotic education, primary school.

Патриотическое воспитание является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Воспитание человека и гражданина во многом зависит не только от родителей, но и от образовательного учреждения, которое посещает ребенок. Задача школы заключается в том, чтобы с малых лет привить ученикам любовь к Отечеству и гордость за свою страну. Данное обязательство указано в федеральном государственном образовательном стандарте. Так, согласно ст. 1 федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, предполагается «личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное, включая становление их российской гражданской идентичности как составляющей их социальной идентичности, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения» и «формирование у обучающихся системных знаний о месте Российской Федерации в мире, ее исторической роли, территориальной целостности, культурном и технологическом развитии, вкладе страны в мировое научное наследие и формирование представлений о современной России, устремленной в будущее» [Цит. по: 4]. При этом важно сделать это на доступном для ребенка языке, преподнести информационный

материал наиболее интересным образом. Как раз с этой целью были разработаны уроки для начальных классов по теме «Символы России», включающие себя межпредметную интеграцию.

Дети часто задают много вопросов, в том числе связанных с государственными символами: «Что такое флаг?», «Что такое герб?», «Что такое гимн?», «Зачем они нужны?», «Почему именно такие цвета на флаге?», «Почему именно такие слова в гимне?», «Почему на гербе именно орел и зачем ему две головы?» и т. д. Такое поведение в силу возраста наиболее характерно для обучающихся начальной школы, поэтому, чтобы удовлетворить их любопытство и воспитать патриотизм, а также приобщить к российской культуре, уроки были специально разработаны для этой группы школьников.

Проведение уроков о символах России в начальной школе с применением игровой деятельности, мультимедийных фильмов и средств изобразительного искусства, музыки имеет множество преимуществ, например:

- увеличение вовлеченности — использование произведений искусства, музыки, игр и мультфильмов делает уроки более интересными и увлекательными для детей, что способствует лучшему усвоению материала;
- развитие творческих способностей — интеграция вышеперечисленных элементов стимулирует творческое мышление и воображение, позволяя ученикам выражать свои чувства и мысли посредством творчества;

- улучшение памяти — визуальные и аудиовизуальные элементы помогают школьникам лучше запоминать информацию благодаря воздействию через разные органы чувств (несколько каналов восприятия);
- эмоциональная связь — музыка, произведения искусства и мультипликация воздействуют на эмоции детей, что способствует более глубокому пониманию и осознанию значимости государственных символов;
- разнообразие методов обучения — использование различных форм позволяет учитывать разные стили обучения, делая уроки доступными для всех обучающихся;
- формирование культурного контекста — вышеперечисленные элементы помогают связать государственные символы с более широким культурным и историческим контекстом, углубляя понимание их значения.

Таким образом, применение ранее указанных средств обучения и элементов культурной деятельности способствует более полному и многогранному обучению, развивая у обучающихся, помимо интеллектуальных, еще и эмоциональные аспекты восприятия.

Организация урока о символах России может стать мощным педагогическим инструментом для повышения качества воспитания школьников. По какому же принципу строятся подобные уроки и что важно учитывать при их подготовке?

Во-первых, необходимо определить цели и задачи. Все три занятия направлены на формирование жизненной позиции и ключевых ценностей, глубокого чувства любви к окружающим людям и месту, где живет человек, культурное обогащение и развитие исторического мышления — способности анализировать и интерпретировать события прошлого, понимая их причины и последствия, видеть связь между событиями. В качестве задач выступают воспитание уважения и гордости за родную страну, понимание исторического контекста и знакомство с культурными аспектами символов.

Во-вторых, важно подготовить необходимые материалы для уроков. Самое главное — презентация, в которую входят изображения флага, герба, гимна (в виде текста и ассоциативных символов), а также аудио- и видеофайлы. Будут уместны и интерактивные задания, мини-викторины и т. п. Важно убедиться в наличии оборудования для мультимедийных материалов. В случае их отсутствия или проблем с техническим оснащением лучше иметь запасной план по проведению урока и демонстрации материала (подготовить задания на бумаге или доске, использовать специальные выставочные материалы и др.).

В-третьих, структура уроков должна базироваться в соответствии с общим планом, приведенном ниже.

Опорный план для создания сценариев уроков по теме «Символы России» можно представить следующим образом.

1. Вступление (3–5 мин) — выяснить у детей, что они уже знают о символах России; как понимают слова «флаг», «герб», «гимн». Объяснить, почему эти знания важны и нужны.
2. Основная часть (20–25 мин) — краткая история символов и их происхождения с использованием мультимедийного контента, интерактивного задания или игры, с помощью которых проверяются имеющиеся знания и закрепляется полученная информация. В завершение занятия можно добавить творческое задание. Например, попросить обучающихся нарисовать флаг России. Лучше всего, когда дети изображают этот символ не просто «парящим» в воздухе, а, например, рисуют себя со знаменем в руках или флаг, расположенный на здании школы. Таким образом, обучающиеся понимают причастность флага к их жизни — символ принадлежит всем гражданам России, и дети не являются исключением.
3. Заключительная часть (5–10 мин) включает в себя рефлексию и подведение итогов: что узнали нового? что повторили? какие впечатления и мысли возникли у детей? Обязательно выслушать ответы учеников, предоставить право учащимся задать вопросы и высказать свои мысли. Обратная связь очень важна для построения доверительных отношений, удовлетворения любопытства и поддержания интереса к учебе в целом.

Для саморефлексии и оценки урока необходимо учесть активность и вовлеченность детей, успешность усвоения ими материала. Такой подход способен не только обогатить знания школьников о государственной символике, но и развить у них такие важные личностные качества, как критическое мышление, творческие способности и осознание себя гражданином Российской Федерации.

Важное замечание было сделано исследователем И. Г. Петровой относительно технологий, применяемых в ходе различных патриотических мероприятий для младшего школьного возраста: «Формирование чувства патриотизма у детей дошкольного и младшего школьного возраста предполагает получение ими начальных знаний о большой и малой Родине, ее природе, истории, культуре, народе, традициях и обычаях... Дошкольный и младший школьный возраст, в силу душевных и эмоциональных реакций, в силу еще не утраченной открытости души, наиболее важен и благоприятен для формирования патриотизма... Незаменимым средством формирования духовного мира детей является искусство... В этой связи мероприятия по патриотическому воспитанию мы рассматриваем в неперенной связке с работой по эстетическому развитию юных читателей на основе личностного движения от созерцания к желанию действовать и пробовать, строить свою жизнь по законам красоты» [Цит. по: 3, с. 82].

В приведенной цитате можно обнаружить два взаимосвязанных ключевых

момента: дети в силу возраста наиболее эмоционально восприимчивы и пропускают все через себя, поэтому важно дать им основную новую информацию, активно применяя творчество. При этом стоит демонстрировать не только чужие работы, но и предоставить возможность для самореализации. Как это сделать? Классический пример — создание рисунка. Другие варианты: поделка, аппликация, макет и т. д. Можно придумать свой маленький рассказ, стишок или песенку на тему «Символы России» (например, чтобы лучше запомнить, какие государственные символы есть и сколько их, знать порядок и значение цветов флага или смысл изображенного на гербе России).

В век современных технологий не стоит забывать о таких технических средствах, как фото- и видеосъемка. Многие дети активно пользуются телефоном и разбираются в технике не хуже взрослых, даже несмотря на юный возраст. Поэтому им не составит труда сделать красивый снимок или снять небольшой видеоролик, главное — дать конкретное задание. Но такой формат больше подойдет для учеников 3–4 классов и на долгосрочную перспективу. Это полноценный проект, темой которого может стать «Символы России вокруг нас». Цель такого проекта состоит в поиске и запечатлении символов в обычной жизни (к примеру, герб — на монете, флаг — во дворе школы, гимн — на страницах учебника, исполняется во время награждения победителей спортивных состязаний и др.). Тема «Что я знаю о символах России?» может

подойти для видеоклипа. Из опыта общения с детьми современного поколения можно заключить, что одной из интереснейших фигур для них является блогер. Тогда суть задания может быть сформирована следующим образом: «Представьте, что вы знаменитый блогер и вам нужно рассказать о государственных символах России. Подготовьте видеоролик на эту тему». Творческий потенциал такого задания огромен.

Работа с гимном более сложная, однако в качестве решения данного затруднения можно предложить детям нарисовать рисунок на тему «Что я представляю, когда слышу гимн?» Гимн напрямую связан с уроком музыки. Используя такой вид коллективной исполнительской деятельности, как хор, можно устроить небольшое соревнование «Кто дружнее?» Суть задания проста: разделить детей на три группы и попросить спеть по очереди куплет и припев гимна (первая группа — первый куплет и припев, вторая группа — второй куплет и припев, третья группа — третий куплет и припев) и попросить вместе дружно и правильно исполнить свою часть. Перед этим обязательно объяснить правила поведения во время исполнения гимна (стоять ровно, не разговаривать, не отвлекать других и др.). Это также поможет детям научиться работать в коллективе.

Еще одним эффективным инструментом для педагога в данном контексте являются игровые формы обучения. Так, в книге «Педагогика развития: содержательный досуг и его секреты» указано,

что с точки зрения теории и практики социально-культурной деятельности игровая форма традиционно рассматривается как фактор социализации. В процессе игры осуществляются социальная адаптация, развитие личности, приобретается способность к самоконтролю и регуляции поведения [2, с. 7-8]. Эта форма носит обучающе-развивающий характер и помогает подать сложный материал доступно для данной возрастной группы.

Практика показывает, что часть детей достаточно осведомлена и уже владеет базовыми знаниями о символах

России, другая – так или иначе знакома с информацией, но затрудняется при решении заданий или в ответах на вопросы, поэтому игры помогают одним детям повторить и закрепить материал, а другим – легче усвоить новую информацию.

Эффективными играми для обучения детей (в нашем случае) стали «Найди флаг России» и «Найди герб России». На экране появляется слайд, на котором постепенно появляются четыре флага и четыре герба, и только один из них является российским, остальные – похожие символы других стран (рисунки 1–2).

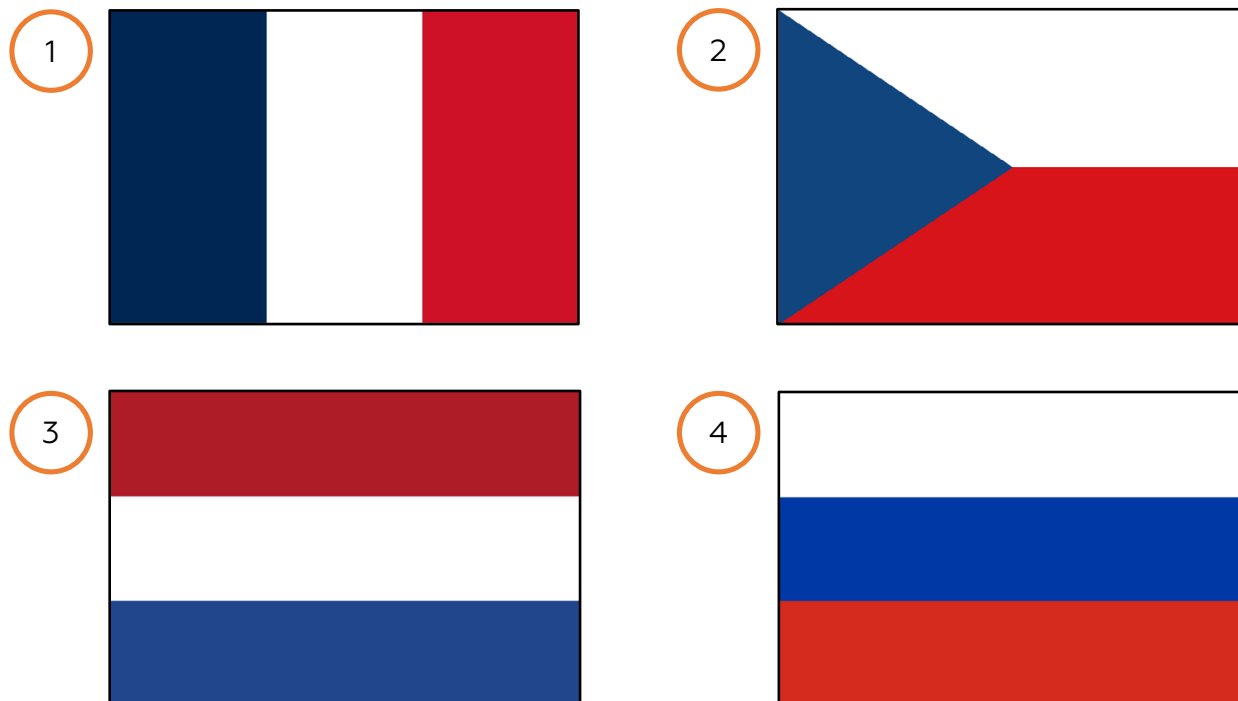


Рисунок 1 – Игра «Найди флаг России»



Рисунок 2 – Игра «Найди герб России»

Задача детей – ответить на вопросы.

1. Это флаг / герб России? (Учитель демонстрирует один из флагов, предлагает поднять руку тем обучающимся, которые считают, что данный государственный символ является символом Российской Федерации, затем поднимают руки те, кто не согласен с данным утверждением.)
2. Как вы поняли, что это символ Российской Федерации / символ другого государства?
3. Что могло вас запутать? Чем данные символы похожи? Чем отличаются? (Учитель помогает разобраться в геральдических тонкостях, акцентирует внимание на деталях-подсказках, чтобы ученики увидели отличительные признаки символов Российской Федерации, например, последовательность цветов на флаге / количество корон на гербе.)
4. Может быть, кто-нибудь знает, какому государству принадлежит данный

флаг / герб? (Учитель задает данный дополнительный вопрос о символах иных государств; если никто из детей не может ответить на него, то педагог сам называет страну, чей символ представлен на слайде.)

Изображения флага / герба других стран специально подбираются на основе сходства. Четвертый вопрос – повышенной сложности, но даже в первом классе встречаются дети, которые сумели на него ответить.

Как ранее было сказано, такой формат очень нравится детям. Причина проста: скорее всего, это напоминает им дидактическую игру «Найди отличия», которая знакома ученикам еще с дошкольного возраста. Отсюда вытекает элемент узнаваемости формата игры, а значит, и ее правил, и то, что найти нужно среди чужих символов самый узнаваемый и родной – российский. Эта игра развивает

внимательность, помогает научиться видеть сходство и отличия, аргументированно строить свой ответ.

В ходе проведения и планирования занятий могут возникнуть трудности. Например, самым коротким занятием был урок по гимну. В качестве решения проблемы можно либо объединить его с другим уроком, либо придумать дополнительное задание на 10–12 мин.

Отметим, что педагогу не стоит пренебрегать включением в структуру занятия физкультминутки. Особенно важно учитывать это при работе с учащимися первых и вторых классов, которым сложно фокусировать внимание на одном предмете или теме продолжительное время без перерыва.

Одной из проблем, с которой может столкнуться педагог, является то обстоятельство, что занятия по теме «Символы России» проводит не основной учитель, работающий с этим классом на постоянной основе, а проходящий, с которым дети мало знакомы. Для этого присутствие классного руководителя как авторитетного учителя необходимо (по крайней мере, при первом знакомстве). Он сидит в конце класса и контролирует процесс, следит за отсутствием нарушений порядка. Другой вариант — наличие двух учителей-ведущих. Они могут отыгрывать сценки с двумя разными ролями, тем самым постоянно переключая фокус внимания детей с одного персонажа на другого. Это не дает ученикам заскучать и заставляет активно

вовлекаться в учебный процесс. К тому же двум педагогам, даже мало знакомым с классом, проще контролировать дисциплину: пока один преподносит новую информацию, второй следит за поведением обучающихся и контролирует ситуацию. При смене реплик задачи меняются: второй педагог отыгрывает свою роль, а первый следит за процессом.

Подводя итоги, хочется отметить, что важность знаний о государственной символике родного государства неоспорима и, несомненно, является неотъемлемой частью патриотического и культурного воспитания человека и гражданина. Но не стоит забывать, что «патриотизм — это чувство, которое можно воспитать, привить, взлелеять, но уж никак не насаждать насильно или поверхностно» [Цит. по: 1, с. 57]. Патриотическое воспитание — не самоцель, а часть образовательного процесса и развития культуры юного гражданина.

Список литературы

1. Вайло, Т. В. Нить, связующая поколения / Т. В. Вайло // Патриотическое воспитание детей и подростков: педагогические и библиотечные технологии: Науч.-практич. статьи, методические материалы, художественные произведения. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2015. — С. 56–61.
2. Педагогика развития: содержательный досуг и его секреты / Е. В. Авинская [и др.]; под ред. И. М. Кареловой. — Ростов н/Д.: Феникс, 2015. — 366 с.

3. Петрова, И. Г. Формирование патриотических чувств школьников в условиях детской библиотеки / И. Г. Петрова // Патриотическое воспитание детей и подростков: педагогические и библиотечные технологии: Науч.-практич. статьи, методические материалы, художественные произведения. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2015. – С. 82-86.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?> (дата обращения: 06.11.2024).

Информация об авторах

Анна Николаевна Горбачева

Педагог-библиотекарь, MAOY гимназия № 1

Виолетта Николаевна Десятник

Педагог-библиотекарь, MAOY гимназия № 1

Information about the authors

Anna N. Gorbacheva

Teacher-librarian, Gymnasium № 1

Violetta N. Desyatnik

Teacher-librarian, Gymnasium № 1

Статья поступила в редакцию 13.11.2024;
одобрена после рецензирования 05.12.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 13.11.2024;
approved after reviewing 05.12.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

О системе работы с орфограммой на уроках русского языка

Елена Николаевна Дронь

Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия
e.dron@koiro.edu.ru

Аннотация. Из года в год снижаются средние показатели качества выполнения орфографических и пунктуационных заданий на ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку. Учителя и эксперты отмечают снижение качества написания изложений, сочинений, итоговых сочинений; обилие орфографических и пунктуационных ошибок в них. Отрицательная динамика результатов выполнения орфографических и пунктуационных заданий ГИА и общее снижение грамотности обучающихся не может не беспокоить. Среди причин, объясняющих эту ситуацию, можно назвать отсутствие системы работы с орфограммой и пунктограммой на уроках русского языка в среднем звене общеобразовательной школы. Методика их ввода и освоения, выработки орфографического и пунктуационного навыка, к сожалению, забывается.

Автор статьи предлагает актуализировать методику работы с орфограммой, сделать ее применение на уроках систематическим. В статье дано определение понятиям «ошибкоопасное место» (орфограмма), «опознавательные признаки орфограммы», «условия выбора (существенные признаки) орфограммы», которые принципиально важны на первом этапе усвоения орфограммы для выработки навыка обозначения орфограмм и осознанного заучивания правила. В работе обоснована необходимость использования образцов обозначения орфограмм и образцов устного объяснения условий выбора орфограммы, а также последовательного закрепления правила в продуманной системе упражнений. Кроме того, в статье приведен фрагмент технологической карты урока, содержащий модель предъявления орфографического правила и систему упражнений для его закрепления.

Ключевые слова: орфограмма, орфографическое правило, графическое обозначение орфограммы, существенные признаки орфограммы, условия выбора орфограммы.

About the system of working with orthograms at Russian language lessons

Elena N. Dron

Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

Abstract. *From year to year, the average quality indicators of spelling and punctuation tasks at the Main State Exam and Unified State Exam in Russian language decreases. Teachers and experts note a decrease in the quality of writing narrative essays, essays, final essays, the abundance of spelling and punctuation errors in them. The negative dynamics of the results of completing spelling and punctuation tasks of the Final State Certification and the general decline in the literacy of students cannot but worry. Among the reasons explaining this situation is the lack of a system work with orthogram and punctogram at Russian language lessons at the secondary level of comprehensive school. The methodology of their imposing and mastering, development of orthographic and punctuation skill, unfortunately, is being forgotten.*

The author of the article proposes to actualize the methodology of work with orthograms, to make their application at lessons systematic. The article defines the concepts of "Error-prone place" (orthogram), "Identifying features of an orthogram", "Selection conditions (essential features) of an orthogram", which are fundamentally important at the first stage of learning an orthogram to develop the skill of marking orthograms and conscious memorization of the rule. The paper substantiates the necessity of using samples of orthogram labeling and samples of oral explanation of the conditions for choosing an orthogram, as well as the consistent consolidation of the rule in a well-thought-out system of exercises. In addition, the article presents a fragment of a lesson map containing a model of spelling rule presentation and a system of exercises for its reinforcing.

Keywords: *orthogram, spelling rule, graphic designation of orthogram, essential features of spelling, conditions for choosing an orthogram.*

Содержательный анализ результатов ГИА 2024 года показывает, что от года к году все большее число орфографических и пунктуационных правил осваивается школьниками на недостаточном уровне, выполнение все большего числа орфографических и пунктуационных заданий вызывает у экзаменуемых трудности. Снижается и качество написания развернутых ответов (изложений и сочинений) на ОГЭ и ЕГЭ с точки зрения соблюдения в них норм орфографии и пунктуации.

Так, по данным «Статистико-аналитического отчета о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в 2024 году в Калининградской области», в рамках ЕГЭ только 57 % экзаменуемых справились с выполнением тестовых заданий 9–15, контролирующих усвоение ведущих орфограмм русского языка [3, с. 30-31]. Процент выполнения орфографических заданий девятиклассниками, сдававшими ОГЭ по русскому языку, еще ниже. Приведем данные «Статистико-аналитического отчета о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2024 году в Калининградской области»: лишь половина (49,8 %) экзаменуемых выполнили задания 6–7, посвященные орфографическому анализу слов [2, с. 40]. Кроме того, на ОГЭ по русскому языку в 2024 году средний процент выполнения задания 1 (написание сжатого изложения) и задания 13 (написание сочинения), оцениваемых по

критерию ГК1 («Создание письменных текстов с соблюдением орфографических норм»), составил 51,66 %. В предыдущем, 2023-м, году этот показатель равнялся 59 % [Там же. С. 41, 47].

Отрицательная динамика выполнения экзаменуемыми орфографических и пунктуационных заданий КИМ на ОГЭ и ЕГЭ, низкие средние проценты написания изложений и сочинений, оцениваемых по критерию «Соблюдение орфографических и пунктуационных норм», не могут не тревожить.

Среди причин, объясняющих эту ситуацию, важнейшей считаем нарушение логики освоения орфограмм и пунктограмм или отсутствие системы их изучения на уроках русского языка в 5–7 классах.

Задача настоящей публикации — напомнить учителям-филологам, работающим в средней школе, о системе овладения школьниками орфографическим знанием и орфографическим навыком.

Первым этапом в овладении данным навыком является этап подготовки к восприятию правила. Здесь происходит повторение изученного ранее материала, необходимого для восприятия новой орфограммы, и формируется мотивация к ее изучению. Например, перед изучением орфограммы «Буквы *Ы* / *И* после *Ц*» необходимо вспомнить всегда твердые согласные, в число которых входит и согласный *Ц*, потренироваться в транскрибировании слов с этими согласными,

актуализировать морфемный разбор слов. Орфограмма «Написание *НЕ* с прилагательными» осваивается легче, если перед знакомством с ней учащиеся вспомнят, как пишется *НЕ* с именами существительными. Сопоставив примеры на обе орфограммы, найдя общее, школьники осознают нехватку знаний для объяснения некоторых написаний, что станет мотивацией к изучению новой орфограммы.

Мотивировать к овладению новым знанием и умением целесообразнее всего через создание проблемных ситуаций, осознание затруднений, которые порождаются несоответствием между имеющимися знаниями и навыками и теми, которые необходимы для разрешения учебной задачи.

Знакомство с орфограммой — второй этап в ее освоении. Существенное значение на этом этапе имеет навык видеть орфограмму, формулировать ее опознавательные признаки, а также четкое осознание школьниками условий выбора (существенных признаков) орфограммы. Первые важны для осознания наличия в слове «ошибкоопасного места» (орфограммы), вторые — для безошибочного применения правила. Например, в словах «собачонка», «волчок» опознавательным (но не существенным) признаком орфограммы является наличие шипящего перед гласным; в словах «циркуль», «бледнолицый» — твердый согласный *Ц* перед гласными *И, Ы*. Существенным же признаком для применения правила, то есть условием выбора

орфограммы, является для первых двух слов часть слова и часть речи; для вторых двух — часть слова. Не учитывая условий выбора, пользуясь лишь опознавательными признаками орфограммы, ученик может делать неверные выводы о написании.

На этапе знакомства с правилом учащиеся наблюдают за языковым материалом, под руководством учителя делают необходимые выводы, самостоятельно (что наиболее ценно) или с помощью учителя формулируют правило, сверяют правильность формулировки с той, что помещена в учебнике.

Чтение правила в учебнике, зрительное его восприятие должно иметь место на уроке. В 5-м классе правило может быть прочитано несколько раз. Очень полезно и несколько раз воспроизвести его на уроке. Особенно важно читать, слышать и воспроизводить (задействуются разные каналы восприятия информации) правило для учеников, которым тяжело дается овладение орфографией. Заучивание правила должно начаться на уроке и быть продолжено дома. Учителю стоит всякий раз напоминать своим воспитанникам, что перед выполнением письменного домашнего задания необходимо выучить правило: механическая память начинает работать только вслед за когнитивной.

Познакомившись с правилом, ученики приступают к анализу образцов графического обозначения условий выбора изучаемых орфограмм. Они помещены в

учебнике на плашках сразу под правилом. Общая закономерность в обозначениях: одной чертой подчеркивается «ошибкоопасное место», двумя — существенный признак (условие выбора) орфограммы. Как условие выбора орфограммы часто необходимо также

обозначение морфемы, указание на часть речи и / или форму слова. Двумя чертами подчеркивается также буква в проверочном слове, которая позволяет выбрать правильное написание. Примеры обозначения некоторых орфограмм даны на рисунках 1–4.

Поздний (опоздать)
Устный (уста)

Рисунок 1 — Правописание корней с непроизносимыми согласными

Пчёлка, пчела
жёлудь, (желудёвый)

Рисунок 2 — Буквы Ё / О после шипящих в корне

Запахнуть, подпись,
стереть, смыть, отбор

Рисунок 3 — Правописание гласных и согласных в приставках

Расписание, разлив
взмах, вспомнить

Рисунок 4 — Буквы З и С на конце приставок

Обучающиеся должны уметь «читать» графические обозначения, объяснять их, «считывать» с них формулировку правила, а также самостоятельно правильно обозначать орфограммы, осознавать, почему та или иная буква подчеркнута один или два раза, почему важно указание на форму, почему отсутствие, например, выделения морфемы нужно трактовать как незнание правила.

Учитель не должен отступать от требования обозначения орфограммы в каждом слове, где она пропущена. Правильное обозначение орфограммы может быть отдельным упражнением на ее усвоение.

На этапе ввода правила должно произойти также знакомство обучающихся с образцом устного обоснования выбора орфограммы. Образцы рассуждения во время выбора орфограммы в слове часто помещаются в учебнике после правила. Рекомендуем учителям при изучении каждой орфограммы использовать их или, если они отсутствуют в учебнике, разработать аналогичные и добиваться от учеников устного объяснения выбора орфограммы в слове по этим образцам. Их использование дает ученику возможность вербального самоконтроля и глубокого осмысления как правила, так и конкретного случая его применения. Приведем примеры таких образцов.

«Правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе».

*Из песн... слова не выкинешь. Е или И?
Из песни — песня. Существительное 1-го склонения. Не выкинешь (из чего?) из песни — существительное стоит в родительном падеже. У существительных 1-го склонения в родительном падеже пишется окончание -и. Напишу «из песни».*

«Написание НЕ с прилагательными».

*Стоял (не)жаркий день.
Прилагательное употребляется без НЕ, значит, его можно писать и слитно, и раздельно. В предложении нет противопоставления с союзом «а», это прилагательное можно заменить синонимом «прохладный», значит, надо писать слово «нежаркий» слитно.*

«Правописание суффиксов прилагательных -к- и -ск-».

Черкес...кий. Краткой формы прилагательное не имеет. Определим, от какого существительного оно образовано: черкес...кий ← черкес. Основа существительного «черкес» не оканчивается ни на к, ни на ц, ни на ч. Следовательно, в прилагательном черкесский пишется суффикс -ск-.

«Дефисное и слитное написание сложных прилагательных».

(Вагоно)ремонтный.

Это сложное прилагательное. Оно образовано сочетанием двух слов, при этом одно подчинено другому: *ремонт (чего?) вагонов*. Значит, прилагательное нужно писать слитно: *«вагоноремонтный»*.

(Выпукло)вогнутый.

Это сложное прилагательное. Оно образовано от основ независимых друг от друга слов: *«выпуклый»* и *«вогнутый»*, между ними можно вставить союз «и». Значит, прилагательное нужно писать через дефис: *«выпукло-вогнутый»*.

На этапе изучения орфограммы, зная формулировку правила, ученик должен пройти этап его интериоризации, присвоения, когда внешнее действие превратится во внутреннее. Для этого ученик должен действовать по алгоритму и / или образцу, пошагово анализируя опознавательные признаки и условия выбора орфограммы, обязательно обозначая орфограммы. Принципиально важно, чтобы для обучающихся понятия «опознавательные признаки орфограммы», «условия выбора орфограммы» были рабочими, чтобы вырабатывался навык графического обозначения каждой изучаемой орфограммы. В совокупности с этим навыком (графический контроль) устное объяснение выбора орфограммы становится формой вербального контроля применения правила. Эти учебные действия заставляют школьников осмысленно применять теоретическое правило и становятся средством развития важнейших метапредметных умений —

самоконтроля и коррекции своих действий.

На уроке знакомства с орфограммой начинается и первичное ее закрепление, то есть перевод знания в навык, а знания и навыка — в умение.


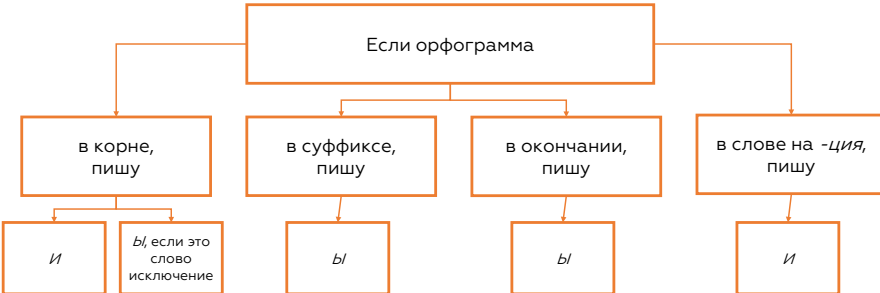
Выработка орфографического умения — следующий этап в освоении орфограммы. На этом этапе очень важна последовательность упражнений. Логика здесь такова:

- 1) коллективная работа:
 - объяснение орфографически грамотного написания недеформированных слов с использованием образца устного объяснения написания и правильное обозначение орфограммы в этих словах;
 - идентификация (нахождение) орфограмм в предложенном недеформированном языковом материале, их объяснение;
 - упражнения предупредительного характера (объяснение орфограммы проводится до записи в тетрадях; со зрительным или слуховым восприятием дидактического материала);
 - выбор написания в деформированных словах;
- 2) самостоятельное выполнение упражнений с обязательной последующей самопроверкой или взаимопроверкой: орфографически грамотное написание деформированных слов, графическое обозначение орфограмм;
- 3) дальнейшее закрепление правила в системе разнообразных упражнений.

Приведем пример знакомства с орфограммой «Буквы *И* / *Ы* после *Ц*» и ее освоения в 5-м классе в соответствии с изложенной выше моделью (таблица 1).

Таблица 1 – Пример фрагмента технологической карты урока, реализующего систему работы с орфограммой

Этап урока	Обучающие действия учителя, учебные действия учащихся
<p>1. Подготовка к восприятию правила, актуализация изученного. Мотивирующий этап</p>	<p>Проблемная ситуация. Надпись на доске:</p> <p>цинк, цифра, огурцы, пальцы, куцый, круглолицый, лисицын, сестрицын, коллекция, акация</p> <p>Учитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Дайте характеристику звуку [ц]. – Какой гласный слышится после <i>Ц</i> во всех этих словах? – Почему? – Можно ли на слух определить, когда после <i>Ц</i> надо писать <i>И</i>, а когда <i>Ы</i>? – В словах первых трех строчек укажите, в какой морфеме встречаются буквы <i>И</i> / <i>Ы</i> после <i>Ц</i>. – Приведите свои примеры слов с такими же позициями гласных после <i>Ц</i>, запишем их. Будьте внимательны: пишите так, как на доске! Морфемы обозначьте. <p>Надпись на доске:</p> <p>цинк, цифра, цикорий, цинк, мото-цикл; огурцы, пальцы, куцый, круглолицый, птиц-ы, улиц-ы, бледнолиц-ый; лисицын, сестрицын, куниц-ын, синиц-ын, мокриц-ын; коллекция, акация, демонстрация, иллюминация, акция</p>
<p>2. Ввод правила</p>	<p>1. Учитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно сделайте вывод, когда после <i>Ц</i> пишется <i>И</i>, а когда – <i>Ы</i>. <p>2. Один из обучающихся читает правильно из учебника вслух.</p> <p>3. Работа с исключениями.</p> <p style="text-align: center;"><i>Цыган</i> встал на <i>цыпочки</i> и <i>цыкнул</i> <i>цыпленку</i>: «<i>Цыц</i>».</p> <p>4. Запоминание и воспроизведение правила (несколько проговариваний про себя, проговаривание хором, несколько воспроизведений)</p>

Этап урока	Обучающие действия учителя, учебные действия учащихся
<p>3. Первичное закрепление правила</p>	<p>1. Орфографический (устный) анализ слов, записанных на доске (5–7 слов на усмотрение учителя).</p> <p>Опоры:</p> <p>1.1. Образец графического обозначения условий выбора изучаемой орфограммы.</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>1.2. Образец устного обоснования выбора орфограммы.</p> <p><i>Делегация.</i> Слово на -ция, поэтому после Ц пишу И. <i>Калининградц-ы.</i> Орфограмма в окончании, следовательно, после Ц пишу Ы. <i>Синиц-ын.</i> В суффиксе после Ц пишу Ы.</p> <p>1.3. Алгоритм выбора гласной в орфограмме «Буквы И / Ы после Ц»:</p> <ol style="list-style-type: none"> определить, в какой морфеме содержится орфограмма; действовать согласно алгоритму. <div style="text-align: center;">  </div> <p>2. Выборочный диктант.</p> <p>Задание: выпишите слова с изучаемой орфограммой, орфограмму обозначьте графически. Дидактический материал — недеформированные слова, предложения или небольшие тексты. Например,</p> <p style="text-align: center;"> <i>Цыпленок в цирке выступал, Играл он на цимбалах, На мотоцикле разъезжал И цифр он знал немало. Он из цилиндра доставал Морковь и огурцы И только одного не знал, Где ЦИ писать, где ЦЫ.</i> </p>

Этап урока	Обучающие действия учителя, учебные действия учащихся
	<p style="text-align: center;"><i>Цыган цыпленка увидал И заиграл на скрипочке, А цыпленок услышал И станцевал на цыпочках [Цит. по: 1, с. 165].</i></p> <p>Форма проверки диктанта — фронтальная или взаимопроверка.</p> <p>3. Словарно-смысловой диктант.</p> <p>Задание: узнайте слово по его лексическому значению, запишите слова в два столбика: с <i>И</i> после <i>Ц</i>, с <i>Ы</i> после <i>Ц</i>; орфограмму обозначайте. Примеры слов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) точная выдержка из произведения (цитата); 2) коренной переворот в жизни общества (революция); 3) встать на кончики пальцев (на цыпочки); 4) синоним к слову «варежки» (рукавицы); 5) обрабатывать деревянные поверхности специальным инструментом циклей (циклевать); 6) собрание предметов (коллекция) и т. д. <p>Форма проверки словарно-смыслового диктанта: самопроверка или взаимопроверка по ключу (заранее приготовленный учителем ответ, записанный на доске или на слайде). Возможно перед выполнением задания вызвать ученика для самостоятельной работы на переносной доске (на «ушке» доски, отвернутом от класса), затем коллективная проверка его работы, сверка со своими написаниями, обсуждение правильных / неправильных написаний</p>

Итак, общая схема освоения орфограммы может и должна быть такова: мотивирующий этап, который целесообразно выстроить как проблемную ситуацию — ознакомление учащихся с помощью как эвристических методов (беседа и самостоятельный анализ материала для наблюдения), так и дедуктивных (сообщение учителя и самостоятельный анализ учащимся лингвистического текста) с опознавательными признаками орфограммы или условиями выбора орфограммы (при обязательном условии владения учащимися этими терминами) — формулирование правила — анализ образцов графического обозначения условий выбора

изучаемой орфограммы — знакомство с образцом объяснения применения правила — идентификация орфограммы в предложенном недеформированном языковом материале, их объяснение — расстановка орфограмм в простых примерах — закрепление правила в выполнении системы упражнений.

Думается, такая методически выверенная, проверенная временем система работы с правилом может способствовать успешному выполнению выпускниками на экзамене заданий, связанных с орфографическим анализом, а главное — повысить практическую грамотность школьников.

Список литературы

1. Александрова, Г. В. Занимательный русский язык / Г. В. Александрова. — СПб.: Тригон, 1997. — 655 с.
2. Дронь, Е. Н. Глава 2. Методический анализ результатов ОГЭ по русскому языку [Электронный ресурс] / Е. Н. Дронь // Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2024 году в Калининградской области. — URL: <https://koiro.edu.ru/wp-content/uploads/2024/09/sao-9-rus.yaz-SAO-9-2024.pdf> (дата обращения: 29.10.2024).
3. Савицкая, Т. А. Глава 2. Методический анализ результатов ЕГЭ по русскому языку [Электронный ресурс] / Т. А. Савицкая // Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в 2024 году в Калининградской области. — URL: <https://koiro.edu.ru/wp-content/uploads/2024/08/sao-11-rus.yaz-SAO-11-2024.pdf> (дата обращения: 29.10.2024).

Информация об авторе

Елена Николаевна Дронь

Методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования

Information about the author

Elena N. Dron

Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 28.10.2024;
одобрена после рецензирования 19.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 28.10.2024;
approved after reviewing 19.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Особенности выполнения и оформления части с развернутым ответом ЕГЭ по физике

Елена Анатольевна Ньорба

Калининградский областной институт развития образования,

Калининград, Россия

МАОУ СОШ № 33, Калининград, Россия

e.nyorba@koiro.edu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности выполнения и оформления части с развернутым ответом ЕГЭ по физике. Автор статьи поясняет, что для получения максимального балла за выполненное правильно задание очень важно соблюдение единых требований к оформлению решения заданий второй части, которые указаны кодификатором и критериями оценивания. Автором разобрано влияние критериев для заданий повышенного и высокого уровней сложности на итоговый балл и приводятся конкретные задания с разъяснением, а также примеры задач с комментариями о типовых ошибках, допускаемых участниками экзамена из-за невнимательного прочтения условия задачи и недочетов при оформлении ее решения. Эти ошибки ведут к снижению итогового балла за задание. Успешное выполнение расчетных задач зависит от грамотного использования справочных данных, работы с единицами измерений физических величин и их перевод в кратные и дольные единицы, вычисления с помощью калькулятора и оформления заданий с развернутым ответом. Также указываются ключевые моменты в тексте задач из электродинамики, механики, молекулярной физики и оптики, на которые следует ориентироваться при построении алгоритма решения. Показана важность необходимых математических преобразований и расчетов с подстановкой чисел в итоговую формулу и записью ответа с правильными единицами измерений.

Ключевые слова: ЕГЭ по физике, развернутый ответ, качественная задача, подготовка к экзамену, выпускник, физические величины, кодификатор, оформление решения.

Features of completing and designing the part with a detailed answer of Physics Unified State Exam

Elena A. Niorba

Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia
Secondary School № 33, Kaliningrad, Russia

Abstract. *The article discusses the features of completing and designing the part with a detailed answer of the Unified State Exam in Physics. The author explains that in order to obtain the maximum score for a correctly completed task, it is very important to comply with the uniform requirements for the design of the solution of the tasks of the second part, which are indicated by the codifier and assessment criteria. The author has analyzed the influence of the criteria for advanced and high-level tasks on the final score and provides an explanation of specific tasks. Additionally, examples of tasks with comments on typical errors made by exam participants due to inattentive reading of the conditions and shortcomings in the design of the solution. These mistakes lead to a decrease in the final score for the task. Successful completion of calculation tasks depends on the competent use of reference data, work with units of measurement of physical quantities and their conversion into multiples and submultiples, calculations using a calculator and the design of tasks with a detailed answer. In addition, key points in the text of tasks from electrodynamics, mechanics, molecular physics and optics are also indicated, which should be used in constructing a solution algorithm. The importance of the necessary mathematical transformations and calculations with the substitution of numbers in the final formula and writing the answer with the correct units of measurement is shown.*

Keywords: *Unified State Exam in Physics, detailed answer, high-quality task, exam preparation, graduate, physical quantities, codifier, solution design.*

Ежегодно одна десятая часть выпускников Калининградской области выбирает сдачу ЕГЭ по физике. Наблюдается тенденция к постоянному росту количества участников, приступающих к решению не только тестовой части, но и заданий с развернутым ответом.

В течение последних трех лет в Калининградской области наблюдаются ряд тенденций.

1. Увеличение количества выпускников, выбирающих физику как предмет для сдачи ЕГЭ (предмет по выбору), что свидетельствует о повышенном интересе к этой науке в целом и осознании необходимости знаний по физике при получении профессий технических направлений.
2. Повышение интереса к изучению физики на углубленном уровне: физика является фундаментальной наукой, лежащей в основе многих технологических достижений; происходит осознание обучающимися важности физических знаний в современном мире. Во многих школах открываются предпрофессиональные классы инженерной направленности, где физика изучается на углубленном уровне.
3. Растет количество участников, решающих задания с развернутым ответом: обучающиеся все лучше осваивают навыки аналитического мышления, решения сложных задач и аргументированного изложения своих мыслей.

Обозначенные тенденции отражают позитивные изменения в системе образования Калининградской области, показывая рост интереса к науке и развитие у выпускников важных компетенций.

В то же время необходимо заметить, что достаточно большое количество участников экзамена теряют баллы, в том числе не получают максимальные 100 баллов при правильном выполнении задания из-за разного рода недостатков в оформлении и выполнении решения. Именно об этих недостатках и недочетах, типичных ошибках выпускников при решении заданий ЕГЭ по физике и пойдет речь в данной статье. Представленные комментарии к решению задач содержат подробный анализ условия задания, разбор типичных ошибок, сделанных обучающимися; подчеркивают важность и необходимость правильного оформления заданий; содержат алгоритм действий.

Очень показательны в данном контексте слабые навыки смыслового чтения и работы с информацией, а также индивидуальные пробелы в предметной подготовке. Недостаточная сформированность читательской грамотности при обучении физике тесно связана с не в полной мере освоенным обучающимися умением работать с текстами физического содержания, с текстовыми условиями задач [1, с. 25].

Рассмотрим сначала качественную задачу № 21 повышенного уровня,

оцениваемую в три балла при полном правильном решении, в которое входит не только указание на законы, закономерности, формулы или явления, но и может требоваться построить график зависимости физических величин или начертить схему электрической цепи.

Задача 1. На pT -диаграмме показано, как изменялись давление и абсолютная температура некоторого постоянного

количества одноатомного разреженного газа при его переходе из начального состояния 1 в состояние 4. Как при этом изменялись объем газа V и его внутренняя энергия U на каждом из трех участков 1–2, 2–3, 3–4 (увеличивались, уменьшались или же оставались постоянными)? Ответ поясните, указав, какие физические явления и законы вы использовали для объяснения (рисунок 1) [2].

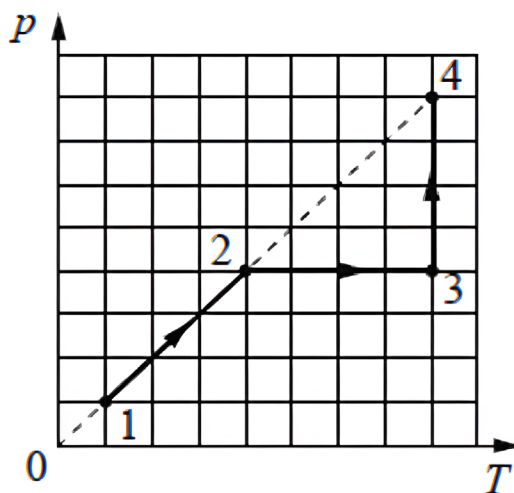


Рисунок 1 – Диаграмма к задаче 1 [Там же]

При анализе того, как менялась внутренняя энергия, для достаточно большого числа учащихся «внутренняя энергия» и «изменение внутренней энергии» в описании процессов — величины эквивалентные, соответственно, они указывают в ответе, что в процессе 3–4 температура не изменяется, следовательно, $\Delta U = \text{const}$, но $\Delta U = U_4 - U_3 = 0$, а вот $U = \text{const}$. И, соответственно, формула для внутренней энергии в виде $\Delta U = \frac{3}{2} \nu RT$ — неверная. Согласно критериям оценивания этого задания, такая запись трактуется как логический недочет и приводит к снижению на один балл.

Также важно учитывать, что в задачах по молекулярной физике слова «идеальный газ» вовсе не означают, что это газ одноатомный. Для применения коэффициента, показывающего степени свободы в формуле для внутренней энергии $U = \frac{i}{2} \nu RT$, нужно помнить, что газ может

быть и двухатомный (тогда $i = 5$), и трехатомный (тогда $i = 6$). Для воздуха эту формулу применять вообще нельзя, так как воздух представляет из себя смесь различных газов.

Приведем еще один пример качественной задачи.

Задача 2. В опыте по изучению фотоэффекта катод освещается зеленым светом, в результате чего в цепи возникает ток (рисунок 2). Зависимость показаний амперметра I от напряжения U между анодом и катодом приведена на рисунке 3. Используя законы фотоэффекта и предполагая, что отношение числа фотоэлектронов к числу поглощенных фотонов не зависит от частоты света, объясните, как изменится представленная зависимость $I(U)$, если освещать катод фиолетовым светом, оставив мощность поглощенного катодом света неизменной [Там же].

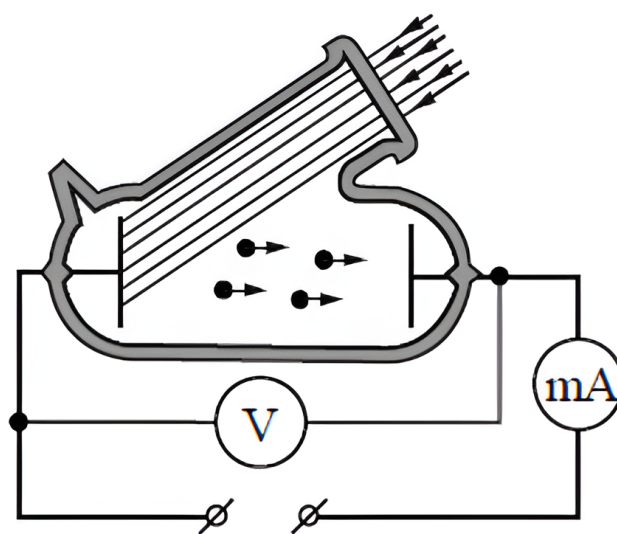


Рисунок 2 — Схема к задаче 2 [Там же]

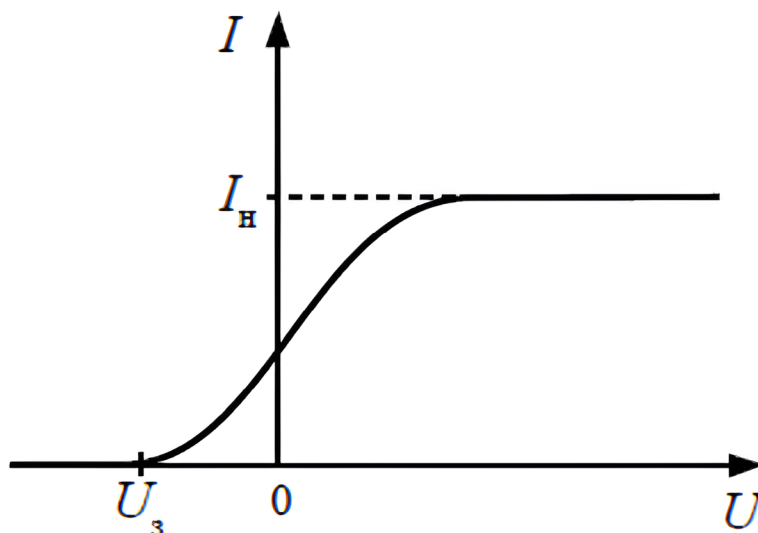


Рисунок 3 — Схема к задаче 2 [Там же]

Как оказалось, участники экзамена зачастую затрудняются ответить: «У зеленого или фиолетового цвета больше / меньше частота». А поскольку энергия фотона прямо пропорциональна частоте электромагнитной волны, то касательно изменения энергии фотона могут быть сделаны ошибочные выводы, что, в свою очередь, приводит к ошибкам в дальнейшем определении изменения запирающего напряжения и количества фотонов, которые поглотил катод при постоянной мощности в единицу времени. Полный правильный ответ включает в себя также необходимость указать, в каком направлении (вправо / влево) сместится точка отрыва графика

по горизонтальной оси U . Этот пункт ответа отсутствует в большом количестве работ участников ЕГЭ.

Задача 3. Один моль разреженного гелия участвует в циклическом процессе 1–2–3–4–1, график которого изображен на рисунке в координатах V – T , где V – объем газа, T – абсолютная температура. Постройте график цикла в координатах p – V , где p – давление газа, V – объем газа. Опираясь на законы молекулярной физики и термодинамики, объясните построение графика. Определите, во сколько раз работа газа в процессе 2–3 больше модуля работы внешних сил в процессе 4–1 (рисунок 4) [Там же].

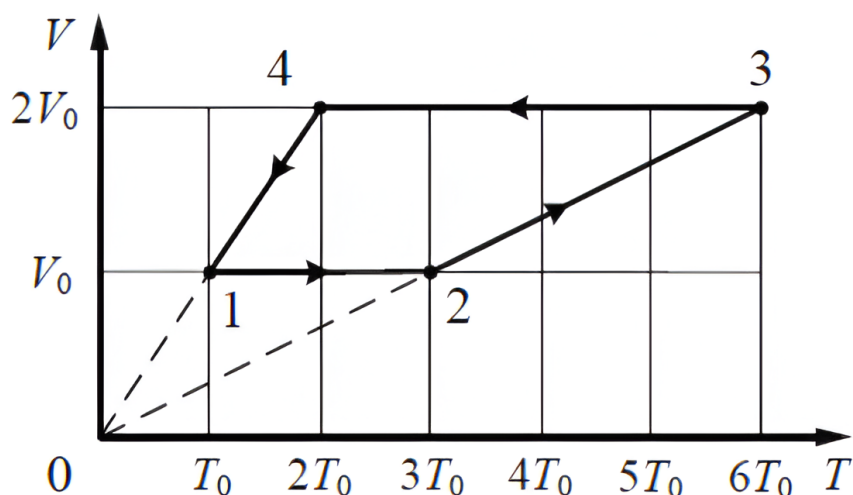


Рисунок 4 — Схема к задаче 3 [Там же]

В подобном задании важно при построении графика в других осях математически обосновывать количественное изменение величины, не отображенной на графике (в данном задании это объем), т. е. масштабирование по оси.

При подготовке к экзамену по физике важно учитывать все критерии оценивания расчетных задач, так как это поможет получить максимальное количество баллов. Один из ключевых критериев — это правильное описание всех вновь вводимых буквенных обозначений физических величин.

Представим перечень важных характеристик решения, которые необходимы для получения максимальных баллов за задание. Так, все новые буквенные обозначения, которые вводятся в процессе решения задачи, должны быть четко

описаны, а именно:

- обозначения, которые участник экзамена самостоятельно вводит для удобства решения;
- любые новые переменные, которые могут быть необходимы для представления физических величин, не указанных в условии задачи.

Важно отметить, что в описании *не* нуждаются

- константы из справочных материалов контрольно-измерительно материалов;
- обозначения, которые есть в тексте условия задания;
- обозначения величин, являющиеся стандартными.
- Описывая величины, необходимо соблюдать
- четкость и однозначность — при вводе нового обозначения всегда

правильнее указывать его значение и единицы измерения (например, h — высота (м));

- систематичность — использование одних и тех же обозначений на протяжении всего решения задачи (это поможет избежать путаницы и повысит ясность ответа);
- логическую последовательность — вводить новые обозначения можно только тогда, когда это действительно необходимо для понимания решения, при этом важно минимизировать количество новых переменных, чтобы не усложнять задачу. Сделать это можно тремя способами: в записи «Дано» к заданию (при этом становится явной и очевидной необходимость перевода в СИ, если таковой требуется), на чертеже или же при помощи словесного описания.

Правильное использование и описание буквенных обозначений — важный аспект успешного решения расчетных задач на ЕГЭ по физике. В начале решения задачи важно также разобраться в требованиях к оцениванию и следовать им в процессе подготовки и на самом экзамене. Это поможет продемонстрировать знания и навыки более эффективно. В конце решения должен быть написан ответ с указанием единиц измерения найденной величины (при наличии таковых). Если требовалось решение в параметрическом виде, единицы измерения указывать не нужно, равно, как и нет необходимости максимально упрощать полученное выражение.

При выполнении двухбалльных заданий № 22–23 полное правильное решение включает в себя следующие шаги:

- 1) записаны положения теории и физические законы, закономерности, применение которых необходимо для решения задачи выбранным способом;
- 2) при необходимости выполнен рисунок или чертеж;
- 3) описаны все вновь вводимые в решении буквенные обозначения физических величин (за исключением обозначений констант, указанных в варианте КИМ, а также обозначений, используемых в условии задачи, и стандартных обозначений величин, используемых при написании физических законов);
- 4) представлены необходимые математические преобразования и расчеты (подстановка числовых данных в конечную формулу), приводящие к правильному числовому ответу (допускается решение «по частям» с промежуточными вычислениями);
- 5) представлен правильный ответ с указанием единиц измерения искомой величины.

Соответственно при оформлении решения этих задач необходимо в первую очередь соблюсти всю «физику» решения. Отсутствие или ошибка в одной формуле приводит сразу к нулю баллов за задание.

Задача 4. По двум горизонтально расположенным параллельным проводящим рельсам с пренебрежимо малым

сопротивлением, замкнутым на конденсатор электроемкостью $C = 100$ мкФ, поступательно и равномерно скользит проводящий стержень. Расстояние между рельсами $l = 1$ м. Рельсы со стержнем находятся в вертикальном однородном магнитном поле с индукцией

$B = 1$ Тл (рисунок 5). Энергия электрического поля конденсатора через достаточно большой промежуток времени от начала движения $W = 50$ мкДж. Какова скорость движения стержня? Рельсы закреплены на диэлектрической подложке [Там же].

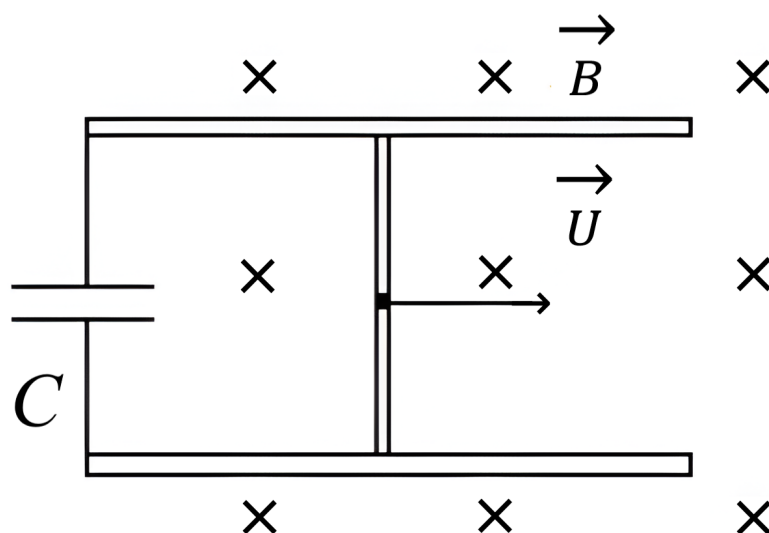


Рисунок 5 — Схема к задаче 4 [Там же]

Это типичная задача на применение формулы для ЭДС индукции в движущихся проводниках, которая есть в кодификаторе. Применение закона Фарадея для ЭМИ некорректно, поскольку контур содержит конденсатор, являющийся разрывом цепи, а в законе изменение магнитного потока в замкнутой цепи индуцирует электродвижущую силу. Также в формуле для энергии конденсатора необходимо обосновать замену разности потенциалов на модуль ЭДС индукции.

Задача 5. На последнем километре тормозного пути скорость поезда уменьшилась на 10 м/с. Определите скорость в начале торможения, если общий тормозной путь поезда составил 4 км, а торможение было равнозамедленным [Там же]?

В задачах подобного рода нельзя пренебрегать записью, что конечная скорость равна нулю, и знаком «минус» у ускорения.

В задачах по кинематике, опять же согласно кодификатору, нельзя использовать без предварительного вывода формулу для пути $S = \frac{(v+v_0)*t}{2}$. Выводить ее можно либо математически, либо из геометрического смысла пути.

Задача 6. Тонкая линза, оптическая сила которой равна 4 дптр, дает действительное увеличенное в пять раз изображение предмета. На каком расстоянии от линзы находится предмет? Постройте изображение предмета в линзе [Там же].

В задаче 6 не сказано, о какой линзе идет речь, но слова «действительное увеличенное» указывают на собирающую линзу. При построении изображения эта же фраза определяет, что положение предмета относительно линзы — между фокусом и двойным фокусом.

Перейдем к трехбалльным задачам с развернутым ответом. В этих заданиях отсутствие одной формулы, необходимой для решения, приводит к снижению оценки на два балла.

В задачах по молекулярной физике важно помнить, что температура насыщенного пара 100 °С означает давление 10⁵ Па; давление же в 10⁵ Па, соответственно, означает температуру насыщенного пара 100 °С. Влажность создается водяным паром, поэтому в уравнение Менделеева-Клапейрона подставляется молярная масса воды 0,018 кг/моль. Если давление насыщенных паров внутри пузырьков, образующихся в жидкости

при нагревании, равно атмосферному давлению, то жидкость закипит.

Задача 7. Влажный воздух находится в вертикальном гладком цилиндрическом сосуде под невесомым поршнем с площадью S . На поршень медленно насыпают песок. На стенках сосуда появляется роса, если масса песка становится равной m . Температура влажного воздуха в сосуде поддерживается постоянной. Снаружи сосуда давление воздуха равно нормальному атмосферному давлению p_0 . Определите первоначальную относительную влажность воздуха в сосуде [Там же].

Из текста извлекается следующая информация: в начальном состоянии давление под поршнем равно атмосферному, появление росы означает 100 % влажность, процесс изотермический применяем для влажного воздуха и водяного пара. В задачах по электродинамике важно правильно прочитать схему электрической цепи.

Задача 8. На рисунке 6 показана схема электрической цепи, состоящей из источника тока с ЭДС $\varepsilon = 12$ В и внутренним сопротивлением $r = 1$ Ом, двух резисторов с сопротивлениями $R_1 = 8$ Ом и $R_2 = 3$ Ом, конденсатора электроемкостью $C = 4$ мкФ и катушки с индуктивностью $L = 24$ мкГн. В начальном состоянии ключ K длительное время замкнут. Какое количество теплоты выделится на резисторе R_2 после размыкания ключа K ? Сопротивлением катушки пренебречь [Там же].

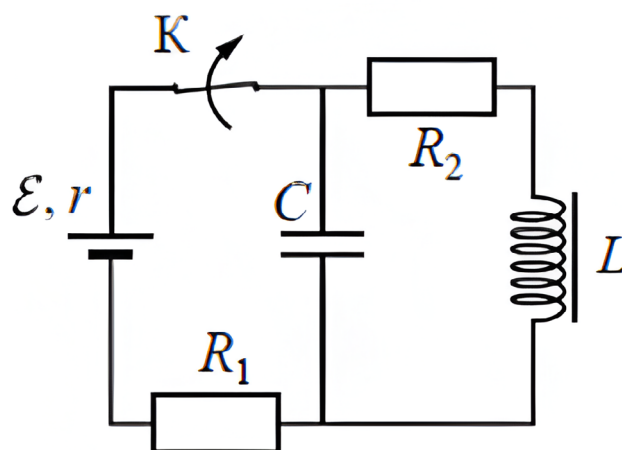


Рисунок 6 — Схема к задаче 8 [Там же]

В этой задаче слова «длительное время» означают, что конденсатор заряжен, то есть обладает энергией, как и катушка, через которую протекает электрический ток. Из схемы видно параллельное соединение конденсатора и резистора R_2 , из чего следует равенство напряжений на этих элементах цепи. Количество теплоты, выделившееся на этом резисторе, равно сумме энергий катушки и конденсатора.

Задача 9. Заряженный конденсатор $C_1 = 1$ мкФ включен в последовательную цепь из резистора $R = 300$ Ом, незаряженного конденсатора $C_2 = 2$ мкФ и разомкнутого ключа K (рисунок 7). После замыкания ключа в цепи выделяется количество теплоты $Q = 30$ мДж. Чему равно первоначальное напряжение на конденсаторе C_1 [Там же]?

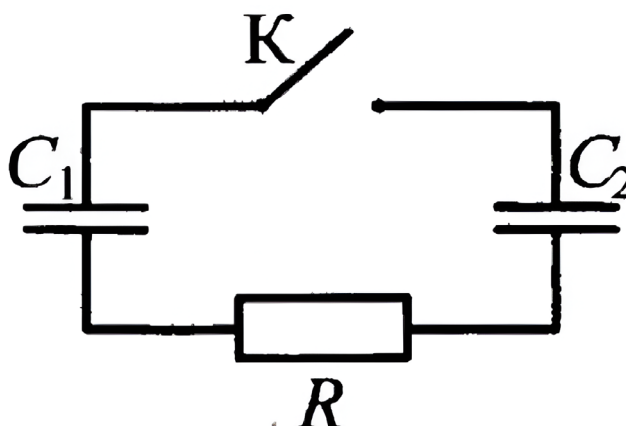


Рисунок 7 — Схема к задаче 9 [Там же]

При чтении схемы важно увидеть параллельное соединение конденсаторов после замыкания цепи и обязательно записать его законы.

Помимо ошибок при чтении электрических схем, выпускники часто неправильно трактуют показания вольтметра, подключенного к клеммам источника, как ЭДС, в то время как вольтметр показывает напряжение нагрузки. Пример подобной задачи представлен ниже.

Задача 10. На фотографии (рисунок 8) изображена электрическая цепь. Начертите принципиальную схему этой электрической цепи. Опираясь на законы постоянного тока, объясните, как должны измениться (уменьшиться, увеличиться или остаться прежними) показания идеальных амперметра и вольтметра при замыкании ключа. Сопротивлением подводящих проводов и ключа пренебречь. Явление самоиндукции не учитывать [Там же].

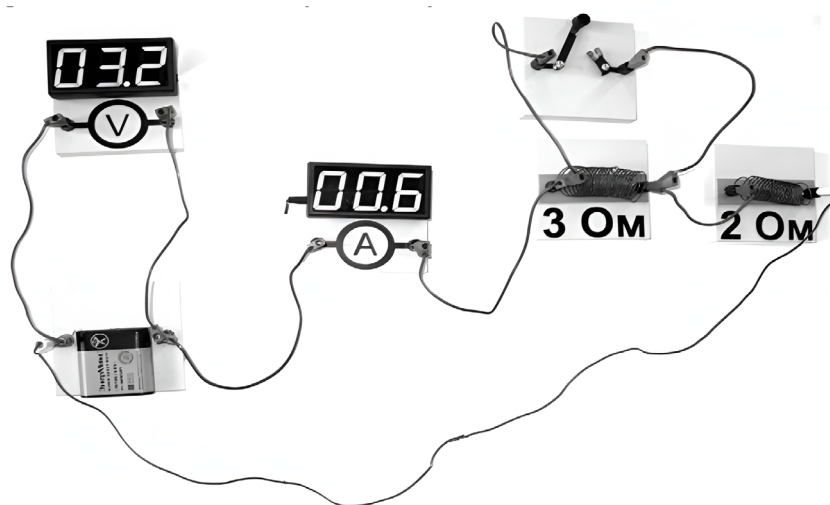


Рисунок 8 — Схема к задаче 10 [Там же]

В задачах по механике тоже есть моменты, на которые следует обратить внимание. При расстановке сил на чертеже необходимо следить за точками их приложения. Записывая третий закон Ньютона, либо писать модули, либо не забыть минус в векторном виде. «Гладкая поверхность» означает отсутствие трения, а «поступательное движение» вовсе не означает «равномерное». Нерастяжимая нить является условием равенства ускорения связанных тел. Невесомая нить и идеальный блок обуславливают одинаковое натяжение нити.

Задача 11. На горизонтальном неподвижном столе лежит доска массой $M = 0,8$ кг. На доске находится маленький брусок массой $m = 200$ г. Брусок и доска связаны невесомой нерастяжимой нитью,

перекинутой через невесомый блок, закрепленный на стене (отрезки нити, не лежащие на блоке, горизонтальны). Коэффициент трения между бруском и доской $\mu_1 = 0,5$, между столом и доской $\mu_2 = 0,3$. Доску тянут вправо горизонтальной силой \vec{F} . Чему равен модуль силы \vec{F} , если модуль ускорения бруска относительно стола $a = 1$ м/с²? Трением в оси блока пренебречь. Сделайте рисунок с указанием сил, действующих на тела. Обоснуйте применимость законов, используемых для решения задачи (рисунок 9) [Там же].

В этом примере 3-й закон необходимо записать два раза: для равенства сил трения, действующих на брусок и доску, и для равенства силы нормальной реакции доски и силы давления бруска на доску.

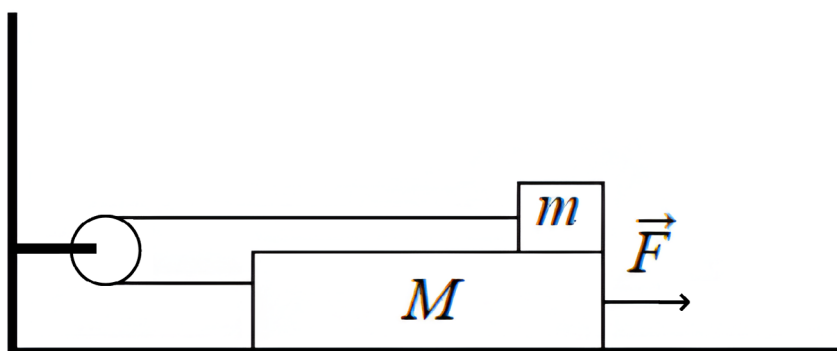


Рисунок 9 — Схема к задаче 11 [Там же]

Задача 12. К бруску массой $M = 2$ кг прикреплен легкий блок (рисунок 10), через него переброшена легкая нерастяжимая нить, один конец которой привязан к стене, а к другому прикреплено тело массой $m = 0,75$ кг. На брусок действует сила $F = 10$ Н. Определите ускорение

бруска. Свободные куски нити горизонтальны и лежат в одной вертикальной плоскости, тела движутся вдоль одной прямой. Массой блока и нити, а также трением пренебречь. Какие законы вы использовали для описания движения тел? Обоснуйте их [Там же].

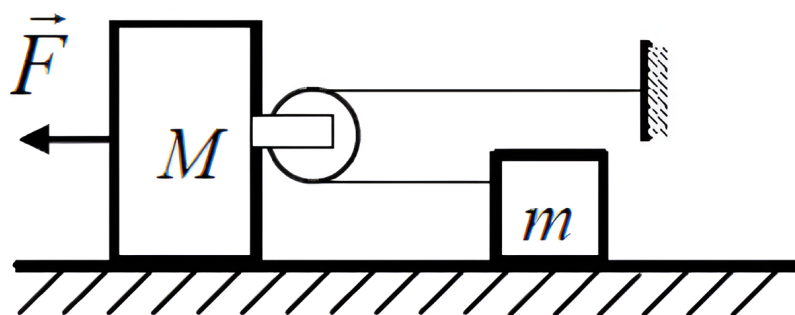


Рисунок 10 — Схема к задаче 12 [Там же]

Похожая задача, но третий закон Ньютона дважды записывается для сил натяжения нити, а их четыре. Однако ускорения тел разные, потому что блок подвижный, и пройденные за одно и то же время бруском и телом пути отличаются. Ускорение бруска в два раза меньше, чем ускорение тела.

Задача 13. Небольшая шайба после толчка приобретает скорость $v = 2$ м/с и скользит по внутренней поверхности гладкого закрепленного кольца радиусом $R = 0,14$ м. На какой высоте h шайба отрывается от кольца и начинает свободно падать (рисунок 11) [Там же]?

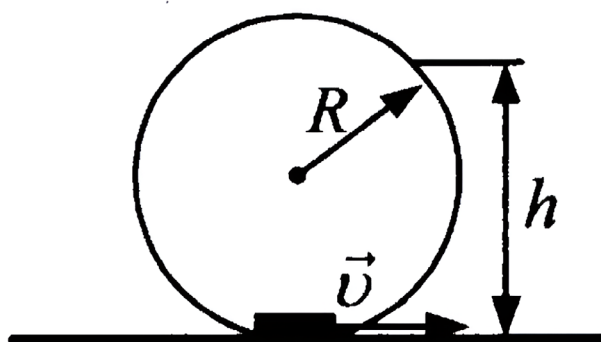


Рисунок 11 — Схема к задаче 13 [Там же]

В этом примере к закону сохранения энергии добавляется движение по окружности с центростремительным ускорением, которое находится из второго закона Ньютона с применением проекции силы тяжести и самого ускорения. Грамотно выбранное направление осей координат (ОХ направляем по радиусу на высоте h) значительно упрощает решение.

Задача 14. Шарик подвешен на невесомой нерастяжимой нити длиной 2 м. Какую минимальную скорость следует сообщить шару, чтобы он описал окружность в вертикальной плоскости? Сопротивлением воздуха можно пренебречь [Там же].

Задача похожа на предыдущий пример. Условием отрыва служит достижение шариком верхней точки траектории, где натяжение станет равно нулю. Как видно из приведенных примеров, для успешного выполнения многих задач второй части КИМ ЕГЭ важно умение комплексного анализа физических процессов.

Важно очень качественно и логически прорабатывать содержание условия любой задачи. Каждое словосочетание может указывать на определенную причинно-следственную связь или вывод о значении какой-либо физической величины либо применение для решения постоянной константы. Расчетные задачи по физике требуют глубокого анализа и обоснования на каждом этапе решения.

Применение большого количества формул, введение дополнительных переменных требуют от обучающихся знаний математики на качественном уровне. Важно помнить математические выражения физических законов; требуются дополнительные обоснования.

Задачи по физике часто представляют собой реальную жизненную ситуацию, требующую понимания контекста и учета взаимодействия разных физических тел, а также их влияния друг на друга, что может по-разному отразиться на физических величинах, характеризующих их. Правильное оформление решения играет важную роль, позволяет эксперту следить за логикой решения задачи при проверке работы, соответственно, позволяет более согласованно и однозначно определить баллы за задачу, верно оценить ее решение.

Задача 15. Два шарика подвешены на вертикальных тонких нитях так, что находятся на одной высоте. Между шариками помещена сжатая и связанная нитью пружина. При пережигании связывающей нити пружина распрямляется, расталкивает шарики и падает вниз. В результате нити отклоняются в разные стороны на одинаковые углы. Во сколько раз одна нить длиннее другой, если отношение масс $\frac{m_2}{m_1} = 1,5$? Считать массу пружины во много раз меньше массы шариков, а величину ее сжатия во много раз меньше длину нитей (рисунок 12) [Там же].

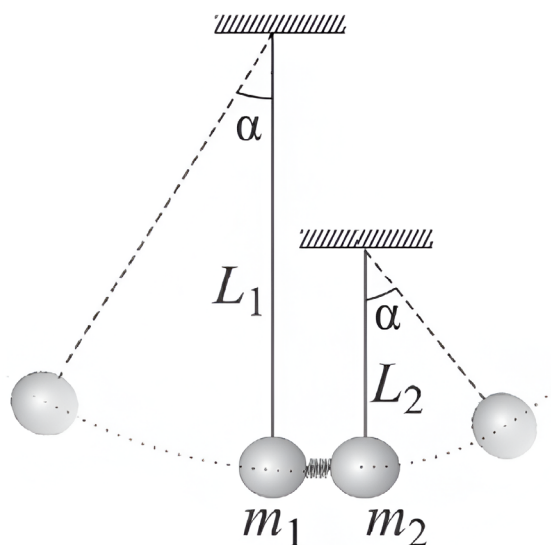


Рисунок 12 — Схема к задаче 15 [Там же]

То, что по условию масса пружины во много раз меньше массы шариков, означает, что изменением импульса пружины мы можем пренебречь. Значит, закон сохранения энергии и закон сохранения импульса применяются только для шариков. Кроме того, понадобятся знания математики для того, чтобы найти высоту подъема шариков от положения равновесия.

Подготовка к экзамену по физике требует системного подхода. Важно не только заучить формулы, но и научиться их правильно применять, проанализировав физические процессы, описанные в условии задачи.

Кодификатор к контрольно-измерительным материалам является хорошим инструментом для успешной подготовки к экзамену. Кодификатор содержит все

данные о физических законах и формулах, которые разрешено использовать без вывода при решении задач. В кодификаторе учитывается возможная вариативность ответов, различные формы записи физических закономерностей, что помогает обучающимся применять их в зависимости от контекста задачи. Однако важно помнить, что любые новые комбинации или преобразования должны быть основаны на физических законах.

При подготовке к экзамену можно использовать различные сборники типовых экзаменационных вариантов под редакцией разработчиков КИМ ЕГЭ по физике. Недостатком их является весьма лаконичный вариант возможного решения, приведенный в ответах. Из него не всегда понятны алгоритм решения, этапы анализа условия, выбор применяемых формул и, наконец, математические

преобразования, приведшие к итоговому результату.

Неустойчивые знания базовых понятий тригонометрических функций острого угла прямоугольного треугольника, бесспорно, влияют на результаты решения задач, особенно в тех заданиях по механике, где необходимо взять проекцию вектора на оси координат. При записи соотношений в прямоугольном треугольнике обучающиеся часто неверно выбирают его элементы (прилежащий и противолежащий углу катет) при определении синуса и косинуса острого угла.

В задачах второй части КИМ по физике допускается решение по действиям, если таковое возможно. Однако, ввиду того, что при вычислениях зачастую приходится округлять многозначные числа, эти округления к концу решения могут привести к очень значительному отличию полученного таким образом результата от правильного ответа. Это может послужить поводом для снижения на один балл суммарной результативности выполнения задания.

Небрежность в оформлении решения зачастую наблюдается и в высокобалльных работах. Выпускники не пишут (или пишут не над всеми величинами) векторы в очевидно векторном виде второго закона Ньютона или закона сохранения импульса, а потом переходят к

проекциям. Либо пишут векторы и над массой, и даже над нулем.

В задачах по термодинамике с использованием первого закона при нахождении изменения внутренней энергии много ошибок допускается при работе с индексами и написанием модуля.

Конечно, невозможно разобрать решение всех задач и рассмотреть все возможные ситуации; важно внимательно читать условие задачи до конца и помнить, что вводные к условию даются и в виде текстовой информации тоже. Если следовать рекомендациям данной статьи и внимательно изучить кодификатор, есть возможность значительно повысить шансы на успешное выполнение заданий повышенного и высокого уровня сложности при сдаче экзамена по физике.

Список литературы

1. Антонова, Н. А. Состояние проблемы формирования читательской грамотности при обучении физике в педагогической теории и практике школьного обучения / Н. А. Антонова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2020. — № 3 (47). — С. 19-27.
2. Открытый банк заданий ЕГЭ. Физика [Электронный ресурс] // ФГБНУ «ФИПИ». — URL: <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=BA1F39653304A5B041B656915DC36B38> (дата обращения: 09.11.2024).

Информация об авторе

Елена Анатольевна Ньорба

Методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования; учитель физики, МАОУ СОШ № 33

Information about the author

Elena A. Niorba

Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development; teacher of Physics, Secondary School № 33

Статья поступила в редакцию 06.11.2024;
одобрена после рецензирования 04.12.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 06.11.2024;
approved after reviewing 04.12.2024;
accepted for publication 24.12.2024.

Научно-методический электронный журнал
«Калининградский вестник образования»

№ 4 (24) / декабрь. Дата выпуска: 26.12.2024 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