



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМИНИУМ**



№1

2025 год



УДК 5.8.2.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕКСТОВ В
ИНТЕРАКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ – ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Ассуирова Л. В.

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

assuir@mail.ru

Бергольцева А.В.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

siya-08@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается подход зарубежных педагогов к практике интерактивного образования посредством понимания и использования интерактивных текстов. Проводится сравнительный анализ российского и зарубежного опыта, сопоставление и противопоставление разных трактовок терминов. Статья может быть полезна для теоретического понимания понятия «интерактивность» в образовании, а также показывает разницу школ: зарубежный опыт использования интерактивного образования как цифрового и использование в обучении цифровых текстов (e-texts), отечественный подход к интерактивному как основанному на взаимодействии – человека и человека, человека и средства (в данном случае – текста).

Ключевые слова: интерактивность; интерактивное обучение;

интерактивность в образовании; интерактивный текст; e-texts; interactive texts.

THE PRACTICE OF USING INTERACTIVE TEXTS IN INTERACTIVE EDUCATION IS A FOREIGN SCHOOL

Assuirova L.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching

Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

assuir@mail.ru

Bergoltseva A.V.

graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

siya-08@mail.ru

Abstract. *The article examines the approach of foreign teachers to the practice of interactive education through the understanding and use of interactive texts. A comparative analysis of Russian and foreign experience alongside with comparison of different interpretation of terms is carried out. The article can be useful for a theoretical understanding of the concept of "interactivity" in education, and also shows the difference between schools: foreign experience in using interactive education as digital and the use of digital texts (e-texts) in teaching, the domestic approach to interactive as based on interaction – human and human, human and means (in this case – text).*

Keywords: *interactivity; interactive learning; interactivity in education; interactive text; e-texts; interactive texts.*

Современное образование характеризуется активным внедрением технологий, способствующих повышению вовлеченности учащихся и

улучшению качества усвоения знаний. Интерактивное образование здесь – одно из ключевых направлений, где перспективным инструментом становятся интерактивные тексты, которые обеспечивают возможность гибкого и адаптивного взаимодействия с учебным материалом. Эта тема особенно актуальна в условиях цифровой трансформации школьного образования, когда традиционные методы обучения нуждаются в дополнении интерактивными подходами. Нормативные документы, например, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), указывают на необходимость использования интерактивных материалов для формирования необходимых и основополагающих компетенций с первых лет школьного обучения (таких, как коммуникативные, когнитивные и другие), без которых невозможно обучение в современной школе (ФГОС НОО).

В российской науке интерактивный текст рассматривается по-разному: часто он понимается как образовательный ресурс, способный стимулировать взаимодействие между учеником и текстом для формирования коммуникативных и познавательных навыков (Е.В. Леонова в рамках повышения эффективности обучения, Н.Р. Кожемяченко в целях повышения качества образовательного процесса с помощью интерактивных ресурсов); иначе о нем говорят как о новой технологии в обучении (В.В. Поварницын и Е.В. Шурунко исследуют их как часть технологий интерактивного обучения, Е.А. Карпенко и О.И. Райс рассматривают внедрение интерактивных текстов в образовательный процесс как инновационную технологию обучения); также исследователи рассматривают такие тексты как инструмент вовлечения учеников в активную работу с текстом (Садыкова О.С. в рамках использования подобных текстов в начальной школе, Горлова Я.В., Савенков А.И. для повышения мотивации и вовлечения студентов). Этимологически мы рассматриваем его происхождение от английского слова *interact*, содержащего в себе две смысловые основы: *inter* – между, среди, взаимно и *act* – действовать, активничать, делать. Таким образом, слово интерактивность несет в себе смысл взаимодействия или взаимовлияния при какой-либо деятельности. В словарях

можно найти разное понимание термина интерактивность: как относящегося к диалогу человека и компьютера (Комлев, 2006), основанного на двусторонней связи между кем-либо и чем-либо (пользователем, слушателем, участником, центральным узлом какой-либо системы) (Кузнецов, 2000), диалогового (Тришин, 2013), основанного на взаимодействии (относительно сферы образования Словарь отмечает наличие обязательной обратной связи между педагогом, средством обучения и обучающимся) (Азимов, Щукин, 2009).

Определения отечественных исследователей подчеркивают диалогичность и возможность «отклика» подобных текстов, что помогает ученикам активнее включаться в процесс восприятия информации. Но при этом мнения продолжают различаться, хотя исследования указывают на неразрывную связь интерактивного текста с большим понятием интерактивного обучения вообще.

Так, авторы Е.В. Коротаева и А.С. Андрюнина анализируют концепцию интерактивного обучения, рассматривая его как самостоятельный подход наряду с традиционными методами; они подчеркивают, что интерактивное обучение реализуется через основные методы (словесные, наглядные, практические) и формы (индивидуальное, фронтальное, групповое; онлайн и офлайн), выполняя все основные функции обучения (образовательную, развивающую, воспитательную). Хотя в статье основное внимание уделяется интерактивному обучению в целом, понятие «интерактивный текст» рассматривается как элемент образовательного процесса, особая технология, способствующий активному взаимодействию учащихся с материалом, и как «процесс и результат коммуникации и кооперации» (Коротаева, Андрюнина, 2021, с. 28). Интерактивные тексты включают задания, вопросы и элементы, побуждающие учащихся к анализу и обсуждению, что способствует развитию критического мышления и коммуникативных навыков.

Похожим образом анализируют понятие «интерактивные средства обучения», их классификацию и дидактический потенциал В.А. Кошкина и Е.А. Пазенко; они рассматривают интерактивный текст как компонент интерактивных средств обучения, который обеспечивает активное

взаимодействие обучающегося с материалом. Такой текст предполагает возможность выбора, адаптации и непосредственного участия обучающихся в образовательном процессе. И рассматривают его как «третьего интерактивного партнера» в системе «обучающий – учитель – интерактивное средство обучения» (Кошкина, Пазенко, 2021, с. 12).

Интерактивные тексты вошли в практику как инструмент педагогов не только русского языка, но и русского как иностранного. Так, М.В. Абрамова рассматривает интерактивный потенциал учебных текстов как средство повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному. Автор подчеркивает, что интерактивность текста способствует активному вовлечению учащихся в процесс обучения, стимулируя их коммуникативную деятельность и способствуя развитию языковых навыков. Под интерактивным текстом Абрамова понимает текст, «который обеспечивает различные виды взаимодействия (диалога) в учебном процессе за счет собственных интерактивных характеристик, а также системы специальных заданий, нацеленных на раскрытие его интерактивного потенциала... интерактивным может считаться не только компьютерный гипертекст, но и текст на печатном носителе, если он обладает соответствующими интерактивными характеристиками», а те основываются на диалогичности (Абрамова, 2015).

Такое разрозненное понимание понятия «интерактивный текст» не позволяет выявить единое определение, которое могло быть полно охарактеризовать его и внедрить в педагогическую науку. Даже сама интерактивная педагогика до сих пор находится в стадии выработки единого определения. Е.В. Коротаева пишет, что «нельзя обойти вниманием и тот вариант, в котором интерактивные методы обучения (в виде диалога, дискуссии, взаимообучения) реализуются с опорой на разнообразные интерактивные средства обучения (интерактивная доска, проекторы, дисплей, интерактивный стол, интерактивный пол и т.д.). Однако и дидактическое, и методическое основания, которые должны интегрировать возможности интерактивных методов обучения с интерактивными средствами в действенный и продуктивный

способ подход) обучения, оказываются недостаточно разработанными. Этим объясняется определенная хаотичность номинаций, когда к «интерактивным» относят и технологии, и формы, и методики, и методы, и средства» (Коротаева, 2022, с. 10).

Проанализируем подходы к изучению, пониманию и использованию возможностей интерактивного текста в интерактивном обучении среди зарубежных исследователей.

В зарубежной педагогике интерактивный текст чаще рассматривается как технологическое средство, интегрирующее мультимедийные элементы (видео, аудио, анимации) и позволяющее пользователю активно изменять или манипулировать содержимым. Такие тексты являются частью цифровой грамотности и тесно связаны с использованием электронных книг, интерактивных приложений и других мультимедийных образовательных инструментов. Все они используются для создания учебных материалов, которые не только передают информацию, но и вовлекают учащихся в процесс анализа; способствуют взаимодействию с самим материалом и друг с другом при совместной работе; содействуют вовлеченности и интересу со стороны участников образовательного процесса.

В статье «E-books and E-readers: Supporting Literacy in the Digital Age» Лотты К. Ларсон, PhD и Assistant Professor of Elementary Education из Kansas State University, исследуется использование электронных книг и устройств для чтения в образовательном процессе, а внимание акцентируется на их потенциале в развитии грамотности у учащихся. Причем и сами ученики рассматриваются как «интерактивные читатели» (e-readers), которым требуются особые навыки для взаимодействия с интерактивным чтением. Именно тексты в электронных книгах авторы рассматривают как интерактивные, а интерактивность подразумевает под собой взаимодействие обучающегося с цифровым текстом через посредника – электронное устройство (телефон, планшет, лэптоп) (Larson, 2015).

По мнению Ларсон, электронные книги предоставляют доступ к широкому

спектру текстов, включая мультимедийные элементы, когда традиционные книги ограничены в своем содержании. Автор также рассматривает особые функции электронных носителей: встроенные словари и возможность изменения шрифта, которые могут быть отредактированы индивидуально под текущие потребности учащихся. Такая возможность персонализации чтения (например, выделение текста, добавление заметок персонально на каждом носителе, мгновенное изменение кегля) способствует более глубокому взаимодействию с материалом (Larson, 2015, с. 197). Также интерактивные тексты (в электронных книгах) поддерживают развитие навыков понимания прочитанного и критического мышления через интерактивные элементы и встроенные задания; функция синхронизации аудио и текста помогает улучшить навыки декодирования и произношения. Одновременно с выделением преимуществ такого интерактивного обучения чтению Ларсон отмечает, что повсеместное и бездумное использование электронных устройств рискует отойти от изначальных образовательных целей и превратиться в развлекательный процесс, поэтому преподаватели должны с особым вниманием подходить к работе над подобранными техническими средствами – носителями интерактивных текстов; автор пишет, что необходимо учитывать баланс между использованием печатных и электронных ресурсов, опираясь на потребности и предпочтения учащихся (Larson, 2015).

В статье «Implementing a Digital Reading Program to Improve Primary Students' Literacy Skills» К. Чиампа, исследователя американского Widener University, исследуется влияние цифровой программы чтения на развитие навыков грамотности у младших школьников (Ciampa, 2016). Интерактивные тексты здесь также неотделимы от интерактивных (т.е. технологических) устройств, которые транслируют сами тексты и выступают посредниками взаимодействия. Целью исследования Чиампы стала эффективность цифровой программы чтения в улучшении навыков чтения и понимания текста у учащихся начальной школы. Программа ее исследования включала использование электронных книг с интерактивными элементами, такими как анимация, аудио

сопровождение и встроенные задания.

Исследователь рассматривала интерактивные тексты как инструмент для поддержки индивидуальных потребностей учащихся, предоставляя возможность адаптации содержания и способов представления информации. Работа Чиампы показывает, что использование интерактивных текстов способствуют развитию критического мышления и навыков анализа через активное взаимодействие с цифровым материалом (Ciampa, 2016). И все же автор пишет, что подобная интеграция цифровых программ чтения в учебный процесс должна быть тщательно спланирована, учитывая возрастные особенности и уровень подготовки учащихся; необходимо обеспечить баланс между традиционными и цифровыми методами обучения для достижения оптимальных результатов. Чиампа подчеркивает, что такие тексты позволяют учащимся получать мгновенную обратную связь, участвовать в обучении с использованием мультимедиа и развивать навыки понимания текста благодаря интерактивным элементам (Ciampa, 2016).

В статье «A Pedagogical Framework for Mobile Learning: Categorizing Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types» автор И. Пак при изучении возможностей применения средств интерактивного обучения (в первую очередь трактуя интерактивные тексты как цифровые) предлагает рассматривать интерактивное образование как: мобильное обучение (m-learning), электронное обучение (e-learning) и повсеместное обучение (u-learning), подчеркивая уникальные технологические и педагогические особенности каждого подхода (Park, 2016). Мобильное обучение автор разделяет на четыре типа и отмечает, что тексты, с которыми обучающийся сможет взаимодействовать через смартфон, будут отличать доступность, портативность и возможность работать с ними в различных ситуациях. Автор адаптирует теорию транзакционного расстояния или транзакционной дистанции (Transactional Distance Theory, которая была разработана Майклом Г. Муром, профессором педагогики в Pennsylvania State University (Moore, 1997)). Это одна из первых концепций, предвосхищающих дистанционное обучение. Именно

дистанцию – расстояние – автор рассматривает в рамках организации своего «мобильного обучения». Иначе оно может быть рассмотрено как разные способы взаимодействия участников образовательного процесса с помощью разных средств. Пак разделяет:

- Высокое транзакционное расстояние, социальное мобильное обучение: обучение с высокой степенью автономии, но с акцентом на социальное взаимодействие.

- Высокое транзакционное расстояние, индивидуальное мобильное обучение: самостоятельное обучение с минимальным взаимодействием.

- Низкое транзакционное расстояние, социальное мобильное обучение: обучение с тесным взаимодействием между участниками.

- Низкое транзакционное расстояние, индивидуальное мобильное обучение: обучение с непосредственным руководством и поддержкой.

Автор приходит к выводу, что интерактивный текст равен тексту мобильному, который отличает особые возможности взаимодействия с ним через «цифру».

В качестве цифрового интерактивный текст рассматривают и другие зарубежные ученые: А. Манген, Б.Р. Вальгермо, К. Бронник (интерактивный текст характеризуется в их исследовании как цифровой текст, который позволяет пользователям взаимодействовать с его структурой. Ученые акцентируют внимание на том, что интерактивные тексты могут быть нелинейными, то есть они дают возможность выбора между различными разделами или страницами, что требует от учащихся навыков навигации и принятия решений) (Mangen, Walgermo, Bronnick, 2013), Д. Роу, М.Е. Миллер (интерактивные тексты понимаются как такие, которые не только предлагают содержание для чтения, но и содержат элементы обратной связи и возможности для написания ответов. Например, интерактивные доски и приложения позволяют учащимся участвовать в создании текста, добавлять свои комментарии или даже изменять содержание, что делает учебный процесс более активным и направленным на сотрудничество) (Rowe, Miller, 2016), Г. Бинкароза и Г.Г. Гриффитс

(интерактивные тексты определяются как цифровые ресурсы, предназначенные для улучшения навыков чтения и восприятия через включение гиперссылок, заданий и встроенной аналитики. Авторы подчеркивают роль интерактивных текстов в поддержке самооценки учеников, улучшении визуальной организации материала и вовлечении читателя через адаптивные и динамичные элементы) (Biancarosa, Griffiths, 2012).

Сравнивая подходы школ разных стран в их взгляде на интерактивное обучение и интерактивный текст как его средство, можно сказать, что:

- Российские исследования сосредоточены на педагогических и психологических аспектах интерактивного текста, таких как его влияние на когнитивное и коммуникативное развитие учащихся. Российские исследователи изучают текст как средство развития навыков, важных в процессе общения, и исследуют его использование в дидактическом контексте. В России интерактивные тексты применяются в основном в рамках традиционного образовательного процесса для формирования базовых навыков чтения, анализа и критического мышления. Интерактивные элементы часто ограничиваются текстовыми заданиями или упражнениями, стимулирующими рефлексию и самооценку, без значительного акцента на мультимедиа. Интерактивный текст здесь значит как основанный на взаимодействии между человеком и человеком (ученик – ученик, ученик – учитель), так и человеком и предметом (человек – текст, человек – цифровые средство/технология/посредник).

- Зарубежные исследования в основном фокусируются на технологическом потенциале интерактивных текстов, таких как цифровые платформы и мобильные приложения. Здесь изучается влияние мультимедиа и цифровой обратной связи на мотивацию учащихся, навыки критического мышления и адаптивное обучение. Авторы, такие как Пак и Бианкароста, сосредоточены на разработке педагогических моделей для мобильного и персонализированного обучения. За рубежом, особенно в странах с высокоразвитыми образовательными технологиями, интерактивные тексты широко применяются как часть цифрового образования. Здесь они

интегрируются в системы электронного обучения (как Kahoot, Nearpod) и предназначены для самостоятельного и дифференцированного обучения.

Изучение теории и практики зарубежных авторов подчеркивают ключевые аспекты в использовании интерактивных текстов. Такие, как:

- Интеграция мультимедийных элементов (Ciampa, 2016);
- Возможность навигации и выбор пути (Mangen, Walgermo, Bronnick, 2013);
- Включение обратной связи и сотрудничества (Rowe, Miller, 2016);
- Адаптивность и доступность через мобильные платформы (Park, 2016).

На основе изученных подходов интерактивный текст в образовательном контексте может быть охарактеризован как цифровой или аналоговый текст, который включает элементы обратной связи, мультимедийные функции и возможности для адаптации и выбора, что позволяет учащимся активно участвовать в процессе обучения и получать глубокое понимание материала.

Изучая особенности и возможности интерактивных текстов в их сравнении с текстами классическими, исследователи рассматривают отличия через несколько ключевых аспектов, которые касаются уровня вовлеченности, формы восприятия и методов взаимодействия с материалом. Это уровень вовлеченности и взаимодействия (тогда как обычный текст предоставляет информацию линейно и пассивно, где читатель не имеет возможности повлиять на структуру текста или содержание, интерактивный текст, наоборот, требует активного участия: читатель может выбирать разделы, добавлять заметки, изменять настройки. Эти функции способствуют более глубокому взаимодействию с текстом); нелинейность и возможность выбора (когда обычный текст структурирован линейно и находится в одной плоскости, от читателя не требуется особых навыков сложной навигации (Mangen, Walgermo, Bronnick, 2013). Интерактивные тексты часто обладают нелинейной структурой (гипертекст, мультимедийные вставки), что предоставляет читателю возможность выбирать, каким путем проходить текст); интеграция мультимедиа и дополнительных функций (в зарубежной практике интерактивные тексты включают

мультимедийные элементы, которые поддерживают текст и делают его восприятие более полным, тогда как обычные тексты сосредоточены на печатных символах и ограничены только визуальным восприятием); элементы обратной связи и адаптивность (интерактивные тексты могут содержать встроенные задания, которые дают мгновенную обратную связь, что позволяет учащемуся отслеживать свое понимание материала. Обычные тексты лишены этой возможности: читателю приходится самому интерпретировать содержание, опираясь на помощь педагога); социальное взаимодействие и сотрудничество (Роу и Миллер в статье *Enhancing Interactive Writing Through Digital Tools* отмечают, что интерактивные тексты могут использоваться для коллективной работы, поскольку цифровые платформы позволяют учащимся работать над одним текстом, добавляя свои мысли и замечания. В обычном тексте такая кооперация невозможна, так как он воспринимается индивидуально (Rowe, Miller, 2016)).

Обобщая отличия между интерактивным и обычным текстом в зарубежной школе, можно сформулировать вывод: обычный текст — это линейная и статичная форма представления информации, которая предполагает пассивное восприятие читателем и не предоставляет возможности взаимодействия с содержанием. Он ограничен в доступе к мультимедийным элементам и не предоставляет мгновенной обратной связи. Интерактивный текст — это динамичный и адаптивный текст, который включает возможности для выбора и навигации, взаимодействие с мультимедийными элементами, обратную связь и возможность совместного использования, что способствует более глубокому и активному вовлечению читателя в процесс восприятия материала.

Эти отличия отражают ключевые изменения в подходах к обучению и восприятию информации, когда обучение становится более адаптивным и ориентированным на потребности учащегося. Таким образом, сопоставление российского и зарубежного опыта возможно в аспекте образовательных целей: интерактивные тексты используются для активизации мыслительных и коммуникативных процессов у учащихся. В обоих подходах признается

ценность активного взаимодействия с текстом для развития учебных навыков. Противопоставление проявляется в акцентах: российские исследования больше сосредоточены на педагогической функции текста и его роли в формировании когнитивных навыков, тогда как зарубежные исследования делают упор на технологические возможности интерактивного текста и его адаптивность к индивидуальным потребностям учащихся. Российские подходы чаще рассматривают текст как средство для развития связной речи и критического мышления, тогда как зарубежные – как инструмент цифрового обучения, способствующий самостоятельности и персонализированному восприятию.

Таким образом, российские и зарубежные подходы исследователей к интерактивным текстам как инструментам интерактивного образования можно рассматривать как взаимодополняющие. Российская наука акцентирует внимание на педагогических и социальных аспектах, что помогает глубже понять образовательную ценность текстов, в то время как зарубежная наука предлагает инновационные технологические решения, которые могут существенно повысить эффективность использования интерактивных текстов в образовательной практике.

Литература

1. Абрамова, М. В. (2015). Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Образовательные технологии и общество, 18(4). Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-uchebnogo-teksta-v-kontekste-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-inostrannyh-uchaschihsya>
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР.
3. Кошкина, В. А., Пазенко, Е. А. (2021). Интерактивные средства обучения: классификация и потенциал. Мир науки. Педагогика и психология, 9(3), 4–12.

4. Коротаяева, Е. В., Андрюнина, А. С. (2021). Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики. Педагогическое образование в России, 4, 26–33.
5. Коротаяева, Е. В. (2022). Интерактивность современного обучения: как явление и как понятие. Педагогическое образование в России, 4, 8–15.
6. Комлев, Н. Г. (2006). Словарь иностранных слов. Москва: Эксмо.
7. Кузнецов, С. А. (ред.). (2000). Толковый словарь русского языка. Москва: Оникс.
8. Тришин, В. Н. (2013). Словарь синонимов ASIS. Москва: Мир.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020). Получено с <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/10>. Савенков А.И. Цифровые технологии, иммерсивные практики и искусственный интеллект в профессиональной подготовке будущих учителей// *Hominum*. М.: МГПУ. - №2. -2024.
11. Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *Future of Children*, 22(2), 139–160.
12. Ciampa, K. (2016). Implementing a digital reading program to improve primary students' literacy skills. *Journal of Educational Research*, 109(5), 546–563.
13. Larson, L. C. (2015). E-books and E-readers: Supporting literacy in the digital age. *Reading Teacher*, 69(2), 193–202.
14. Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønneck, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.
15. Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. В D. Keegan (ред.), *Theoretical principles of distance education* (стр. 22–38). Routledge. Получено с <https://c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>
16. Park, Y. (2016). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1).

17. Rowe, D. W., & Miller, M. E. (2016). Enhancing interactive writing through digital tools. *Reading Teacher*, 69(6), 641–649.



УДК 5.9.2

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБТУНА И ГРАФИЧЕСКИХ РОМАНОВ
С ЦЕЛЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Баронова Е.В.

кандидат филологических наук

*Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»*

г. Арзамас

ipprepod@yandex.ru

Волгина О.В.

кандидат филологических наук

*Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»*

г. Арзамас

ovolgina14@mail.ru

***Аннотация.** В статье анализируются культурно-специфические компоненты дискурса вебтуна, графических новел, особенности реализации их потенциала на уроках английского языка. Авторов интересует, как применять современные жанры массовой культуры не только для совершенствования навыков аудирования, чтения, письма и говорения, но и инициирования дискуссии об универсальности культуры, ее национальной специфичности, а также о влиянии глобализации на систему таких социально-значимых ценностей, как семья, уважение к другим, патриотизм. На материале, объединяющем графический и вербальный контент, установлено, как новые модели работы с ним помогают предотвратить дезориентацию подростка или молодого человека, спровоцированную современной атмосферой нестабильности,*

зыбкости авторитетов и морально-нравственных ориентиров. На основе интерпретации текстов рассматривается, как повысить уровень эмпатии, эффективности коммуникации в процессе взаимодействия между членами общества, а также стратегии конфликто разрешения.

Ключевые слова: вебтун, графический роман, дискурс, диалог культур, методика обучения.

POTENTIAL OF USING WEBTOON AND GRAPHIC NOVELS
TO IMPLEMENT CULTURAL DIALOGUE IN FOREIGN LANGUAGE
LESSONS AT SCHOOL AND UNIVERSITY

Baronova E.V.

Candidate of Philological Sciences

Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Arzamas

ipprepod@yandex.ru

Volgina O.V.

Candidate of Philological Sciences

Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Arzamas

ovolgina14@mail.ru

Annotation. *The article analyzes the culturally specific components of the webtoon discourse, graphic novels, and the features of realizing their potential in English lessons. The authors are interested in how to use modern genres of popular culture not only to improve listening, reading, writing and speaking skills, but also to initiate a discussion not only about the universality of culture, but also about its national specificity, as well as the influence of globalization on the system of such socially significant values as family, respect for others, and patriotism. Using material combining graphic and verbal content, it is established how new models of working with it help prevent disorientation of a teenager or a young person provoked by the modern atmosphere of instability, the fragility of authorities and moral guidelines. Based on the interpretation of texts, it is considered how to increase the level of*

empathy, the effectiveness of communication in the process of interaction between members of society, as well as conflict resolution strategies.

Keywords: *webtoon, graphic novel, discourse, dialogue of cultures, teaching methods.*

Введение

По мере того как мы переживаем все сложности взаимодействия между странами в XXI веке, возрастает значимость понимания культурного разнообразия. Диалог культур как никогда важен в ситуациях, которые требуют разрешения конфликта и предотвращения его эскалации. Глобализация породила как структурные, так и качественные изменения в политике, экономике и сфере образования. При этом основной акцент делается на необходимости непрерывного самостоятельного овладения различными умениями и навыками, что отражено в метафоре «from cradle to grave» («на протяжении всего жизненного пути» (*здесь и далее перевод наш – Е.В., О.В.*) (Zajda, 2023, с. 192).

Дискурсы культур, чьи особенности обусловлены историческими условиями, в которых шло становление нации, а также ее самосознания, языка, литературы, заставляют нас произвести переоценку стереотипов о «чужом» менталитете и образе жизни.

Культурная конвергенция не только затрагивает сферу производства, экономического и политического взаимодействия, но и провоцирует небывалое по своей скорости влияние на умы наиболее лабильной части общества, чьи принципы еще находятся на стадии формирования. Оно осуществляется посредством популяризации в среде молодежи новых продуктов, в том числе и тех, которые на первый взгляд не требуют глубоких знаний языка, интертекстуальности, культурного кода, где перлокутивный и иллокутивные компоненты дискурса считаются преимущественно за счет графической составляющей, предоставляющей читателю возможность самому определить глубину подтекста.

Постановка проблемы

Возникает закономерный вопрос о методическом и воспитательном

потенциале наиболее популярных ныне литературных жанров, в которых основной акцент смещен на иллюстративную составляющую, поскольку зачастую и графический роман, и вебтун являются примерами искипизма, броского, не отличающегося человечностью и эмпатией стиля представления сюжетов и характеров.

Вопросы исследования

Насколько реалистично представлены национально-специфические черты, морально-нравственные постулаты и определяемые менталитетом предпочтения – вот о чем следует задуматься при выборе вышеуказанных материалов в преподавании таких предметов, как практика иностранного языка, лингвострановедение стран изучаемого языка и зарубежная литература.

Результаты исследования

Существует большое количество как зарубежных, так и отечественных исследований, ставящих своей целью анализ эффективности применения аутентичного комикса для развития коммуникативных навыков, знакомства с культурными реалиями стран изучаемого языка. Жанр признан как «valuable instructional tool in the English language arts» («ценный образовательный инструмент обучения английскому») (Tilley, 2016, с. 16). Однако нам более интересен в этом плане жанр графического романа, поскольку в нем, в отличие от комикса, есть развитие психологии персонажа, он рассчитан на более взрослую аудиторию, объемнее, т.е. является самостоятельным законченным произведением.

Что касается вебтуна, то его развитие обусловлено не только волной популярности южнокорейской культуры (халлю) в среде молодежи, но и цифровой революцией, которая диктует новые тренды. Их раньше всех подхватывают те, кто сейчас сидит за партой в школе или вузе. Брайан Ейшис говорит о возникновении «webtoonuniverse» («вселенной вебтуна») (Yecies, 2021, с. 4), которая включает в себя как платформы для цифровых историй, так и новую волну развлечений для обитателей социальных сетей, а также онлайн-комикс-истории с бесконечными продолжениями. Радикальное отличие вебтуна

от комикса состоит в том, что авторы не боятся выйти за рамки устоявшегося жанра. Кроме того, сюжетные линии более многообразны.

Анализ графического романа следует начать с того, что, например, для американского читателя он представляет собой не просто печатное издание, а артефакт, т.е. объект коллекционирования (что идет от культуры комиксов), инвестирования, отражение исторической эпохи. И жанр графического романа, и пришедший к нам не так давно из корейской культуры жанр вебтуна прекрасно подходят для обучения иностранному языку и страноведению, поскольку, по словам У. Марстона, прежде чем человек научился излагать свои мысли при помощи слов, он «felt in pictures» («визуализировал чувства») (Marston, 1943, с. 37). Их нельзя упрекнуть ни в отсутствии инклюзивности, недостаточной толерантности, ни в мизогинии.

Рассмотрим потенциал графического романа с точки зрения культурного кода, а также страноведческой составляющей. В качестве материала было выбрано произведение, входящее в десятку лучших изданий данного жанра. Это «The Sandman» Нила Геймана, 75 выпусков которого печатались с 1989 по 1996 г. В центре повествования – Песочный человек со множеством имен (Морфеус, Судьба, Сон, Делирий, Отчаяние), который на глазах читателя превращается из зловещего мстительного существа в трагического героя.

С точки зрения потенциала данного графического романа при изучении истории англоязычных стран нам в первую очередь будет интересен первый выпуск «Песочного человека», где на 42 страницах Н. Гейман крупными мазками отмечает основные вехи прошлого века, начиная с увлечения спиритизмом на заре столетия в среде европейских аристократов и интеллигенции (история музейного работника Хатэвэя, который идет на сделку с совестью ради воскрешения сына) и заканчивая повсеместным увлечением литературой жанра хоррора в 1980-е (охранник читает бестселлер Стивена Кинга «It» (1986)). В качестве задания к первой части романа студентам можно предложить веб-квест на платформе Genially по материальной культуре и событийному материалу, имеющемуся в романе. Они могут совместить идеи,

направления, модные тенденции разных десятилетий с визуальными элементами произведения; например, влияние битломании на стиль одежды последователей Алекса, хранителя тайны Песочного человека (водолазки и челки у мужчин); викторианское увлечение темой смерти и основной сеттинг романа (кладбище).

Следует обратить внимание студентов на то, что в первой части нашли отражение не только события, перевернувшие ход истории (мировая война с разочарованием в былых идеалах, ужасы окопного быта, неумение врачей справиться с тяжелой формой контузии), но и то, что историографы старались замалчивать. Эти призраки былого до сей поры вызывают приступы стыда. К таковым следует отнести колониальное прошлое великой британской империи (чернокожий подросток из Ямайки, спящий под лавкой в убогой харчевне отца), кошмары карательной медицины в психиатрических лечебницах (надругательство над Юнити Кинкэд).

Первый выпуск романа также содержит богатый материал, связанный с интертекстуальностью, что может стать предметом обсуждения на занятиях по стилистике, английской литературе, анализу дискурса. Нил Гейман практически с первых страниц начинает игру с читателем на понимание культурного кода. На четвертой странице романа Элли Марстен слушает чтение знакового произведения для всей англоязычной литературы – «Алиса в Зазеркалье» Льюиса Кэрролла. Автор прибегает к прямому цитированию из четвертой главы источника: «When you're only one of the things in his dream, you know very well you are not real» («А если бы ты перестала ему сниться, как ты думаешь, где бы ты очутилась теперь?») (Carrol, 2018, с. 161). Данная цитата указывает на то, что персонажи комикса, так же, как и герои классического произведения викторианского периода, существуют в нескольких мирах и являются плодом чьего-то воображения. Это подтверждается тем, что графический роман начинается с момента, когда Хатэвэй задремал по дороге к Берджесу, т.е. все дальнейшее повествование может быть лишь плодом воображения музейного работника, тем более что кошмары начинаются на фоне переживаний и бессонных ночей после гибели сына в Ютландии. Сама локация, куда прибывает

убитый горем старик, как реальна, так и символична. Имение Берджеса находится в местечке Wych Cross в Англии. В названии можно усмотреть традиционный англосаксонский суффикс -wic, обозначающий «поселение». Однако в документах XIX века оно писалось и как Witch Cross (Ведьмин крест), что намекает на присутствие потусторонних демонических сил. Еще один намек на иллюзорность сущего – надпись на могильном камне «Not dead – only sleeping» («Он не умер, а лишь спит») (Gaiman, 2020), а также тот факт, что несколько персонажей проводят либо в забытии, либо в состоянии зомби большую часть своей жизни.

На 18 странице комикса мы видим параллель с мистическим рассказом Э.А. По о черном коте, поскольку Берджес приносит несчастное животное в жертву, чтобы лишить защиты похитителя артефакта. Жестокость ритуала не приносит ему успеха, как и слишком далеко зашедшему в своем делириуме персонажу американского автора. Читателю представляют прямую аллюзию на еще одно ставшее хрестоматийным произведение жанра ужасов – книгу «Оно» С. Кинга. Эта точная атрибуция усиливает звучание основной темы графического романа, поскольку в источнике-доноре действие порождается детскими кошмарами, принимающими разную форму (чаще всего клоуна), а в произведении Геймана – видениями Песочного человека, легко меняющего одежду и внешность. Автор умело балансирует на грани фантазии и реалистичности, в том числе за счет графической составляющей, оставляя то там, то здесь следы массовой культуры. Например, мы четко видим дату выпуска таблоида «The Sun», который читает один из охранников (14 сентября 1988 года), рекламные плакаты с Ф. Заппа, Радио-1.

Третий выпуск комикса следует назвать самым «музыкальным», поскольку достаточно большая часть текста посвящена именно этому аспекту популярной культуры, начиная со знаменитой «Dream a little dream of me», написанной еще в 1931 г. и перепетой такими корифеями джаза, как Л. Армстронг, Э. Фитцджеральд. Песня открывает эту часть комикса. Журналист Константин просыпается под приятную мелодию на сером нестиранном

постельном белье в своей убогой, неряшливой холостяцкой квартире, размерами более подходящей на гроб. Это подсказывает читателю, что Джон живет в двух мирах: реальном и вселенной воспоминаний о прошлом. Музыкальное путешествие Константина продолжается во время завтрака, когда в аппарате он выбирает «I heard it through the grapevine», знаковую композицию конца 60-х, намекающую на то, что он не может забыть девушку, которую когда-то любил. Во время поисков информации о Песочном человеке Джон напевает классический хит 80-х «Sweet dreams» Юритмикс, вошедший в список лучших песен прошлого века по версии журнала «Rolling Stone».

Кольцевую композицию комикса задает песня из 50-х годов, перекликающаяся с названием комикса – «Mr Sandman» (1954). Ею начинается и заканчивается странный день репортера. Последняя своей жизнерадостностью символизирует вернувшуюся легкость бытия, когда Джон Константин просит Песочного человека избавить его от ночных кошмаров и бессонницы в награду за возвращение первого артефакта. Незатейливый рефрен «Bring me a dream» перекликается с переменами к лучшему в жизни. Следует подчеркнуть, что легкие, оптимистичные мелодии, так или иначе объединенные тематикой сна или мечты, усиливают нуарный, зловещий тон происходящего, а также гротескность таких, казалось бы, шаблонных персонажей американской популярной культуры, как сумасшедшая бездомная старуха, исполняющая роль сивиллы, бармен, с его традиционным «small talk» с завсегдатаем заведения.

Для того, чтобы обучающиеся погрузились в культуру эпохи, можем предложить задание на совмещение строк из цитируемых в графическом романе песен с их названиями, исполнителями, жанрами и временем создания. В частности, строчка «Dreams are like angels» взята из песни «Power of love» (1984) не самой известной в России группы «Frankie goes to Hollywood» и относится к жанру synth-pop (Gaiman, 2020).

Графический роман показывает развитие почти каждого персонажа. Так, Песочный человек забывает жажду мести и испытывает сочувствие и жалость не только к тем, кто помогает ему в поисках артефактов, но и к тем, кто совершил

грехопадение, находится в зависимости и сам ломает свою жизнь. Так, он дарует избавление от страданий девушке, которую когда-то любил Джон Константин.

В процессе изучения иностранного языка нам важно показать обучающимся не только особенности чужой им культуры, но и то, как видят нашу ментальность иностранные авторы. Для этого полезно погрузиться в мир современного вебтуна, например, «Marya Morevna» от марсельской графической студии «Мира». Если на заре своего существования вебтун как жанр специализировался на «...simple, light-hearted stories about personal experiences and everyday life...» (Dal, 2023, с. 47), то в процессе эволюции он стал затрагивать более серьезные и глобальные темы. Так, на волне интереса производителей масс-культуры к сильным женским персонажам авторы «Марьи Моревны» ставят в центр повествования королеву-воительницу. Все остальные персонажи, включая Ивана-Царевича, Кощея Бессмертного и Бабу Ягу, служат лишь фоном для героической личности. И, хотя, безусловно, художники и другие создатели этого видения славянских мифов пытались воспроизвести колорит сказки и проникнуть в тайны духовной культуры наших предков, им не всегда удается удержаться от того, чтобы пренебречь историческим правдоподобием в угоду современной повестке.

Для работы на занятиях по страноведению, зарубежной литературе или стилистике мы рекомендуем, помимо вебтуна «Марья Моревна», взять в качестве материала для анализа графический роман «Помощник Бабы-Яги» («Baba Yaga's assistant») М. МакКол. Для работы в группах подготовим задание одного плана, но разное по наполнению. Обучающимся следует заполнить диаграмму Венна (найти общие черты и отличия), пользуясь одним или двумя вышеуказанными источниками, отразив в ней следующие темы: «Классические иллюстрации к сказкам И.Я. Билибина (1876 – 1942) и изображения ключевых персонажей в вебтуне и графическом романе», «Сильный женский характер в первоисточнике и вебтуне», «Славянская культура в волшебной сказке и графическом романе (вебтуне)». По окончании поисковой работы представитель каждой группы должен презентовать результаты исследования тем, кто работал

над другой темой.

Обратим внимание на графический компонент вебтуна. С иллюстрациями русского художника его роднит детализация образов как главных, так и второстепенных персонажей, прорисована каждая веснушка на лице и жемчужина на нарядах. Как и Билибин, Шарль Мано умело передает атмосферу эпохи посредством костюмов, которые отражают социальный статус и характер героев. Пейзажи прорисованы не так тщательно и служат лишь для создания мрачного бэкграунда, так как это заснеженные села, непроходимые леса и поле боя, усеянное телами павших, сделанные скупыми штрихами. Французский художник отказывается от ярких, открытых цветов, ограничившись серо-коричневой гаммой с редкими всплесками красного, что, скорее всего, продиктовано целевой аудиторией и стремлением вызвать в читателе чувство тревоги, безрадостных предзнаменований.

Что касается графического романа «Помощник Бабы Яги», то его повествование по структуре похоже на традиционную русскую куклу – матрешку, поскольку в нем постоянно возникают флешбеки: воспоминания девочки Маши о бабушке, о матери, о новой семейной ситуации у отца, сказочные сюжеты, о которых русская эмигрантка в третьем поколении узнала от родни. Иллюстрации больше похожи на детские рисунки, в которых главной является эмоциональная составляющая и отсутствуют полутона. Так, Баба Яга должна непременно вызывать страх, а потому ее фигура занимает чаще всего все пространство печатного листа или панели, у нее горящие красные глаза и острые зубы, больше похожие на акульки. Детали одежды не прорисованы: на старухе нечто вроде пледа или одеяла в заплатках. По стилистике все это сравнимо с иллюстрациями Г.А.В. Траугота (семейной династии питерских художников).

Проанализировав как графическую, так и текстовую составляющую графического романа и вебтуна, следует подчеркнуть, что их создатели далеко не в полной мере смогли отразить все многообразие русского мира, его многослойность и полиэтничность. Они ограничились лишь неким «воображаемым сообществом», которое создает «its own narrative» («свой

текст») (Anderson, 1991, с. 109). Нельзя не признать, что художники и писатели много внимания уделяют семейным ценностям, которые так важны для нас. Так, Маша (“Baba Yaga’s Assistant”) в сложный для нее момент находит моральную опору в словах бабушки: «I will protect you and love you as long as I can» («Я буду защищать и любить тебя так долго, как смогу») (McCoola, 2015, с. 79). Во втором эпизоде вебтуна одна из сподвижниц, обращаясь к Марье, утверждает: «Your father would have been proud of you» («Твой отец гордился бы тобой») (Manalt, 2021). Таким образом, иностранные авторы отмечают значимость корней, осознания себя как части рода.

Заключение

Современные произведения массовой культуры не могут заменить собой полноценное проникновение в мир англоязычной литературы и языка посредством чтения классики как прошлых столетий, так и современных авторов. Однако они представляют интерес для педагога, поскольку открывают студенту яркую страницу общения на живом языке улиц, восполняют некоторые лакуны в области знаний о стране изучаемого языка, заставляют постоянно обращаться к тексту-источнику, будь то слова музыкальной композиции из середины прошлого века, греческие мифы или библейские истории из Ветхого Завета.

Литература

1. Anderson, B. (1991) *Imagined communities*. L., N.Y.: Verso.
2. Carrol, L. (2018) *Alice’s adventures in Wonderland. Through the looking glass and what Alice found there*. М.: Юрайт.
3. Dal, Y.J. (2023) *Understanding Korean webtoon culture*. Н.: Harvard University Asian Center.
4. Gaiman, N. (2020) *The Sandman*. N.Y.: DC Comics.
5. Manalt, Ch. (2021) *Marya Morevna*. Mira.
6. Marston, W. (1943) Why 100000000 Americans read comics. *The American scholar*, 13, 35 - 44.
7. McCoola, M. (2015) *Baba Yaga’s Assistant*. Somerville: Candlewick Press.

8. Tilley, C. L. (2016) Teaching and learning with comics. L.: Routledge.
9. Yecies, B. (2021) South Korea Webtoon Universe and the digital comic revolution. L.: Rowman and Littlefield.
10. Zajda, J. (2023) Discourses of globalization, multiculturalism and cultural identity. L: Springer international publishing.



УДК 37.013.4:81'26

РАЗВИТИЕ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ

Голикова Т.С.

магистрант

института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

golikovats260@mgpu.ru

Ходакова Н.П.

доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения

института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

hodakovan@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена развитию нейропластичности у детей дошкольного возраста посредством технологии «майнд-фитнес». Представлен педагогический опыт использования ментальной арифметики – современной методики обучения быстрому счету, направленной на развитие когнитивных способностей у детей.*

Ключевые слова: *ментальная арифметика, мозг, мышление, нейропластичность, майнд-фитнес, дети дошкольного возраста.*

THE DEVELOPMENT OF NEUROPLASTICITY IN PRESCHOOL CHILDREN
USING MENTAL ARITHMETIC

Golikova T.S.

Graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

[golikovats260@mgpu.ru](mailto:golikvats260@mgpu.ru)

Khodakova N.P.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

hodakovan@mgpu.ru

Annotation. *The article is devoted to the development of neuroplasticity in preschool children through the technology of "mind fitness". The pedagogical experience of using mental arithmetic, a modern method of teaching rapid counting aimed at developing cognitive abilities in children, is presented.*

Keywords: *mental arithmetic, brain, thinking, neuroplasticity, mind fitness, preschool children.*

Введение

Современные дети живут и социализируются в мире – нестабильном, сложном, постоянно меняющемся, в котором требуется быстро и адекватно перерабатывать огромное количество разнообразной информации. Большое значение приобретают такие качества, как гибкость, критичность, нестандартность мышления, быстрота принятия решений, креативность, способность вырабатывать новые алгоритмы. Это требует пересмотра методологических и методических подходов к организации обучения детей на всех образовательных ступенях.

Постановка проблемы

За последние десятилетия образ нашего мышления претерпел серьезные изменения. Раньше, когда не было переизбытка информационных каналов, человек мыслил линейно и последовательно. Сейчас преобладает клиповое (фрагментарное) мышление. Оно выражается в неумении воспринимать и

перерабатывать информацию системно. Ребенок постоянно переключает внимание с одной информации на другую, которая представлена яркими фрагментами и образами, что затрудняет вычленение основного смысла, установление взаимосвязей и формирование научных понятий. Утрачивается способность к смысловому чтению, глубокому анализу и концентрации. В меняющихся условиях изменяется и структура мозга.

Результаты исследования

До 70-х годов XX века общепринятым было мнение о статичности головного мозга после определенного периода взросления. Считалось, что после окончания детского возраста клетки мозга теряют способность к дальнейшему развитию, повреждаются или погибают, после чего их восстановление невозможно. Результаты новых исследований свидетельствуют о том, что свойства нейронов и нейронные сети могут изменяться под воздействием нового опыта, в том числе восстанавливать или формировать новые связи, утраченные в результате повреждения. Это свойство назвали нейропластичностью.

Идея «пластичности» мозга была предложена американским психологом и философом У. Джеймсом еще в 1890 году. Термин «нейропластичность» впервые был введен польским нейрофизиологом Е. Конорским в 1948 году. В своей работе «Интегративная деятельность мозга» он первым заявил о том, что изменение и приспособление нервной системы к различным условиям происходит за счет гибкости нейронных связей не только в детстве, но и в течение всей жизни.

Нейропластичность позволяет людям приобретать новые навыки и восстанавливать забытые, многократно их повторяя. Начиная с детского возраста необходимо формировать и развивать новые нейронные связи, «запускать» цепочки нейронов клеток мозга, отвечающих за передачу информации. Эти занятия объединяются в одну группу под названием «майнд-фитнес» (англ. mind – «разум», fitness – «поддерживать форму, тренироваться»).

Одним из направлений развития нейропластичности в дошкольном и младшем школьном возрасте является ментальная арифметика, которую можно рассматривать как элемент майнд-фитнеса. Данная методика направлена на развитие интеллектуальных способностей у детей через обучение устному счету на специальном инструменте – соробане.

Умение быстро вычислять в уме не конечная цель занятий ментальной арифметикой. Это один из способов тренировки мозга для максимальной скорости восприятия и обработки любой информации, что, в свою очередь, отвечает задачам майнд-фитнеса. Дети выполняют упражнения, которые направлены на гармоничное развитие одновременно двух полушарий. Их синхронная работа дает огромный потенциал для развития ребенка: формируются образное мышление, воображение, способность быстро принимать решения в нестандартных ситуациях, развиваются основные логические операции, все виды памяти, повышается концентрация, объем, распределяемость внимания.

Занятия ментальной арифметикой проводятся в формате дополнительного образования в старшей (5–6 лет) и подготовительной (6–7 лет) группах. Это оптимальный возраст, с которого можно начинать занятия. Численность групп не должна превышать 15 человек (большее количество участников снижает развивающий результат). На первом году обучения дети знакомятся с основами ментальной арифметики и учатся считать в пределах 10 без переходов через разряд. На втором году обучения дошкольники уже осваивают счет в пределах 100 с переходами через десяток.

Для занятий ментальной арифметикой используются соробан (основной инструмент обучения), флеш-карты, рабочая тетрадь и простой карандаш. Занятия проводятся 2 раза в неделю, но обязательно каждый день ребенок должен заниматься самостоятельно или с родителями, отрабатывая определенные умения и тренируя определенные функции мозга. Для устойчивости цепочек нейронов нужно минимум семь дней тренировок (в идеале 6–8 недель) по 15–20 минут в день. Продолжительность занятия

определяется нормативом СанПиН в соответствии с возрастом обучающихся. Разнообразие заданий, игровая занимательная форма занятий и динамичная подача материала являются залогом успеха и высокого результата.

Занятие включает в себя следующие этапы:

- 1) устный счет, называние чисел в прямом и обратном порядке;
- 2) скоропись (заполнение таблиц цифрами по образцу);
- 3) знакомство с новой темой (привязка «число – цифра»);
- 4) работа с флеш-картами (развитие всех видов памяти, переключение внимания, скорость мышления);
- 5) счет на соробанае (самостоятельно);
- 6) упражнение на развитие межполушарной связи (в виде игры);
- 7) счет на соробанае (с педагогическим сопровождением);
- 8) ментальный счет (без соробана) самостоятельно с опорой на примеры в рабочей тетради;
- 9) подведение итогов, сбор рабочих тетрадей (для проверки примеров, решенных на занятии), домашнее задание.

На некоторых этапах следует остановиться более подробно.

Скоропись

Этот этап подразумевает заполнение таблицы цифрами в определенной последовательности на время. С одной стороны, ребенок закрепляет навык письма цифр, одновременно тренируя зрительное восприятие, анализ и контроль, пространственное восприятие и мышление, мелкую моторику, а с другой – он соревнуется сам с собой, улучшая свой собственный результат каждое занятие, прогресс дает ему дополнительную мотивацию к занятиям. Следует отметить, что на данном этапе педагогу стоит внимательно следить за проявлениями зеркального написания цифр и вовремя их корректировать.

Работа с флеш-картами

Это карты с изображением (моделью) чисел (рис. 1). На одной стороне карты число изображено в виде косточек на спице (как оно выглядит на соробанае), на другой – в привычной для нас знаковой форме, т.е. в виде цифр.

Количество карточек увеличивается по мере знакомства детей с числами.

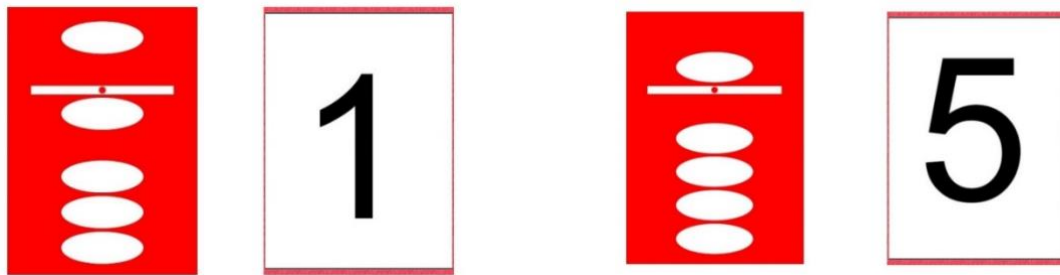


Рисунок 1 – Пример флеш-карты

Флеш-карты используются на занятиях по-разному. Стандартный диктант с повышением скорости: поворот карт вправо, влево, наоборот, в динамике. Можно предложить игру: педагог называет число, кто первый находит его модель, тот забирает карточку себе. Детям можно предложить поиграть в игру в командах, например, выстроить числовой ряд.

Тренировочные упражнения с флеш-картами улучшают наблюдательность, увеличивают скорость и качество мыслительных процессов. Для закрепления понимания и чтения флеш-карт используются привычные для детей раскраски. Ребята с удовольствием выполняют данное задание.

Еще один инструмент, который используется в практической работе с детьми, – это «соробан» (рис. 2). Он состоит из прямоугольной рамы, вертикальных спиц, косточек и разделительной перекладины. На перекладине имеются точки («маяки»), которые указывают, где та самая спица, на которой идет счет. Это вторая точка справа. Косточки, которые находятся под перекладиной, называются «земные», косточка над перекладиной называется «небесной». В исходном положении косточки на всех спицах находятся в раздвинутом положении, что означает «0».

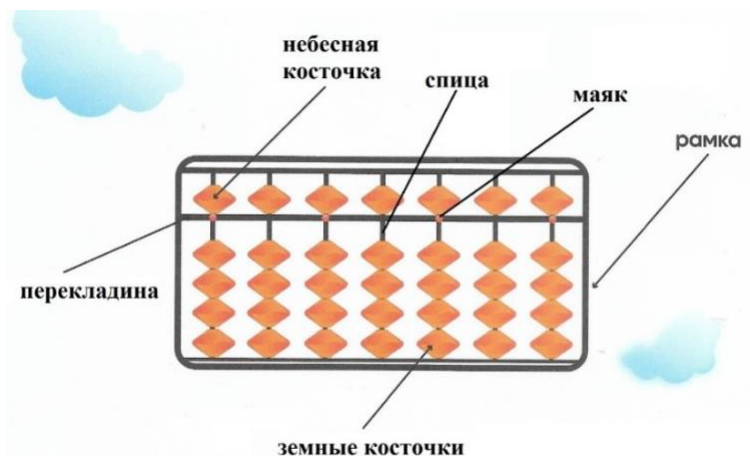


Рисунок 2 – Соробан

При работе на соробане используется асимметричная постановка пальцев, что хорошо влияет на развитие межполушарных связей через движение.

Существуют определенные правила перемещения косточек. Мизинец, безымянный и средний пальцы правой руки удерживают карандаш острием вниз. Указательный и большой пальцы образуют «пистолетик». Левая рука удерживает соробан мизинцем, безымянным и большим пальцами. Свободными остаются указательный и средний пальцы, они образуют «ушки зайки».

Числовые примеры решаются на соробане и ментально («в уме»), что развивает слуховую память, концентрацию внимания и скорость мышления.

Запись примеров в данной методике происходит вертикально, в столбик, что также противоречит общепринятым шаблонам и тренирует гибкость и пластичность мышления (таблица 1).

Таблица 1 – Запись примеров

1	2	3	4	5
6	3	2	2	6
2	6	1	5	3
-5	-2	6	-6	-6
6	-6	-5	3	5
9

Таким образом, первый пример в обычном виде будет выглядеть так:
 $6 + 2 - 5 + 6 = 9$.

Для развития произвольной памяти на занятиях используются таблицы. Для начала берется таблица с разливкой 3×3, количество ячеек постепенно увеличивается.

Педагог наглядно на доске заполняет таблицу геометрическими фигурами разного цвета и формы, дает время на запоминание (с каждым разом время сокращается), затем закрывает заполненное поле, выжидает какое-то время, а после предлагает детям нарисовать фигуры цветными карандашами в своих таблицах (рис. 3). Позже геометрические фигуры заменяются символами: пишутся буквы или числа.

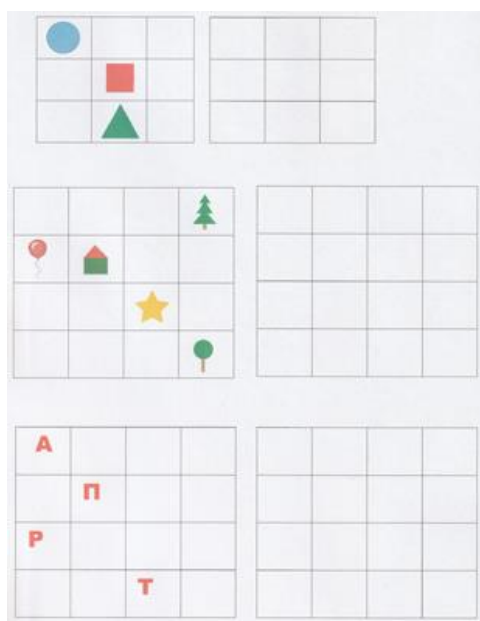


Рисунок 3 – Таблицы для развития произвольной памяти

В качестве динамической паузы между этапами занятия выполняются упражнения на развитие межполушарной связи, в которых задействованы обе руки: «ушки зайки» – правая рука, «пистолетик» – левая, затем происходит смена рук; правая рука показывает «класс», а левая отдает честь, затем смена рук; «коза» – правая рука (указательный и средний пальцы), «корова» – левая рука (указательный и мизинец) и т.д. Позже, когда упражнение отработано и дается легко, можно добавить хлопок в ладоши, после которого происходит смена конфигурации.

Также используется письменная форма работы обеими руками. В каждую руку берется по карандашу, и выполняются графомоторные дорожки в разных направлениях (друг к другу, друг от друга, в одном направлении вправо или влево) (рис. 4). Также можно обводить геометрические фигуры. При выполнении таких упражнений важно работать обеими руками одновременно, а не поочередно.

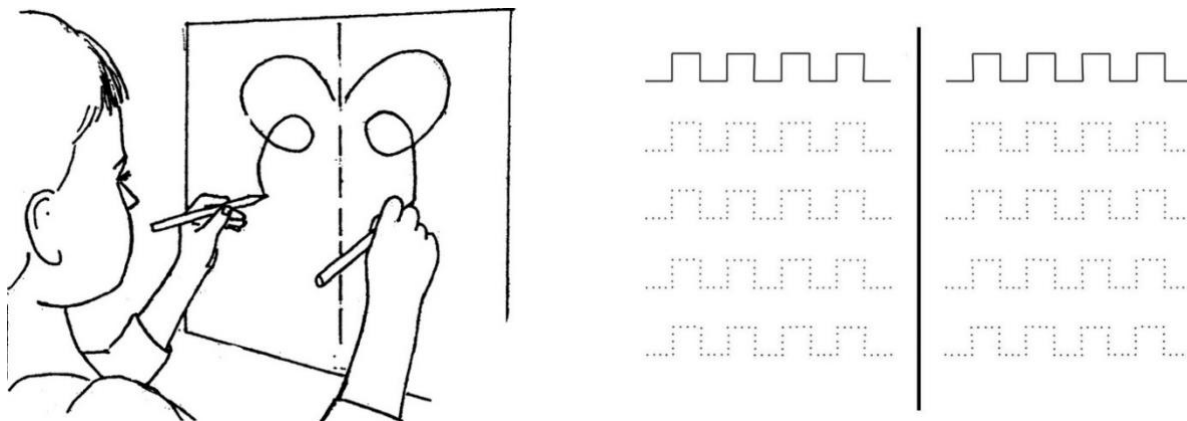


Рисунок 4 – Примеры графомоторных упражнений

Особое место в работе по развитию у дошкольников нейропластичности в процессе занятий ментальной арифметикой занимает взаимодействие с родителями. Важно мотивировать не только детей, но в первую очередь родителей на занятия. С этой целью демонстрируются видеофрагменты, где дети ловко и быстро выполняют счет ментально и на соробане, запоминают сложную знаковую информацию, аргументированно отвечают на вопросы и проч.

Обязательно проводятся мастер-классы, на которых родители сами делают «первые шаги» и постепенно погружаются в ментальную арифметику. Особое внимание уделяется правильной постановке пальцев обеих рук. Родителям предлагаются задания разного уровня сложности, которые выполняются на высокой скорости вместе с педагогом. В ходе такой системной методической работы родители понимают, что это очень эффективная

методика, постигают ее азы для организации занятий с детьми в условиях самостоятельной работы (выполнения домашних заданий).

Когда группа для занятий сформирована, создается чат в мессенджере с целью организации методического сопровождения родителей и оказания необходимой помощи, где в течение года выкладывается разнообразная информация: фото и видео с занятий, домашние задания, видеоконсультации; имеется возможность задать вопросы, поделиться сложностями и успехами детей. Отсутствующие на занятиях по причине болезни могут отслеживать пропущенные занятия и прорабатывать материал самостоятельно.

Такое продуктивное взаимодействие педагога с родителями положительно сказывается на результате и дает возможность отследить траекторию развития каждого ребенка.

Многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста по обучению ментальной арифметике в формате дополнительного образования позволяет утверждать, что это отличный инструмент майнд-фитнеса, который дает хороший развивающий и, что немаловажно, устойчивый эффект и результат. Это замечают педагоги и родители, и это фиксируется в процессе проведения контрольно-диагностических процедур, направленных на оценку уровня сформированности познавательных психических процессов.

Заключение

На сегодняшний день очень ценными для развития ребенка, его академической успешности являются возможности ментальной арифметики (со всем ее инструментарием и методическими подходами к организации занятий) в развитии нейропластичности: в тренировке гибкости и нестандартности мышления, развитии межполушарных связей через движения рук, формировании и развитии основных познавательных психических процессов (восприятия, памяти, внимания, воображения), повышении познавательной активности, быстроты реакции, качества анализа и умозаключений, произвольности психических процессов.

Литература

1. Ивашина, Т.В., Чекризова, О.В., Головашова, Ю.С. (2024) «Майнд-фитнес» – технология развития когнитивных способностей в дошкольном возрасте». Получено с: <https://interactive-plus.ru>
2. Савенкова, Т.Д. (2021) Развитие у старших дошкольников способностей к сотрудничеству и сотворчеству в условиях совместной деятельности. *Hominum*, 1. Получено с: https://elibrary.ru/download/elibrary_46257791_75112893.pdf
3. Филипович, Е.К., Ивашина, Е.Н. (2020) Нейропластичность. Учебно-методическое пособие. Минск: БелМАПО.
4. Ходакова, Н.П. (2012) Совершенствование профессиональной подготовки педагога дошкольного образования. *Труды большого московского семинара по методике раннего обучения информатике*. В 10 томах. Том 3. Сост. и науч. ред. И.В. Соколова и Ю.А. Первин. Москва: Российский государственный социальный университет, 206–212.



УДК 372.88

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
СОЧИНЕНИЮ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Десяева Н.Д.

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

481795@mail.ru

Десяев С.Н.

*доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарева»*

г. Саранск

481795@mail.ru

Архипов П.А.

*аспирант института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

учитель начальных классов

ГБОУ Школа № 1253

г. Москва

ArkhipovPA@mgpu.ru

***Аннотация.** Авторы статьи делают акцент на актуальности для школьной практики работы над художественным текстом, опоры на теорию регулятивов в начальных классах. Сделан обзор современных исследований, посвященных анализу особенностей художественного стиля. Ученые отмечают, что художественный стиль обслуживает особую сферу*

человеческой деятельности – сферу словесно-художественного творчества. Внешний и внутренний мир воплощается в художественном тексте через систему образов. В статье показано, что в современной ситуации очень важно учить школьника писать сочинения, выражая личностно значимые для каждого смыслы, отношение к предмету речи, инициированное прочитанным текстом. Особое внимание уделено понятию «регулятивность», посредством которого отражается характеристика свойств художественного текста, которые влияют на его восприятие адресатом, управляют пониманием текста читателем. Работа над художественным текстом, опора на теорию регулятивов в начальных классах актуальны для школьной практики, поскольку благодаря включающему выделению его регулятивных единиц анализу текста можно увидеть, как в тексте воплощается образ действительности – это важнейшая выполняемая языковыми средствами художественного стиля функция. Кроме того, такой анализ побуждает школьника к интерпретационной деятельности, мотивирует его создавать передающий его интерпретацию художественного текста высказывание собственного авторства.

Ключевые слова: художественный текст, обучение, анализ, художественный стиль, регулятив, индивидуальный стиль писателя, сочинение, интерпретация.

THEORETICAL PREREQUISITES FOR TEACHING SCHOOLCHILDREN
ESSAYS BASED ON ANALYSIS OF LITERARY TEXT

Desyaeva N.D.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

481795@mail.ru

Desyaev S.N.

Doctor of Philology, Professor of the Department of Journalism

National Research Mordovian State University

Saransk

481795@mail.ru

Arkhipov P.A.

Postgraduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Teacher primary school № 1253

Moscow

ArkhipovPA@mgpu.ru

Annotation. *The authors of the article focus on the relevance for school practice of working on a literary text, relying on the theory of regulative principles in the elementary grades. A review of modern research devoted to the analysis of the features of artistic style is made. Scientists note that artistic style serves a special sphere of human activity – the sphere of verbal and artistic creativity. The external and internal world is embodied in a literary text through a system of images. The article shows that in the modern situation it is very important to teach schoolchildren to write essays, expressing personally significant meanings for each person, an attitude towards the subject of speech, initiated by the text read. Particular attention is paid to the concept of “regulability”, through which the characteristics of the properties of a literary text are reflected, which influence its perception by the addressee and control the reader’s understanding of the text. Working on a literary text and relying on the theory of regulative elements in the elementary grades is relevant for school practice, since thanks to the analysis of the text, which includes the identification of its regulative units, one can see how the image of reality is embodied in the text – this is the most important function of the linguistic means of artistic style. In addition, such an analysis makes it possible to motivate the student to interpret the text, to create a statement that embodies his interpretation.*

Keywords: *literary text, training, analysis, artistic style, regulation, individual style of the writer, essay, interpretation.*

Введение

Задачи коммуникативно-речевого развития школьников (овладения учениками всеми видами речевой деятельности, коммуникативными умениями) в современной теории и практике методики обучения русскому языку решаются с опорой на лингвистическое речеведение, с одной стороны, и на теорию текста – с другой. На практике можно видеть интеграцию вышеназванных подходов (несмотря на то, что в учебниках русского языка каждый из них занимает свое особое место). Их взаимодействие обусловлено тем, что любой текст выступает одновременно как единица языка, речи и общения, что проявляется прежде всего в едином материальном выражении данных аспектов (например, в том, что принадлежность текста к тому или иному функциональному стилю определяется с учетом экстралингвистических основ его создания, коммуникативной направленности, языковых средств ее воплощения – то есть и речеведческих, и лингвистических признаков).

Постановка проблемы

Художественный текст и его анализ занимают в обучении русскому языку особое место. Работа с текстом художественного стиля позволяет формировать у учащихся представление о средствах выразительности речи, умения создавать высказывания о прочитанном, воспитывать языковой вкус. Художественные тексты составляют основную часть материала итоговых аттестаций – ОГЭ и ЕГЭ.

Однако обучение сочинениям на основе прочитанного в начальной и в основной средней школе основывается преимущественно на анализе функционально-смысловых типов речи, а не функционально-стилевых особенностей текстов. Функционально-стилевая принадлежность текста в связи с этим не оказывает серьезного влияния на содержание и структуру создаваемых учениками высказываний различных функционально-смысловых типов. Так, работа над сочинением-рассуждением дискуссионного характера предполагает анализ текста, в котором отражена та или иная точка зрения на проблему (С.И. Львова, В.И. Капинос, Н.И. Махновская). Это может быть текст художественный

или публицистический. Работа над сочинением-повествованием (см.: Т.А. Ладыженская и др.) может быть связана с разговорным или художественным стилем. Работа над описанием опирается на тексты разных стилей: художественного, разговорного, научно-популярного, публицистического (Л.А. Ходякова и др.). Такой подход позволяет эффективно развивать умения школьников создавать высказывания определенных функционально-смысловых типов речи, работать над выражением общих логических отношений компонентов текста и структурой сочинения. Однако в современной ситуации очень важно учить школьника писать сочинения, выражая лично значимые для каждого смыслы, отношение к предмету речи, инициированное прочитанным текстом. Этому требуют и особенности коммуникации в современном обществе, где цифровые инструменты делают формализованным эмоционально-ценностный аспект общения, и необходимость осознания возможностей русского языка как средства самовыражения, и задачи подготовки учеников к итоговым аттестациям.

Очевидно, что система обучения школьников текстовой интерпретации – созданию высказываний на основе такого анализа прочитанного, который направлен на выявление особенностей языковых средств, передающих смысл речевого произведения, должна быть межпредметной. Аналитическая работа подобного рода – неотъемлемый компонент уроков литературы. Однако осмысление содержания того или иного текста художественного стиля предполагает внимание к фонетическим, лексическим, грамматическим единицам, употребленным в тексте, к их роли в выражении замысла автора. Наиболее последовательно подобная работа находит свое место в среднем звене, но отдельные ее составляющие востребованы и в начальной школе.

Для того, чтобы очертить границы содержания обучения школьников элементам лингвистического анализа художественного текста в начальной школе, необходимо определить те положения функциональной стилистики, которые можно рассматривать как лингвистические предпосылки данного процесса.

Результаты исследования

Исследователи используют разные термины, обозначающие художественный стиль: «стиль художественной литературы» (Р.А. Будагов, Н.А. Пленкин), «художественный стиль» (М.Н. Кожина), «художественно-беллетристический стиль» (В.В. Виноградов, В.Г. Костомаров); «литературно-художественный стиль» (Д.Э. Розенталь, Г.Я. Солганик). Ввиду того, что термин «художественный стиль» в школьном обучении наиболее часто употребляемый и принятый, мы используем его в настоящем исследовании.

Художественный стиль, по мнению ученых, обслуживает особую сферу человеческой деятельности – сферу словесно-художественного творчества. Внешний и внутренний мир воплощается в художественном тексте через систему образов. Говоря о сущности художественного стиля, одни ученые определяют его как систему выражения и изображения в словесно-художественной форме (Виноградов, 1959, с. 241). Другие же называют данный стиль «языком эстетических ценностей» (Степанов, 1997, с. 668). Однако и те, и другие сходятся во мнении, что передаваемое в художественных текстах содержание играет большую роль.

Определение художественного стиля как служащего «словесному изображению действительности в эстетически значимой форме» (Москвин, 2006, с. 65), данное В.П. Москвиным, наиболее емкое и точное, с нашей точки зрения.

Стилистика располагает значительным багажом данных об особенностях художественного стиля. Можно выделить отдельные направления исследования данной разновидности языка. Так, Л.Г. Барлас, Н.С. Валгина, А.И. Горшков, М.Н. Кожина, Д.Э. Розенталь и др. рассматривали специфику художественного стиля (языка художественной литературы). Проблемам речевой системности стиля посвящены труды М.Н. Кожиной, В.П. Москвина, Г.Я. Солганика и др. В то же время в работах С.А. Арефьевой, Л.Г. Барласа, А.И. Власенкова, Г.М. Кулаевой, Т.А. Ладыженской, Н.А. Николиной, Т.И. Чижовой и др. нашли отражение вопросы обучения школьников

художественному стилю.

Будучи речевым произведением художественного стиля, художественный текст, как показал анализ научных источников, обладает некоторыми специфическими признаками, которые можно считать результатом «взаимодействия экстралингвистической основы и системы языковых средств, регулярно употребляемых в текстах того или иного стиля» (Десяева, Арефьева, 2008, с. 143). Читатель в процессе анализа имеющих определенные особенности значения и формы единиц языка, объединенных в стиль, получает возможность прийти к выводу о характере темы художественного текста, логических связях его отдельных составляющих, замысле создателя того или иного текста.

В современной стилистике для характеристики влияющих на его восприятие адресатом свойств художественного текста, которые важны для понимания читателем смысла произведения, используется понятие «регулятивность» как «системное качество текста, отражающее его способность, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» (Болотнова, 2020, с. 174). В числе регулятивных учеными рассматриваются, с одной стороны, лингвистические средства (грамматические, фонетические, словообразовательные, лексические), а с другой – относящиеся к типовым компоненты содержания текста, играющие роль экстралингвистических средств (Болотнова, 2020, с. 176). Исследователи подчеркивают комплексный интегральный характер регулятивности, указывая также на возможность преобладания регулятивности, наблюдаемого в том случае, если доминируют регулятивные средства какого-либо одного типа.

Коммуникативная стилистика занимается рассмотрением особенностей различных используемых в художественных текстах разных авторов в качестве регулятивов стилистических приемов. Понятие «стилистический прием» при этом применяется к фигурам речи (эллипсис, антитеза, повтор, оксюморон, градация, многосоюзие и др.), тропам (ирония, эпитет, метонимия и др.) и способам изложения («гиперболизация событий и явлений», «усиление динамики действия»; «интимизация общения» и др.) с целью характеристики

данных явлений.

Помимо этого, современной стилистикой причисляются к регулятивам типы выдвижения, такие как сцепление, обманутое ожидание, контраст, повтор, конвергенция (скопление пучка выполняющих общую стилистическую функцию стилистических приемов в одной точке текста) (Арнольд, 1991, с. 21).

Регулятивные структуры художественного текста классифицируются Н.С. Болотновой с учетом особенностей их значения, способов выражения и функций следующим образом: 1) языковая (грамматическая, семантическая и др.) специфика ключевых регулятивных средств; 2) эксплицитность/имплицитность (внешняя выраженность/невыраженность) признаков упоминаемых в тексте явлений; 3) масштаб действия регулятивных структур; 4) тип связи регулятивных средств в регулятивных (семантической, формальной, тематической, ассоциативной и др.) структурах; 5) соотношение в рамках целого текста разных регулятивных средств; 6) тип текста, в рамках которого происходит реализация данных регулятивных структур; 7) ориентация в управлении познавательной деятельностью адресата регулятивных структур на творчество и стереотипность (Болотнова, 2024).

В литературе, посвященной лингвистическому анализу художественного текста, понятие «регулятивность» используется обычно применительно к изучению индивидуального стиля писателя. Так, регулятивные структуры в прозе В. Набокова стали предметом научного интереса Е.А. Баклановой (Бакланова, 2013). Регулятивные структуры в творчестве А. Белого, Н. Гумилева, И. Северянина, в поэзии М. Цветаевой характеризуются в работах А.В. Громовой (Громова, 2010). Н.Г. Петрова занимается рассмотрением регулятивов в лирике К. Бальмонта (Петрова, 2017). И.Н. Тюкова изучает регулятивные функции метафоры в стихах Б. Пастернака (Тюкова, 2005). Названные исследователи рассматривают лишь те языковые средства, которые являются регулятивами в поэтических произведениях. Нам же необходимо выделить такие языковые структуры в художественном тексте, которые значимы для понимания как поэзии, так и прозы.

Очевидно, что, как и в текстах иных стилей, в художественном тексте регулятивы отражают существенные признаки стиля. Один из таких признаков – словесная изобразительность. В.П. Москвин выделяет в числе средств создания данного признака такие единицы языка, которые обозначают «цвет, свет, звуки, запахи, форму, движение предметы, – все, что может стать объектом сенсорного восприятия» (Москвин, 2006, с. 65).

Яркий признак художественного текста – частотность использования слов в переносных значениях. Следовательно, метафоричность объективно можно считать стилевой чертой художественной речи. Анализ произведений детской литературы показывает, что в различных функционально-смысловых типах речи метафоры выполняют разные функции. В повествовании они позволяют передать внутренний мир персонажа. В описании – концепцию мира автора. И в том, и в другом случае подобные метафоры следует отнести к регулятивным средствам.

Таким образом, регулятивы в художественном тексте служат для выражения изобразительности содержания и эстетической позиции автора. Именно это позволяет «противопоставить художественную речь всем остальным функциональным стилям» (Москвин, 2006, с. 68).

Проанализировав предлагаемые учащимся начальной школы художественные тексты, исследовав идеостиль конкретного писателя, обобщив концепции художественного стиля, существующие в современной науке, мы отнесли к регулятивам:

- передающее эмоциональное состояние героев повторение эмотивных микротем;
- отражающее действия героев повторение сюжетных микротем;
- отражающий изменение позиции действующего лица или изменение обстоятельств события прием содержательного контраста;
- прием развернутой метафоры;
- оценки предмета речи;
- внутренний монолог героя;

– репрезентацию объектов чувственного восприятия.

Вышеназванные приемы служат цели передачи основного содержания текста, отраженной в нем концептуальной информации. Их значение распространяется как на художественное произведение целиком, так и на отдельные отрывки из него. Так, например, повтор эмотивных микротем передает в приведенном ниже отрывке из рассказа В. Драгунского «Не пиф, не паф!» интенсивность переживаний героя.

«Когда я был дошкольником, я был ужасно жалостливый. Я совершенно не мог слушать про что-нибудь жалостное. И, если кто кого съел, или бросил в огонь, или заточил в темницу, – я сразу начинал плакать. Вот, например, волки съели козлика, и от него остались рожки да ножки. Я реву. Или Бабариха посадила в бочку царицу и царевича и бросила эту бочку в море. Я опять реву. Да как! Слезы бегут из меня толстыми струями прямо на пол и даже сливаются в целые лужи» (Цит. по: Кашникова, 2007, с. 28).

Применение приведенных выше оснований типологии регулятивов к художественным текстам, адресованным детям, позволяет также заметить, что при их анализе становятся наиболее актуальными следующие свойства регулятивов:

- тематическая связь регулятивных средств преобладает над смысловой;
- признаки нашедших отражение в тексте явлений внешне выражены (в роли регулятивов выступают языковые единицы, с помощью которых обозначаются свойства явлений, воспринимаемых нашими органами чувств);
- повествование как тип текста распространен в наибольшей степени, поскольку в нем реализуются регулятивные средства;
- чаще всего наблюдается использование в тексте автором приема контраста, а также лексических регулятивных средств;
- элементы рассуждения обычно встречаются в начале и в конце повествования;
- элементы описания используются в роли сопровождения «чувственных действий» персонажей (восприятие на слух, зрительное восприятие, осязание,

обоняние).

Обучение школьников анализу речевого произведения необходимо осуществлять с опорой на регулятивы, которые находятся в художественном тексте в его сильных позициях: в именах собственных, в заглавиях, подзаголовках, в особо значимой части произведения (в тексте-описании – в оценке предмета; в тексте-рассуждении – в тезисе; в тексте-повествовании – в кульминации), в начале произведения и в его финале, в текстах-вкраплениях.

Проведенный анализ позволяет выделить в специальный вид заданий по русскому языку упражнения на нахождение в тексте единиц, с помощью которых можно передать определенное содержание.

1. Найдите слова и словосочетания, которые называют то, как и что герой произведения видит, слышит, чувствует, осязает (и т.п.).

2. Найдите ту часть текста, в которой говорится о противопоставленных друг другу признаках, действиях, мыслях, чувствах; назовите слова и словосочетания, с помощью которых выражено данное противопоставление.

3. Охарактеризуйте данный фрагмент текста по схеме: а) что противопоставляется, б) по какому признаку, в) какие слова и словосочетания позволяют увидеть данное противопоставление.

Заключение

Таким образом, работа над художественным текстом, опора на теорию регулятивов в начальных классах актуальны для школьной практики, поскольку благодаря включающему выделению его регулятивных единиц анализу текста можно наблюдать воплощение образа действительности в художественном произведении, что является важнейшей выполняемой языковыми средствами художественного стиля функцией. Кроме того, такой анализ побуждает школьника к интерпретационной деятельности, мотивирует его создавать передающий его интерпретацию художественного текста высказывание собственного авторства.

Литература

1. Арнольд, И.В. (1991) Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. М.: Высшая школа.
2. Бакланова, Е.А. (2013) Лексические особенности ранних рассказов В. Набокова на основе количественного анализа текстов. *Сибирский филологический журнал*, 3, 236-243.
3. Болотнова, Н.С. (2024) Использование коммуниктивно-деятельностного подхода в филологическом анализе художественного текста. *Язык и культура в аспекте проблем языкового образования современной России: материалы Международного форума, посвященного Году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского (1-2 декабря 2023 г., Воронеж): в 3-х ч. Ч. I. Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителя-словесника*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 127-131.
4. Болотнова, Н.С. (2020) Коммуникативная стилистика текста: смысловое развертывание поэтического текста и его интерпретация. *Вестник ТГПУ*, 2020, 4(210), 174-182.
5. Виноградов, В.В. (1959) О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат.
6. Громова, А.В. (2010) Эстетическая актуализация имен прилагательных в атрибутивных регулятивных структурах в лирике М.И. Цветаевой. *Сибирский филологический журнал*, 1, 228-232.
7. Десяева, Н.Д. (2014) Интерпретация текста в процессе личностного развития школьника при изучении русского языка. *Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка*. М.-Пермь: ОТ и ДО, 94-107.
8. Десяева, Н.Д., Арефьева, С.А. (2008) Стилистика современного русского языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия.
9. Кашникова, И.В. (2007) Предтекстовый этап работы над сочинением в старших классах. Дис. ... канд. пед. наук, Екатеринбург, 272 с.

10. Москвин, В.П. (2006) Художественный стиль как система. *Филологические науки*, 2006, 2, 65-73.

11. Петрова, Н.Г. (2017) Своеобразие концепта «Одиночество» в поэтическом дискурсе К.Д. Бальмона. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 7 (184), 61-65.

12. Погосян, Д.А. (2020) Интерпретация художественного текста в лингводидактике. *Евразийский Союз Ученых*, 2020, 5(74), 47-49.

13. Степанов, Ю.С. (1997) Константы: Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры.

14. Тюкова, И.Н. (2005) Особенности функционирования тропов как лексических регулятивов в поэтических текстах Б. Пастернака (на материале книги «Сестра моя жизнь»). *Вестник ТГПУ*, 3 (47), 49-53.



УДК 37

УЧПРОМ-2024: КАК УЧЕБНАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ ГОТОВИТ ПОЧВУ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО

Комаров В.Н.

аспирант

Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

komarovvladislav@lenta.ru

***Аннотация.** В статье подводятся итоги прошедшего в инновационном центре «Сколково» II Национального съезда учебной промышленности «УЧПРОМ-2024» – ежегодного события, собирающего представителей образовательной сферы, производителей учебного оборудования, научное сообщество и органы власти. УЧПРОМ формирует стратегию для национальной системы образования, позволяя наладить сотрудничество между производителями, заказчиками, представителями региональных властей и научным сообществом. По его итогам были определены направления дальнейшего развития учебной промышленности и ключевые задачи, среди которых – увеличение доступности оборудования, дальнейшее сотрудничество с производителями и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. УЧПРОМ-2024 подтвердил свой статус главного события в сфере учебной промышленности, показав, что консолидация усилий производителей, педагогов и органов власти может обеспечить качественное оснащение образовательных учреждений и повысить уровень подготовки российских школьников и студентов к профессиональным вызовам будущего.*

***Ключевые слова:** УЧПРОМ-2024, национальная система образования, цифровой контент, младший школьник, дискуссия, учебная промышленность.*

UCHPROM-2024: HOW THE TRAINING INDUSTRY PREPARES THE STAND
FOR THE EDUCATION OF THE FUTURE

Komarov V.N.

graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Annotation. *The article summarizes the results of the II National Congress of the Educational Industry “UCHPROM-2024” held at the Skolkovo Innovation Center – an annual event that brings together representatives of the educational sector, manufacturers of educational equipment, the scientific community and authorities. UCHPROM forms a strategy for the national education system, allowing for cooperation between manufacturers, customers, representatives of regional authorities and the scientific community. Based on its results, directions for further development of the educational industry and key tasks were identified, including increasing the availability of equipment, further cooperation with manufacturers and the introduction of digital technologies in the educational process. UCHPROM-2024 confirmed its status as the main event in the educational industry, showing that consolidating the efforts of manufacturers, teachers and authorities can ensure high-quality equipment for educational institutions and increase the level of preparation of Russian schoolchildren and students for the professional challenges of the future.*

Keywords: *UCHPROM-2024, national education system, digital content, primary school, discussion, educational industry.*

С 29 по 31 октября в инновационном центре «Сколково» прошел II Национальный съезд учебной промышленности «УЧПРОМ-2024» – ежегодное событие, собирающее представителей образовательной сферы, производителей учебного оборудования, научное сообщество и органы власти. Организатором выступила Ассоциация предприятий индустрии детских

товаров при поддержке Совета Федерации, Минпромторга, Минпросвещения России и Российской академии образования. УЧПРОМ в этом году стал значимой площадкой для обсуждения насущных вопросов оснащения образовательных учреждений и подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей. В рамках съезда были затронуты вопросы модернизации учебного оборудования, внедрения цифровых средств и расширения сотрудничества с производителями.

Миссия съезда – развитие российской учебной промышленности, которая должна стать важным элементом образовательной инфраструктуры страны. УЧПРОМ формирует стратегию для национальной системы образования, позволяя наладить сотрудничество между производителями, заказчиками, представителями региональных властей и научным сообществом. Резолюция, принятая по итогам съезда, будет направлена в Правительство Российской Федерации с целью включения в национальные проекты 2025–2030 годов.

Программа УЧПРОМ-2024 включала деловые встречи, мастер-классы и сессии, на которых обсуждались вопросы межпрофессионального взаимодействия, повышения доступности оборудования и образовательных технологий. В съезде приняли участие не только педагоги и производители оборудования, но и эксперты в сфере дошкольного и профессионального образования. Одной из центральных тем стала подготовка кадров в сфере высоких технологий, что напрямую связано с потребностями современных отраслей промышленности и запросом на навыки будущего.

Группа компаний «Просвещение» выступила стратегическим партнером УЧПРОМ-2024. Вице-президент компании Виктория Копылова представила разработки, позволяющие интегрировать цифровой контент и современное оборудование в учебный процесс. В рамках сессии «Медиа, контент и образовательные решения» она рассказала об учебниках с QR-кодами для перехода в цифровое пространство с интерактивными заданиями, лабораторными работами и тестами. Такой подход усиливает цифровое направление образовательной среды и позволяет учащимся более глубоко

погружаться в изучаемый материал.

В числе прорывных решений «Просвещения» было представлено учебное пособие «Беспилотные летательные аппараты», созданное для федерального проекта «Кадры для БАС». Совместная работа с производителем дронов «Геоскан» обеспечила внедрение этого учебного материала в образовательные программы. Учебное пособие позволит школьникам и студентам осваивать навыки управления дронами, которые становятся востребованными в таких отраслях, как сельское хозяйство, картография и мониторинг окружающей среды.

В рамках съезда «УЧПРОМ-2024» особое внимание было уделено дошкольному образованию. Ведущий методист «Просвещения» Оксана Скоролюпова, вице-президент Ассоциации Фрёбель-педагогов, провела сессию, где были обсуждены потребности детских учреждений в адаптивной среде и полифункциональных учебных пособиях. Она подчеркнула, что современные дошкольные учреждения требуют гибкого подхода и возможности трансформации образовательной среды под нужды ребенка. В результате была представлена концепция развивающих пособий, сочетающих образовательные и игровые функции для самого юного поколения.

Одним из самых ярких форматов, предложенных на съезде, стал так называемый «урок наоборот», на котором производители учебного оборудования впервые выступили в роли преподавателей, а педагоги стали учениками. В ходе мероприятия были представлены новинки учебного оборудования, направленные на развитие практических навыков школьников. Например, образовательный комплект «Путешествие по России. Удивительные постройки» для дошкольников и младших школьников включал конструкторы-миниатюры знаковых архитектурных объектов России. Оборудование и программы «Просвещения» привлекли более 8000 педагогов в прямом эфире и вызвали живой интерес среди участников.

Тема обновления образовательной инфраструктуры вузов была одной из центральных на панельной дискуссии «Классный час ректора: обновление

образовательной инфраструктуры». Жанна Садовникова, заместитель президента Российской академии образования, отметила, что высокотехнологичные тренажеры и мобильные лаборатории не только дают учащимся практические навыки, но и помогают определиться с профессиональными предпочтениями. Внедрение таких решений в образовательный процесс требует тщательной экспертной оценки, в том числе со стороны психологов и педагогов, чтобы анализировать, как именно использование оборудования влияет на развитие детей и подростков.

По данным Минпромторга рынок госзаказа на учебное оборудование в ближайшие пять лет составит около 113 миллиардов рублей. Для строительства и модернизации образовательных учреждений в рамках новых национальных проектов потребуется около 880 миллиардов рублей. Этот внушительный объем средств подчеркивает важность долгосрочного планирования и четкой координации между государственными и частными структурами, о чем на съезде неоднократно говорили представители Совета Федерации и Минпромторга. Глава профильного комитета Совета Федерации Лилия Гумерова заверила, что федеральные и региональные власти готовы оказать поддержку производителям, чтобы стимулировать расширение производства и внедрение инноваций на каждом уровне – от детского сада до высшего образования.

Результаты трехдневного съезда были обобщены в резолюции, которая легла в основу доклада в Правительство РФ. Она определяет направления дальнейшего развития учебной промышленности и ключевые задачи, среди которых – увеличение доступности оборудования, дальнейшее сотрудничество с производителями и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. Решения, принятые на УЧПРОМ-2024, формируют основу для модернизации и развития образовательной инфраструктуры России, делают образовательный процесс ориентированным на практику.

УЧПРОМ-2024 подтвердил свой статус главного события в сфере учебной промышленности, показав, что консолидация усилий производителей,

педагогов и органов власти может обеспечить качественное оснащение образовательных учреждений и повысить уровень подготовки российских школьников и студентов к профессиональным вызовам будущего.



УДК 372.881.161.1

ПОДХОДЫ К ТОЛКОВАНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЗМА
КАК К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ И ТИПУ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Позднухова Е.А.

*аспирант департамента методики обучения,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

arzhanovaea@mgpu.ru

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию методик обучения толкованию фразеологизмов в школьной программе русского языка. Автор подчеркивает значимость фразеологизмов как средства обогащения речи, формирования интеллектуальных навыков и погружения учащихся в историко-культурный контекст языка. Рассматриваются основные подходы к толкованию фразеологических единиц, такие как лексико-семантический, синонимический, этимологический, контекстуальный, обращение к фразеологическим словарям и подход, основанный на работе с типами высказываний. В статье детально раскрывается потенциал каждого подхода.*

Особое внимание уделено проблемам, с которыми сталкиваются школьники и учителя: буквальное восприятие фразеологизмов, логические ошибки, деформация структуры текста и ограниченное лексическое разнообразие в сочинениях-толкованиях. Отмечается важность целенаправленной работы над значением и употреблением фразеологизмов, использования художественных текстов, а также фразеологических словарей для устранения этих трудностей.

Результаты исследования подтверждают эффективность

комплексного подхода к обучению школьников фразеологии. Эти выводы подчеркивают необходимость дальнейших исследований и разработок в области методики обучения фразеологии для повышения культурной и языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: фразеология, толкование фразеологизма, подход, обучение, сочинение-толкование.

APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF PHRASEOLOGICAL UNIT AS AN INTELLECTUAL PROCESS AND AS A TYPE OF STATEMENT

Pozdnukhova E.A.

postgraduate student of the Department of Teaching Methods,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

arzhanovaea@mgpu.ru

Annotation. *The article is devoted to the study of methodologies for teaching the interpretation of phraseological units in the school Russian language curriculum. The author emphasizes the importance of phraseological units as a means of enriching speech, developing intellectual skills, and immersing students in the historical and cultural context of the language. The main approaches to the interpretation of phraseological units are examined, including the lexical-semantic, synonymic, etymological, contextual approaches, the use of phraseological dictionaries, and the method based on working with types of utterances. The potential of each approach is explored in detail.*

Special attention is given to the challenges faced by students and teachers: the literal interpretation of phraseological units, logical errors, text structure deformation, and limited lexical diversity in interpretive essays. The importance of focused work on the meaning and usage of phraseological units, the use of literary texts, and phraseological dictionaries to address these difficulties is highlighted.

The study's findings confirm the effectiveness of a comprehensive approach to

teaching phraseology to students. These conclusions underline the need for further research and development in the methodology of phraseology instruction to enhance students' cultural and linguistic competence.

Keywords: *phraseology, phraseology interpretation, approach, learning, essay-interpretation.*

Введение

Важность обучения фразеологии в рамках школьной программы заключается в следующем: владение фразеологизмами позволяет не только развивать речь школьников, обогащая и украшая ее, но и развивать логическое мышление в процессе исследования значения фразеологизма, а также погрузиться в историко-культурный контекст изучаемого языка. Говоря о культуре русского народа, не приходится сомневаться в ее многообразии и величии. Фразеология представляется неким лингвистическим ключом к ее разгадке и погружению в историю народа.

Обучающемуся и впоследствии выпускнику в ситуации культурного общения требуется объяснить значение употребляемого им фразеологизма, т. е. истолковать его. Для полноценного представления фразеологизма необходимо не только дать его логическое объяснение (т.е. дать определение его значения относительно собственного восприятия), но и обратиться к его происхождению, привести историческую справку, кроме того, указать, в каких речевых ситуациях уместно его употребление.

Постановка проблемы

Фразеология как раздел школьного курса русского языка содержит в себе существенный образовательный и развивающий потенциал. Вместе с тем учащиеся испытывают заметные трудности в освоении фразеологических единиц (Баурина, 2011).

Одной из трудностей обучения фразеологии является обучение толкованию фразеологизма. Как правило, школьники узнают значение фразеологизма посредством работы с фразеологическим словарем или из

объяснительной речи учителя, однако часто не могут полноценно воспроизвести приведенное толкование (дают логическое объяснение и/или подбирают синонимы). Обучение толкованию фразеологизмов – это работа с объяснительной речью на материале предмета.

Кроме того, вслед за Н.Д. Десяевой отметим трудности, с которыми может столкнуться учитель в рамках подготовки школьников к сочинению-толкованию: (1) наличие логических ошибок; (2) деформация структуры текста; (3) отсутствие лексического разнообразия. Также Н.Д. Десяева пишет, что обучение толкованию наиболее продуктивно на материале художественного текста (Десяева, 2024). Художественный текст богат изобразительно-выразительными средствами, которые украшают его, делая ярким и погружая в культурный контекст языковой культуры.

Вопросы исследования

1. Какие подходы наиболее эффективны для обучения школьников толкованию фразеологизмов в рамках уроков русского языка?
2. Какие трудности возникают у школьников при работе с толкованием фразеологизмов и как их можно преодолеть?

Цель исследования

Исследовать и обобщить существующие трудности школьников при обучении толкованию фразеологизмов, а также подходы к толкованию фразеологизмов на материале научной литературы по теме исследования.

Методы исследования

Для формулирования ответов на указанные выше вопросы исследования, а также для достижения цели данного исследования были использованы теоретические методы:

- анализ научной и методической литературы: для изучения существующих подходов к обучению толкованию фразеологизмов;
- сравнительный анализ: для сопоставления различных подходов к толкованию фразеологизмов.

Результаты исследования

Понятие «толкование»

Одним из путей расширения словарного запаса школьников в области фразеологии является обучение толкованию данных единиц. Обратимся к трактовке слова «толкование» и рассмотрим данное понятие подробнее. В «Толковом словаре русского языка» можно найти такое определение: «Толковать – давать чему-нибудь какое-нибудь объяснение, так или иначе определять смысл, значение чего-нибудь» (Левашев, 1990, с. 654).

В филологических науках толкование рассматривается как процесс, который «затрагивает две стороны: понять самому, объяснить и/или обосновать это понимание другим» (Демьянков, 2001, с. 309).

В ряде наук, в рамках которых специалисты обращаются к рассмотрению различных текстов, фразеологизмы могут использоваться для разъяснения текста, к примеру: «выражение своих заключений для того, чтобы разъяснить, как требуется понимать текст» (Лазарев, 2005, с. 97).

Трудности, возникающие у школьников в работе с фразеологическими единицами

С целью исследования фразеологической компетентности современных школьников Д.В. Бородина выбрала литературную сказку П.П. Ершова «Конек-Горбунок» ввиду широкого применения автором фразеологических единиц. Результаты оказались следующими: больше половины обучающихся понимали фразеологические единицы буквально, а не в переносном значении, наблюдались проблемы восприятия устойчивых оборотов, содержащих архаизированные элементы, кроме того, по словам исследователя, школьники практически не употребляют фразеологизмы в своей речи (Бородина, 2023).

По мнению Е.А. Быстровой, такие сложности связаны с незнанием семантики фразеологизмов. Автор приводит следующее объяснение проблемы: «Одно дело, когда школьнику необходимо овладеть графическим образом слова в единстве с его семантикой, другое – усвоить в единстве значение и форму словосочетания (например, «стоять на месте»), когда сложившиеся

ранее навыки восприятия слов «стоять» и «место» оказывают отрицательное влияние на усиление раздельнооформленной фразеологической единицы как единого структурно-семантического целого» (Быстрова, 1985, с. 36). Автор отмечает важность целенаправленной работы со школьниками в рамках формирования понимания фразеологизмов и правильного их употребления в своей речи.

Изучение школьниками фразеологизмов подразумевает формирование активного понимания: например, создание учебной ситуации, в которой учащемуся необходимо применить фразеологизм, и не просто применить, а обосновать уместность его использования, является необходимой составляющей процесса обучения толкованию.

Лексико-семантический подход к толкованию фразеологизма

По мнению Е.В. Бауриной, в работе с фразеологизмами скрыты условия, направленные на всестороннее умственное, речевое и эмоциональное развитие. Она также отмечает, что если четко раскрывать смысл фразеологизмов, то учитель всецело вовлекает учащегося в активную умственную работу, подталкивая школьников анализировать значение слов, выражений, а также размышлять над вопросом «Почему мы так говорим?». Такая работа позволяет значительно повысить уровень мыслительных способностей школьников.

В качестве примера Е.В. Баурина рассматривает определение значения фразеологизма «*витать в облаках*»: «В самом начале школьники рассматривают этимологию значения вышедшего из современного обихода слова «витать», которое эквивалентно слову «обитать». Сформировав понятие, школьникам становится легче понять, причем же тут облака. «*Витать в облаках*» – имеет значение, равное выражению «*жить в облаках*», «*находиться в облаках*». Оно отражает как бы отрыв человека от всего, что его окружает, отвлечение внимания, думать, о чем-либо отвлеченном. Когда школьники погружаются в данный формат работы, учитель может показать, чем опасно витать в облаках на учебном занятии» (Баурина, 2011, с. 104).

Формирование у школьников представлений о значении большинства

фразеологизмов основывается на понимании значений слов. К примеру, рассматривая фразеологизмы «*у него голова на плечах есть*» – «это задание он сделает сам» или «*этот парень с головой*» – «он сам знает, как правильно делать», школьники тщательно анализируют их, в результате чего приходят к выводу, что так описывают умного человека.

Объяснение данных фразеологизмов подталкивает учащихся к исследовательской и аналитической работе, в процессе которой они ищут ответ на вопрос, почему неуместно применять данные высказывания по отношению к глупым людям, и понимают, что основное внимание уделяется слову «*голова*».

При помощи небольших контекстов учитель приводит школьников к другим выражениям: «*покачать головой*», «*кудрявая голова*», «*умная голова*», «*ясная голова*», через которые они начинают осознавать, в каких случаях слово «*голова*» используется в прямом, а в каких в переносном смысле – в значении «*ум*». Такой подход позволяет сформировать у школьников понятие значения представленных выше фразеологизмов (Баурина, 2011, с. 105).

Синонимический подход к толкованию фразеологизма

Разнообразие фразеологизмов заключается в их синонимии, так как новое значение фразеологизма создает новые семантические связи и расширяет синонимический ряд. Например, значение фразеологизма «*всего ничего*» – «очень мало» позволяет включать его в синонимический ряд с такими фразеологизмами, как «*кот наплакал*»; «*капля в море*». Толкование этих выражений требует от учащихся опоры на логическое мышление, поиска источника для сравнения. Параллельно у обучающихся развивается кругозор, накапливается внеязыковая информация (Баркибаева, 2019, с. 91).

Согласно Н.С. Валгиной, одни из фразеологизмов-синонимов по значению почти равноценны (сравним: «*и был таков*» – «*и след простыл*» – «*поминай как звали*» – «*только и видели*» или: «*стреляный воробей*» – «*тертый калач*» и др.), другие имеют различия в значении или в стилевом употреблении (для сравнения: «*падать духом*» – «*приходить в уныние*» – «*вешать голову*»; «*ждать у моря погоды*» – «*ждать, когда рак на горе*

свистнет»; «*ввести в заблуждение*» – «*сбить с толку*» – «*обвести вокруг пальца*» – «*пыль в глаза пустить*») (Валгина, 2003, с. 50).

Этимологический подход к толкованию фразеологизма

Этимологический подход предполагает изучение происхождения фразеологизма, его исторического и культурного контекста. В рамках данного подхода раскрывается история возникновения фразеологизма, какие образы и ситуации лежат в основе его значения. Обращение к этимологии фразеологизма позволяет обучающимся погрузиться в историко-культурный контекст изучаемого языка: узнать, в каких исторических условиях появился фразеологизм; рассмотреть факты из жизни народа, события или обычаи, которые отразились в устойчивых выражениях; познакомиться с образами и символами, которые лежат в основе фразеологизма, зачастую связанными с традициями, религией, искусством, бытом народа.

Например, фразеологизм «*бить баклуши*» связан с деревенским ремеслом. Баклушами назывались заготовки для деревянных ложек. Работа по их изготовлению считалась легкой. Современное значение данного фразеологизма – бездельничать. Фразеологизм «*куда Макар телят не гонял*» восходит к легендарному персонажу – пастуху Макару, который водил пастись стада в удаленные места. Современное значение – очень далеко, в труднодоступные или незнакомые места (Жуков, 2020).

Работа с фразеологическими словарями как подход к толкованию фразеологизма

Вслед за Г.Ю. Ключевой заметим, что эффективным средством в работе по толкованию фразеологизмов как типов высказываний является работа с фразеологическими словарями. Это, по словам автора, пополнит небольшой языковой опыт школьников, а также позволит понять, что смысл фразеологических единиц легче воспринять в каком-либо тексте, пусть даже таком небольшом, как словарная статья. «Прививая основы работы с фразеологическими словарями, необходимо вначале подбирать для поиска стилистически-окрашенные фразеологизмы: «*хлеб-соль*», «*душа нараспашку*»,

«до последнего вздоха» и др. Эти выражения хорошо знакомы школьникам и вызовут у них желание узнать доподлинно их значение и смысл, что, как следствие, приведет к желанию освоить навыки работы со словарем» (Клюева, 2010, с. 74).

Работая на уроке русского языка с фразеологическими словарями, учитель может обратить внимание учащихся на следующие пометы, отражающие стилистическую окраску фразеологизмов: *груб.* (*грубо*); *ирон.* (*иронично*), *ласк.* (*ласково*), *неодобр.* (*неодобрительно*), *презр.* (*презрительно*), *пренебр.* (*пренебрежительно*), *саркаст.* (*саркастично*), *фам.* (*фамильярно*), *шутл.* (*шутливо*), *шутл.-фам.* (*шутливо-фамильярно*) и др.

Т.Г. Никитина и Е.И. Рогалева предлагают обратить внимание на фразеологические словари нового времени – фразеологический словарь «Сами с усами», который могут использовать как дошкольники, школьники, так и студенты. Из словарных статей они узнают не только происхождение, но и функционирование фразеологических единиц в речи. «На элементарных прозрачных примерах школьники могут видеть реализацию инвариантного значения фразеологической единицы применительно к системе речи» (Рогалева, Никитина, 2022).

На примере словарной статьи «кот наплакал» исследователи показывают, как проводится работа над толкованием фразеологизма. Сначала ученик «перемещается» из сказки в реальный мир и читает следующее: «Кто это там плачет? Ах, это кот! А вот и его слезы!» (далее – рисунок падающих капель, затем – глаз, из которых падают слезы, после – фотографии детей со слезами на глазах). Школьники делают вывод, что плачущих котов здесь нет. Во второй части статьи школьники читают о слезной жидкости и о том, что плакать по-настоящему может только человек. В конце словарной статьи ученики возвращаются в сказочный мир и с легкостью распознают в предложенных картинках фразеологизм (у Ивана на голове волос – кот наплакал) и т.д. (Никитина, Рогалева, 2022).

Исследователь Р.Р. Баркибаева считает, что организованный учителем

интеллектуальный процесс учащихся над словарной статьей, объясняющей лексическое значение того или иного фразеологизма, а также по дешифрации ими данных сокращений дает возможность решать сразу три задачи:

- формировать у школьников навыки употребления фразеологизмов в определенном типе высказываний;
- усваивать их синтаксическую и лексическую сочетаемость;
- овладевать одним из важнейших навыков – употреблять фразеологизмы в собственной речи с учетом типа высказывания (Баркибаева, 2019).

Контекстуальный подход к толкованию фразеологизма

Е.А. Колобова пишет, что фразеологические единицы легче толковать в текстовом фрагменте. В качестве примера она раскрывает лексическое значение фразеологизма «боевое крещение», который в зависимости от контекста употребляется в следующих значениях:

- 1) характеристика деятельности человека (Выпускница летного училища прошла *боевое крещение* на Курской дуге);
- 2) испытание какого-либо механизма или предмета (Вещмешок прошел свое *боевое крещение*);
- 3) психическое состояние человека (Это было мое первое *боевое крещение*).

Исследователь анализирует, в текстах каких стилей употребляется данная фразеологическая единица, и раскрывает особенности ее функционирования (Колобова, 2023).

На примере данного исследования можно выстроить работу по толкованию фразеологических единиц, а также продемонстрировать их функционирование в текстах различной жанровой и тематической принадлежности.

Как любое семантически значимое языковое средство, фразеологизм участвует в реализации коммуникативной функции языка (функции общения), которая представляет собой передачу мыслей, обмен мыслями. Чтобы правильно интерпретировать фразеологизм и раскрыть его смысл, необходим

контекст, в котором он употребляется. На взаимосвязь фразеологического значения и его раскрытия в контексте обратил внимание А.В. Жуков. Значение многих фразеологизмов может быть не только выявлено, но и уточнено благодаря контексту или коммуникативной ситуации (Жуков, 2020).

Подход к толкованию фразеологизма с помощью различных типов высказывания

Говоря о толковании, необходимо сказать типах высказывания. Опираясь на точку зрения Л.Н. Березиной о том, что толкование – это особый тип высказывания, можно заключить, что понятия «тип высказывания» и «тип толкования» тождественны. В связи с этим рассмотрим типы высказываний (или, по-другому, толкований) подробнее.

Н.С. Валгина замечает, что «в зависимости от намерения передачи сведений, изложения информации высказывание преобразуется и организуется говорящим в определенный тип» (Валгина, 2003, с. 23).

Исследователь выделяет следующие типы высказываний.

1. Описание (сообщение, начинающееся с названия объекта, его признаков, действий, качеств и заканчивающееся выражением отношений к нему или его оценкой).

2. Повествование (изображение сюжета, сюжетной линии (завязка, кульминация, развязка), целью которого является сообщение событий, происходящих с объектом или предметом).

3. Рассуждение (или аргументация), где при изложении информации нужно доказать или опровергнуть что-либо. Такого типа высказывания должны включать в себя причинно-следственные конструкции, а также содержать тезис (начальное предположение), доказательство выдвинутого положения и вывод, который из него следует.

4. Инструктаж (сообщение, в котором говорящий хочет побудить кого-либо к чему-либо, попросить или приказать (Валгина, 2003).

Отметим, что толкование фразеологизмов не только является интеллектуальным процессом для учащихся, но и дает возможность обратиться

внимание на выразительные свойства фразеологизмов, раскрыть их текстообразующие функции.

Л.Н. Березина поясняет, что работа над толкованием по типу высказывания является особенной. Итак, текст, в котором необходимо найти и «расшифровать» фразеологизм, должен быть небольшим по объему, чтобы его можно было охватить целиком, поэтому в начале работы над толкованием учащимся предлагаются отрывки из художественных произведений, стихотворения, содержащие фразеологизмы, пословицы, высказывания писателей и др.

Кроме этого, Л.Н. Березина предлагает проводить работу над толкованием фразеологизмов школьниками путем использования в процессе построения сообщений по типу рассуждений (Березина, 2014).

Е.А. Баженова соглашается с Л.Н. Березиной и добавляет, что считает эффективным при организации текстовой деятельности учащихся работу над сочинением ими таким типом высказывания, как рассуждение, которое необходимо дополнить толкованием, используя в нем клише «он имел в виду...», «это значит...», «это следует понимать так...». Например, школьникам предлагается раскрыть значение фразеологизма «*хоть глаз выколи*», а затем написать с ним мини-сочинение-рассуждение, в котором объяснялось бы его лексическое значение.

Далее учащимся предлагается готовый текст, в котором содержится синонимичный первому фразеологизм «*тьма кромешная*», но его толкование раскрыто с помощью другого типа высказывания – описания. После чего нужно предложить обучающимся сопоставить данные фразеологизмы и уточнить, видят ли они тонкости семантического различия данных выражений и в чем они (тонкости) заключаются (Баженова, 2003). По словам Е.А. Баженовой, это пополнит новыми фразеологическими единицами языка словарь школьников, даст возможность учащимся проанализировать мотивы и правила включения фразеологизмов в разные типы высказываний, принять и понять главное условие правильности речи – употребление фразеологизмов в соответствии с их

точным значением.

Заключение

Итак, нами рассмотрено толкование фразеологизма как типа высказывания, проанализировано определение толкования, охарактеризованы его типы и сделан вывод, что толкование – это процесс объяснения, разъяснения и обоснования чего-либо кому-либо. Толкование трактуется как особый вид высказывания, который может подразделяться на такие типы, как повествование, описание, рассуждение, инструктаж.

Толкование является интеллектуальным процессом, который требует от учащегося активного включения аналитико-синтетических умений, навыков сравнения, поиска, абстрагирования. Толкование фразеологизма по типу высказывания предполагает извлечение его лексического значения согласно контексту, в котором он употребляется. Толкование фразеологизма может осуществляться с применением фразеологических словарей. В работе также можно использовать небольшие по объему фрагменты художественных произведений и стихотворения, содержащие фразеологизмы.

Проведенное исследование подтвердило значимость изучения фразеологизмов в школьной программе русского языка как эффективного средства не только обогащения речи, но и формирования интеллектуальных и аналитических способностей учащихся. Фразеология, являясь связующим звеном между лингвистикой и культурологией, раскрывает школьникам многообразие русского языка и позволяет углубить их понимание его историко-культурной составляющей.

Особое внимание было уделено процессу толкования фразеологизмов, который требует от учащихся развития аналитико-синтетических навыков, способности извлекать значения из контекста и осмысленно использовать фразеологизмы в речи.

В ходе анализа научной литературы также были выявлены трудности, связанные с освоением фразеологии, включая буквальное восприятие фразеологизмов, дефицит лексического разнообразия и недостаточную

аналитическую подготовку. Преодоление этих трудностей возможно за счет интеграции историко-культурного анализа, активизации мыслительной деятельности учащихся и использования подходов, сочетающих традиционные и современные методики.

В заключение следует подчеркнуть, что обучение фразеологии – это не только развитие языковых навыков, но и приобщение учащихся к культурному наследию. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку новых методических приемов, а также на создание программ для системного изучения фразеологии в рамках школьного курса русского языка.

Литература

1. Баженова, Е.А., Котюрова, М.П. (2003) Смысловая структура (смысл) текста. *Стилистический энциклопедический словарь*. М.: Флинта: Наука, 57-67.
2. Баркибаева, Р.Р., Жолдасбекова, Б.О., Баянбаева, Ж.А. (2019) Русская фразеология: коннотативный аспект обучения. Алматы: Қазақ университеті.
3. Баурина, Е.В. (2011) Методические аспекты обучения фразеологии в русской школе. *Rhema. Рема*, 4, 102-106.
4. Березина, Л.Н. (2014) Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку. *Гуманитарные науки и образование*, 2, 9.
5. Бородина, Д.В. (2023) Фразеологизмы в речи современного школьника. *RATIO*, 2.
6. Быстрова, Е.А. (1985) Теоретические основы обучения русской фразеологии в национальной школе. М.: Педагогика.
7. Валгина, Н.С. (2003) Современный русский язык: Синтаксис: учебник. М.: Высшая школа.
8. Демьянков, В.З. (2001) Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии. *Язык и культура. Факты и ценности*. М.: Языки славянской культуры, 309-323.
9. Десяева, Н.Д. (2024) Толкование в системе развития связной речи школьников. *Nominum*, 3(15), 43-51.

10. Жуков, А.В., Жуков, К.А. (2020) О самоценности фразеологизма и слова. *Язык vs. социум: XXI век*. Владимир: Владимирский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 172-177.
11. Ключева, Г.Ю. (2010) Методика обучения лексике и фразеологии в культуроведческом аспекте (5–6 класс). Дис. ... канд. пед. наук. М.
12. Колобова, Е.А. (2023) Особенности функционирования фразеологизма «боевое крещение». *Слово – фразеологизм – дискурс: актуальные проблемы исследования в современном гуманитарном знании*. Кострома: Костромской государственный университет, 43-49.
13. Лазарев, В.В. (2005) *Общая теория права и государства: учебник*. М.: Юристъ.
14. Левашов, Е. А. (1990) Толковый словарь русского языка.
15. Рогалева, Е.И. (2010). Специфика толкования фразеологизма в учебном словаре. *Проблемы истории, филологии, культуры*, 2 (28), 298-307.
16. Рогалева, Е., Никитина, Т. (2022) *Сами с усами. Веселый фразеологический словарь*. М.: Litres.



УДК 372

PROJECT «POPULATION CENSUS» FOR POLICULTURAL EDUCATION FIVE
TO EIGHT YEARS OLD CHILDREN

Polkovnikova N.B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

polkovnikovanb@mgpu.ru

Annotation. *The article depicts a pedagogical project named «Population Census». The project coincided with the census of Russian Federation in November 2021 and was conducted in kindergartens of Moscow school number 1517. The aim of the project was development and test the methodology for multicultural education of five to eight years old children. Objectives were to teach patriotism and citizenship; to familiarize children with the census in Russia, to outline the awareness of their ethnicity in children; to study the importance of ethnicity in the lives of adults (preschool teachers and parents), to determine the ethnicity of parents and preschool teachers. Project methods included storytelling, conversations, games, children's drawings, and questioning of adults. Researchers used digital technologies for questioning adults, and for project information sharing within parental and pedagogical communities. Educational events conducted for the children, their parents, and preschool teachers were storytelling about the census in Russia, a meeting with a census worker, a discussion about census work, a conversation about the ethnic groups living in the Moscow metropolis, children's play imitating census, children's drawing «I am wearing dress of my ethnic group», selection and coloring of different ethnic costumes templates, questioning for parents and teachers about*

their ethnicity and meanings of it. These events enabled pedagogical works to organize inter-cultural dialog, introduction social norms to children, raising them as citizens of Russia.

Keywords: *multicultural education, intercultural dialogue, citizenship education, kindergarten, ethnicity.*

ПРОЕКТ «ПЕРЕСПИСЬ НАСЕЛЕНИЯ» ПО ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ОТ ПЯТИ ДО ВОСЬМИ ЛЕТ

Полковникова Н.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

polkovnikovanb@mgpu.ru

Аннотация. *В статье описывается педагогический проект «Перепись населения». Проект совпал с переписью населения Российской Федерации в ноябре 2021 года и проводился в детских садах московской школы № 1517. Целью проекта была разработка и апробация методики поликультурного образования детей от пяти до восьми лет. Задачи: воспитание патриотизма и гражданственности; ознакомление детей с переписью населения в России; формирование у детей осознания своей этнической принадлежности; изучение этнической принадлежности родителей и педагогов дошкольного образования. Методы проекта включали рассказывание историй, беседы, игры, детские рисунки и анкетирование взрослых. Исследователи использовали цифровые технологии для анкетирования взрослых и для обмена информацией о проекте в родительских и педагогических сообществах. Образовательные мероприятия, проведенные для детей, их родителей и педагогов дошкольного образования, включали рассказ о переписи населения в России, встречу с переписчиком, обсуждение работы переписчиков, беседу о национальностях, проживающих в московском мегаполисе, сюжетно-ролевую детскую игру,*

детский рисунок «Я в одежде своей национальности», подбор и раскрашивание шаблонов различных национальных костюмов, анкетирование родителей и педагогов об их этнической принадлежности и ее значении. Эти мероприятия позволили организовать межкультурный диалог в педагогической работе, познакомить детей с социальными нормами, воспитывать граждан России.

Ключевые слова: поликультурное образование, межкультурный диалог, гражданское образование, детский сад, этническая принадлежность.

Introduction

The multicultural education of children is essential for successful inter-ethnic interaction in the future. Moreover, multicultural education is the basis of being a prolific human in the diverse world. The first ideas about the diversity of cultures, understanding their place in the multicultural world, the competence of intercultural dialogue appear in preschool age.

An analysis of multicultural education in daycares, preschools, kindergartens in Russia shows a contradiction. On the one hand, the state in regulatory documents speaks about the need for multicultural education of preschoolers. On the other hand, the technology of multicultural education is practically absent. To solve this contradiction, our pedagogical project «Population Census» was created and performed in the Moscow school No. 1517 in November 2021. The pedagogical project was implemented in the course of work on multicultural education of preschoolers together with the Moscow City University.

During the project, preschoolers were asked to know, or learn, about their own ethnic origin, feel a spiritual connection with their ethnic group, learn about their own and other ethnic groups in kindergarten. Before the start of the project, preschoolers were taught how people live in various parts of the world, what traditional clothes they wear, what they like to cook, what their children play, what they like to do and what they dislike.

The purpose of the project is to develop and evaluate a polyculture education program that educates a patriotic citizen, who is ready to constructively interact with representatives of different ethnic groups in the multicultural environment of the

Moscow metropolis, raises awareness of the citizen involvement in social processes in the country. The project involved 217 children, ages from 5 to 8 years old, 433 parents of these children, and 195 preschool teachers.

The project was based on activity approach (Remorenko et al., 2018), scientific provisions in socialization (Davis-Kean and Tang, 2016; Kurtz, 2022; Romanova et al., 2021; Savenkov and Gavrilova, 2020), ideas of multicultural education (Bradley and Green, 2020; Fine and Lee, 2000; Halford and Van De Vijer, 2020; Nagayama, 2020), theories of teaching national culture to young children (Polkovnikova et al., 2021).

Methods

Methods used to meet objectives 1 and 2 included teachers' stories, conversations with children, questions for children, and games. For objective three, researchers used analysis of children's drawings. Google templates-assisted questionnaires were used for objectives 4 and 5. The questionnaires were developed using learnings from our previous pilot study (Lesin et al., 2020). The questioner example is as follows. Overall, the information about the work of the project for the public was posted on the school's website page. Communication with parents and informing them about progress was done using the digital messenger.

Questionnaire for preschool teachers

Dear colleagues! Please answer the questions for the multicultural education project. Thank you in advance for your time.

1. Name your ethnic origin.
2. Is the awareness of your ethnic origin important for you?
3. Does your ethnic origin manifest itself in ordinary life, in work, in personal appearance, in words, in actions?
4. How exactly does your nationality show?

Results

The project had three stages: planning, implementation, conclusions, and discussion.

Planning

1. Conversation with the teachers about the content of the project, discussion of organizational issues.

2. Informing the parents about the project, for example, via the digital messenger in verbal message as follows.

Dear parents! Our school introduces children to cultures of nationalities living in Moscow. Therefore, we would like to ask you and your children about your own roots and their significance. We will be grateful for your support and assistance.

Signed: Administration and teachers.

Implementation

1. Questionnaire for teachers and parents (195 preschool teachers and 433 parents).

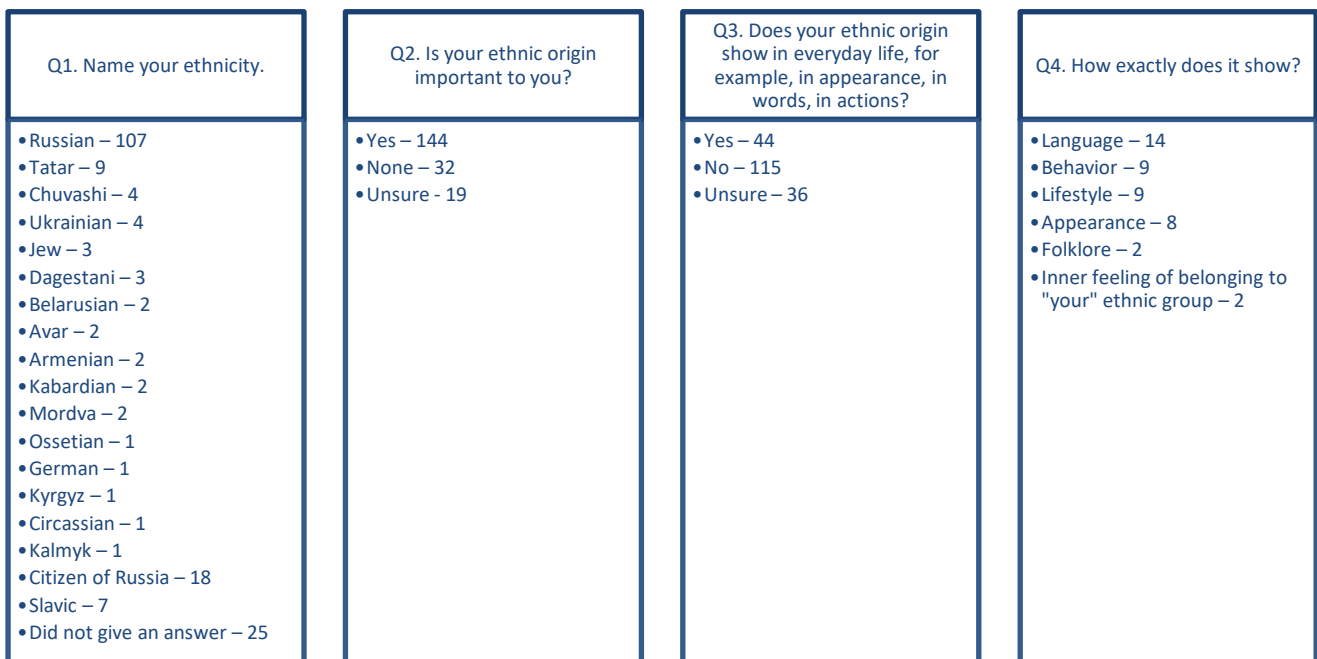


Figure 1 – Quantitative results of teachers survey

Figure 1 shows that the ethnic composition of the teachers was heterogeneous, with the Russians as a majority (more than half of the respondents) and small number of the others. Twenty-five teachers did not answer the question about belonging to an ethnic group.

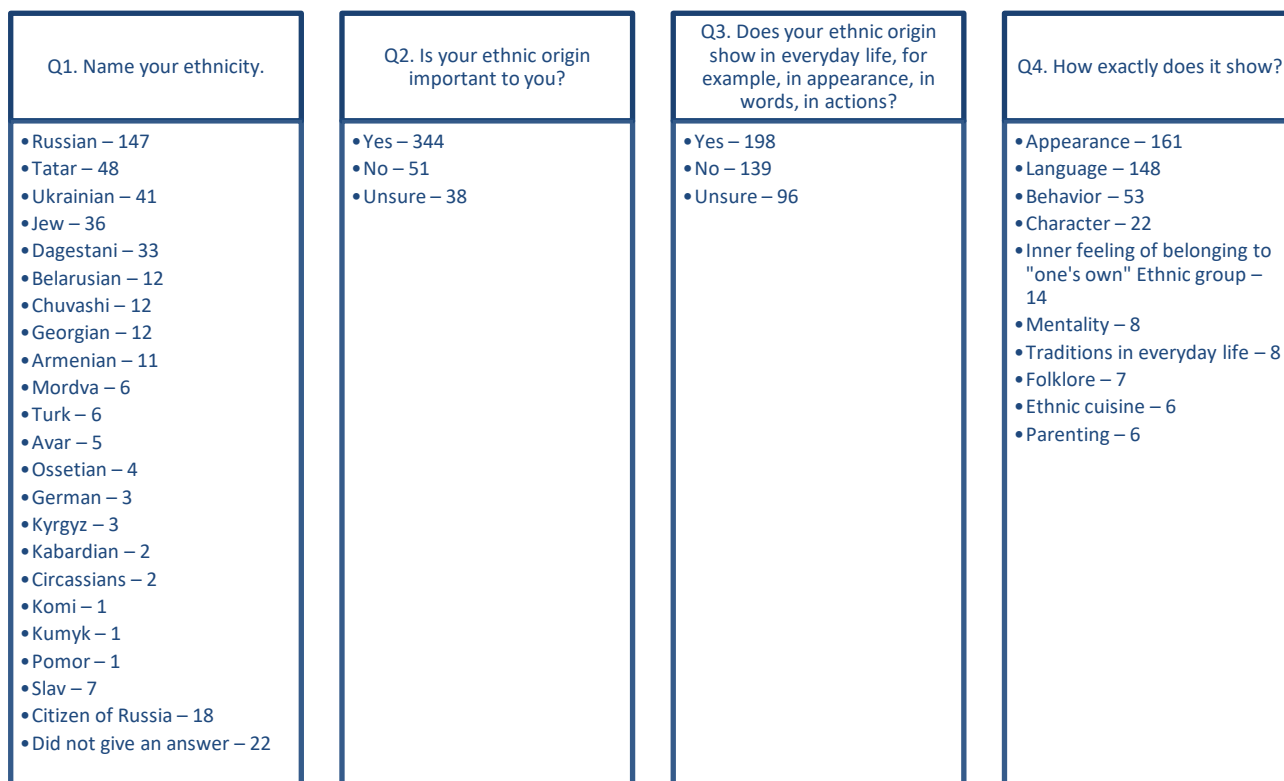


Figure 2 – Quantitative results of parents survey

Figure 2 shows that ethnic diversity was widely represented. More than a quarter of the parents said they were Russian. Eighteen parents identified themselves as citizens of the country. Twenty-two people did not give an answer about their ethnicity.

The adults’ ethnicity data was used in working with children when stories, games, drawing and other pedagogical methods were conducted. For example, when teachers talked about ethnic groups living in Moscow, or when teachers gave templates of the costumes, belonging to different ethnic groups, to the children for coloring.

Question 2 data (Is your ethnic origin important to you?) are presented in Figure 3 as a percentage.

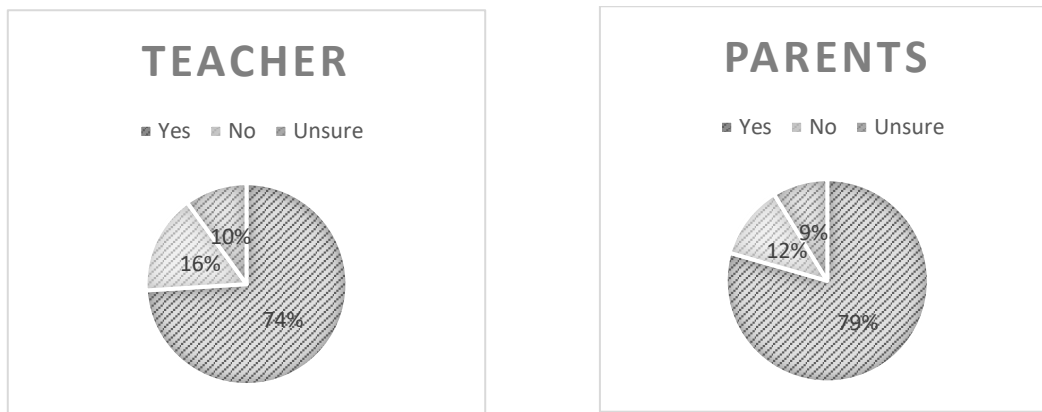


Figure 3 – Parents’ and teachers' responses to Question 2 (Is your ethnic origin important to you?)

Apparently, being aware of one's ethnicity is important for more than 70% of adults.

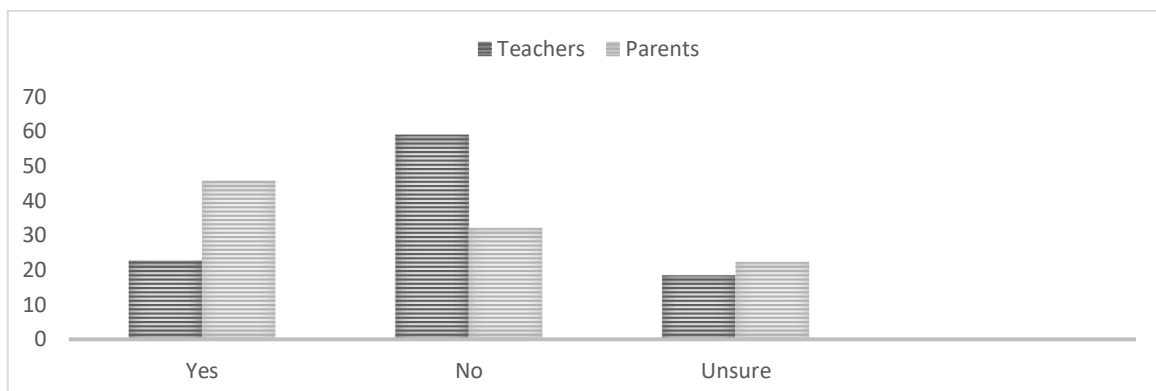


Figure 4 – Parents’ and teachers' responses to Question 3 (Does your ethnic origin show in everyday life, for example, in personal appearance, in words, in actions?)

Obviously, the responses of teachers and parents regarding the manifestation of their ethnicity differ significantly. The fact that their ethnicity is manifested in everyday life, said 22.6% of teachers and twice as many, 45.7% of parents. An equal number of respondents found it difficult to answer this question, 18.5% of teachers and 22.2% of parents.

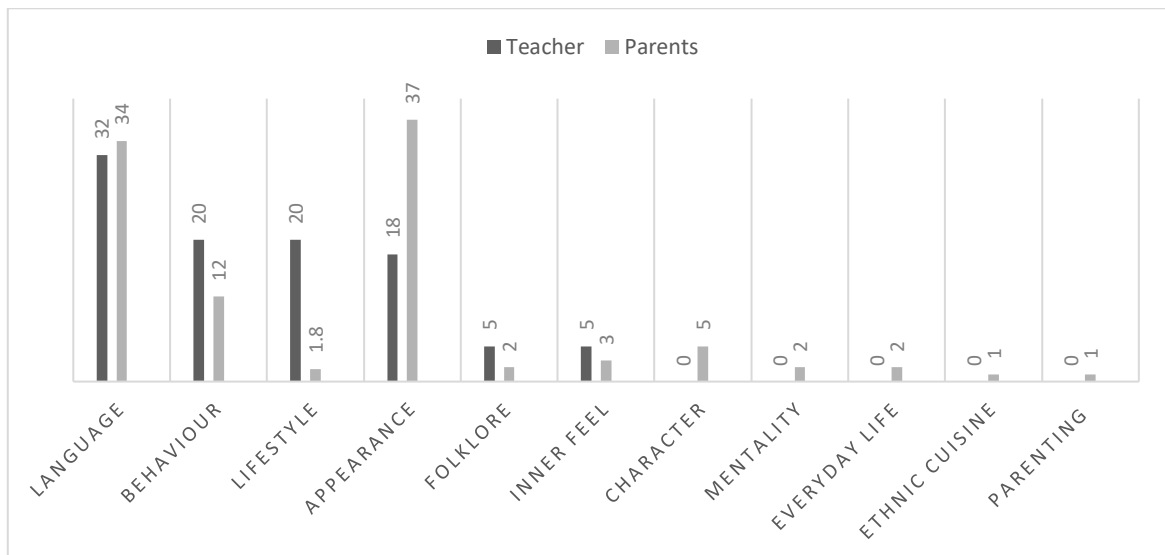


Figure 5 – Parents’ and teachers' responses to Question 4 (How exactly your ethnic origin was showing in everyday life?)

In question 4 did not have multiple choice answer options, answers were written by the respondents. Figure 5 shows that the language was the leading differentiator, equally chosen by each group of respondents (32% for preschool teachers and 34% for parents of preschoolers). Next larger indicator for both parents and teachers were behavior. Similar quantitative data were obtained on the indicator of appearance. The data on the lifestyle indicator was distributed differently. Furthermore, parents named significantly more ethnic origin indicators than teachers. For instance, a small number of parents thought that character, mentality and traditions in everyday life, ethnic cuisine and upbringing of children are necessary attributes.

2. Conversations with children.

The children were asked several questions (e.g., Children, do you know that the All-Russian Population Census is taking place in our country and in our city?). Children were shown the official All-Russian Population Census video. Teachers told the census story. The children then were asked questions (e.g., What is a "census"?).

3. Children met with a teacher who works as a census taker.

The teacher told a story about the work of a census taker, showing census

forms to children, showing the uniform of the census taker.

4. Children's play the game "Population Census".

The game aims to consolidate the knowledge of children about the population census in Russia. A preschool teacher invites children to play Census game. The teacher helps parents and children to make the attributes of census takers, which the children learned about earlier. The teacher asks the children questions about where the census taker comes, how to meet and greet the uniformed official, what questions the official should ask and how the answers should be documented. Then the teacher invites the children to take the attributes of the census taker and play with the peers as a character of the census taker, asking questions, marking answers on a form sheet or in a tablet. Other children could play characters of different family members greeting the census taker and giving the answers.

5. Children's drawings "I am in the dress of my ethnic group".

Drawing lessons asking children to draw yourself in ethnic dress, but necessarily in the dress of their own ethnic group, were conducted in school.

Parents were asked to conduct drawing sessions with their children at home asking children to draw yourself in ethnic dress, but necessarily in the dress of their own ethnic groups.

When ready, teachers discussed the drawings with the children asking targeting questions (for example, who is drawn here? Why are you wearing special clothes? What is your ethnicity?).

6. Conversation with children about the ethnic groups of the Moscow metropolis. Children were asked specific questions and then the teacher tells the stories explaining what ethnic groups live in Moscow.

7. Children were asked to color sketches of ethnic dresses. The equipment used for this task was painted samples and unpainted sketches of women's and men's dresses. The teachers were asked to place the sketches on a table and invite kids to choose a sketch for coloring and coloring pencils suitable for the typical dress color for the dress outlined on the sketch. After the child finished coloring, the teacher asked questions (for example, why did you choose this ethnic costume for coloring).

If a child found a question difficult to answer, the teacher asked other children to help with the answer, then clarifies and supplements the children's answers.

Conclusions and discussion

1. Round table meeting for kindergarten teachers was conducted to finalize and summarize the results of the project. During the round table, the teachers reported the number of participants, forms and methods of work, and the results of a survey of preschool teachers and parents of pupils. They also openly voiced their professional opinions about successes and lessons learned during the pedagogical activities conducted during the project. Participants noted the forms and methods of pedagogical work liked or disliked by children, parents, teachers. Comments and suggestions on the draft of the project report were made. The opinion of all participants in the round table about the project, their own attitude to its organization and implementation, wishes for the future were expressed. A press release for publication on the website and a digital message for the group of parents regarding further release of the project report were drafted.

2. Parents with children and the pedagogical community were informed about the completion of the project and its results by publications on the school's website. A copy of the WhatsApp chat was emailed to the parents. Researchers then collected project feedback from parents and teachers via electronic communications.

Discussion

The project had three stages: start-up, project implementation and reflection. The start-up began with a conversation with preschool teachers about the goals and objectives, content, and technology of the project. Teachers were informed about the work they needed to do. This stage was also used for moral motivation and incentive purposes. The teachers showed interest and readiness for active participation. They were asking questions regarding the reasons why young children should be taught about the census in the country, the role of the parents in the project, and expected results. Pedagogical forms and methods use, and effectiveness, were widely discussed. Games and drawings for children were chosen by the teachers as the most effective, and were confirmed on practice during the project. Games in the census

and drawing ethnic costumes aroused great interest among preschoolers.

The next activity of the start-up stage was to inform parents about the project. The project was supported by most parents. Parents assured that the children knew about the census in the country from television news releases, from conversations between parents and preschool teachers, who work as census officers at the same time. Some parents said that census takers had already come to their homes. Others – that they filled out the census electronic forms on the state portal, and the children saw parents doing census forms and asked questions. Small groups of parents, however, suggested that the children were not interested in the census, or children should not know about it. Such opinions were not further developed to allow further discussions upon completion of the project.

The project implementation phase began with a survey of two groups of respondents: 195 teachers, and 433 parents. Ethnicity issues were the basis of the multicultural education of preschoolers of a modern metropolis. In addition, census workers ask about ethnicity during the census. Therefore, teachers and researchers needed the knowledge of the major ethnic groups to develop knowledge base and educational methodology. Researchers were interested in finding out whether their own ethnicity was important for adult raising and teaching the children how the ethnicity was expressed. With this knowledge, in the future, researchers will be able to identify how ethnicity is transmitted from parents and teachers to children.

Results of questioning show that the sample group had diverse structures. Respondents or the questionnaires were predominantly Russian – more than half of the teachers surveyed and more than a quarter of parents. The ethnic diversity of the sample was represented by Tatars, Chuvashs, Ukrainians, Jews, Dagestanis, Azerbaijanis, Belarusians, Armenians, Georgians, Kabardians, Mordvins, Ossetians, Kyrgyz, Circassians, Komi, Kumyks, Germans, Polish, Pomors and others.

Number of respondents called themselves citizens of Russia. This may indicate that they define themselves not as representatives of an ethnic group, but as members of the Russian nation, or in this way respondents evaded to answer. Furthermore, number respondents did not answer the question regarding their ethnic group. As a

result, based on the collected data, the researchers selected certain ethnic groups for the next children's activities, drawings, storytelling, and discussions.

After interviewing adult respondents, the project implementation part was conducted in collaboration with 5–8 years old preschoolers. A conversation with children showed that most children know about the population census. The conversations helped to expand the knowledge of preschoolers about the current social situation. Children learned that the census is required by the government to take care of the people. The census officers told the children about the questions they were asking people, about their answers. Among the questions that the children themselves would like to ask if they worked as census takers were how many children live in your house, how many boys and girls, what are your children's names, what toys do your children have, what do your children play, do children quarrel or live amicably, what dishes do you cook for your children and others. Preschoolers were active during conversations. They explored census forms, the attributes of census takers, listened to stories and answered questions from adults, and asked questions to preschool teachers. This behavior led to the conclusion that children 5-8 years old show interest in the population census, understand its essence.

During the implementation phase of the project, after the teachers clarified and expanded the children's knowledge of the census in conversations, the children were invited to play the "Population census" game. The game was aimed at deepening the children's knowledge about the population census. At first, teachers, together with children, and with the help of parents, selected objects for the game. In other cases, the children played how the census officers came to the house, asked questions, and wrote down the answers. During the games, the children were asked questions about what ethnic groups they think adhere. Researchers noted that, in the game, the children always answered that they were Russians, even if they, in fact, were members of a different ethnic group. This can be interpreted as the repetitiveness of other children's answers, or as the popular social preferences (Russians are fine, because everyone around them says they are Russian). These responses of children during the games cannot be attributed to the children's ignorance of their ethnicity

because in earlier interviews, children correctly named their ethnicity. Earlier, for example, a preschooler could answer: "I am Georgian, and my father is Georgian, and my brother, and our mother is Russian", "I am Kyrgyz", "I am German, my father is from Germany".

Children's games and children's drawing were conducted at the same time. Drawings on the theme "I am in ethnic costume" exercise was made mainly at home. In the drawings, all the children depicted themselves only in costumes of the ethnic group to which they belonged.

Ethnic costumes templates coloring showed that the children tend to pick image templates for different ethnic groups. Teachers did always ask children why they chose certain images. Preschoolers replied that they chose costumes that they liked better. While the children were coloring, the teacher used the time to teach and tell the story of the ethnic group of the choice.

The results were summarized on the final, or reflection, stage of the project during round table meetings with researchers and teachers. The teachers pointed out that the project was useful for children. Children received new knowledge; their cognitive interests were extended. The project created conditions to continue intercultural dialogue between children and adults in school. It was said that the most successful methods were meeting census officers, and the game "Population census." The teachers noted that the parents showed elevated interest in participation in this project. Computer-based presentations with photographs and videos describing the project were shown to teachers in different schools in Moscow. The organizers of the project proposed to continue working on multicultural education of young children. School teachers agreed and expressed interest in this pedagogical work.

The final stage of the project was documented. The photo report was published on the school's website page and distributed via the parent chats in the digital messenger. The parent and pedagogical community supported the project with excellent reviews and "Like" marks under the digital publication.

Conclusion

The research resulted in the development of novel methods in polycultural

education of 5-8 years old children and evaluating these methods in practice. All objectives were met. The first and second objectives were achieved due to the use of activities on multicultural education of children with the participation of their parents and preschool teachers. This resulted in patriotic and citizenship education, familiarization of preschoolers with the population census in Russia. The use of analysis of children's drawings "I am wearing my ethnic dress" for objective three gave clear understanding that the children comprehend their ethnic origin. The selection of questioners for objectives 4 and 5 allowed to include large sample size.

The results of the survey suggest the importance of ethnicity for most adults raising children. External, direct mechanisms of transmitting ethnicity issues from adults to preschoolers were language, behavior, features of appearance, and the use of folklore; non-obvious, indirect mechanisms were an internal sense of belonging to "their" ethnic group, ethnic character traits, ethnic mentality, household traditions, for example, ethnic cuisine and traditions of raising children. These hypotheses are to be assessed. Pedagogical project "Census" enables our future work to research polycultural education for young children in Moscow metropolis.

References

1. Bradley, S., Green, C. (2020) The Economics of Education. Academic Press.
2. Davis-Kean, P., Tang, S. (2016) Socializing Children through Language. Academic Press.
3. Fine, M., Lee, S. (2000) Handbook of Diversity in Parent Education. Academic Press.
4. Halford, W. K., Van De Vijer, F. (2020) Cross-Cultural Family Research and Practice. Academic Press.
5. Kurtz, R. L. (2022) Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict. Academic Press.
6. Nagayama Hall, G. C. (2020). Mental and Behavioral Health of Immigrants in the United States. Academic Press.
7. Polkovnikova, N.B., Osipenko, L.E., Lesin, S.M. (2021) Folklore tale for

young children precuring a polyculture textbook. TSNI 2021 – Textbook: Focus on Student`s National Identity. Moscow, 699–709.

8. Remorenko, I.M., Elkonin, V.D., Barannikov, K.A., Klarin, M.V., Chudinova, E.V., Lvovsky, V.A., Asmolov, A.G., Nezhnov, P.G. and others (2018) 24 authors in total. Deyatelnostnii podhod v obrazovanii. [An active approach in education.] Book 1. Moscow [In Rus].

9. Romanova, M., Fedorenko, T., Savenkova, T., Ryabova, E. (2021) Development of Positive Socialization and Dialogic Speech in Older Preschoolers. Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 1012–1015.

10. Savenkov, A.I., Gavrilova, O.Ya. (2020) External motivational attitudes influence convenient tasks solution by younger schoolchildren. European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Conference proceedings. London, 1233–1241.



УДК: 159.99

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ
КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ

Савенков А.И.

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО,*

*директор института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

г. Москва

asavenkov@bk.ru

Пополитова О.С.

соискатель,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

coach-gtl@mail.ru

***Аннотация.** В статье исследуется феномен экзистенциальной устойчивости как ключевого фактора личностного развития предпринимателя в современных условиях экономической неопределенности. На основе анализа теоретико-методологической базы выявлены основные компоненты экзистенциального предпринимательства, включающие целенаправленность, ценностные ориентации, этические принципы управления, стремление к самореализации, человекоцентричность и адаптивность. Результаты исследования демонстрируют значимость имплементации экзистенциальных компонентов в образовательный процесс подготовки предпринимателей для формирования многомерного подхода к бизнес-деятельности, выходящего за*

рамки исключительно финансовой мотивации.

Ключевые слова: психология личности, экзистенциализм, устойчивость, социальной успех, предпринимательская деятельность, неопределенность, стресс, конкуренция, глобализация, бизнес.

EXISTENTIAL SUCCESS SUSTAINABILITY
AS A FACTOR IN THE PERSONAL DEVELOPMENT
OF AN ENTREPRENEUR

Savenkov A.I.

doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor,

Academician of the Russian Academy of Education,

Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

asavenkov@bk.ru

Popolitova O.S.

the applicant

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

coach-gtl@mail.ru

Abstract. *The article examines the phenomenon of existential sustainability as a key factor in the personal development of an entrepreneur in the current conditions of economic uncertainty. Based on the analysis of the theoretical and methodological framework, the main components of existential entrepreneurship are identified, including purposefulness, value orientations, ethical principles of management, the desire for self-realization, human-centeredness and adaptability. The results of the study demonstrate the importance of implementing existential components in the educational process of training entrepreneurs to form a multidimensional approach to business activities that goes beyond purely financial motivation.*

Keywords: *personality psychology, existentialism, success, social success,*

entrepreneurial activity, uncertainty, stress, competition, globalization, business.

Введение

В современных условиях глобализации и усиливающейся экономической конкуренции успех предпринимателя рассматривается как первостепенное условие результативности деятельности в большинстве исследований социально-экономического направления. Тем не менее, согласно последним исследованиям, успех в бизнесе определяется не только техническими способностями или управленческими навыками, но и пониманием сути предпринимательской деятельности как социально-направленной активности. В данном контексте экзистенциализм рассматривается как значимое философско-психологическое направление, которое позволяет изучать понятие устойчивости предпринимателя в контексте экзистенциального успеха, более глубокого и лично-значимого, чем ситуативное получение прибыли (Гельфонд, Мищук, Мирошина, 2020).

В парадигме экзистенциального подхода человек рассматривается как субъект, наделенный абсолютной свободой выбора и, как следствие, полной ответственностью за принимаемые решения и совершаемые действия. Экзистенциальная философия постулирует, что сущность человеческого бытия неразрывно связана с необходимостью осуществления фундаментального выбора между аутентичным существованием и конформным следованием социальным паттернам поведения. Особую значимость данная философская концепция приобретает в контексте предпринимательской деятельности, где свобода принятия решений и ответственность за их последствия являются определяющими факторами успешности бизнес-инициатив. В предпринимательской среде экзистенциальная позиция субъекта непосредственно влияет на траекторию развития компании, определяя как потенциальные возможности роста, так и риски неблагоприятных исходов. Таким образом, экзистенциальные аспекты личности предпринимателя становятся критическими детерминантами в процессе принятия стратегических

решений и управления бизнес-процессами.

Постановка проблемы

Все предпринимательские занятия ситуативны и относительно, поскольку возможности для бизнеса приходят и уходят в зависимости от многих изменчивых факторов (Лихачева, Турчина, Липнухова, 2015). Эти факторы также многомерны, поскольку давление и требования рынка, навыки предпринимателей, ресурсы предпринимателей и факторы окружающей среды делают каждую возможность и стратегию реализации бизнеса уникальной. Философы признали бы это упражнение экзистенциальным по своей природе. Исследователи также отмечают, что чтение экзистенциальной литературы вдохновляет предпринимателей, стремящихся построить компании, выделяющиеся среди конкурентов.

Вопросы исследования

Гипотеза исследования заключается в том, что каждое предприятие по сути является единственным в своем роде, каждый стартап — это шанс для предпринимателя выразить свое уникальное видение, ценности и цели, не только лично, но и социально значимые. Таким образом, в современной психологии личности акцент на экзистенциальных аспектах предпринимательской деятельности бросает вызов классическим социологическим взглядам на индивидуальность в связи со все возрастающей неопределенностью современности, что и обуславливает актуальность темы исследования.

Результаты исследования

Материалами исследования послужили теоретические постулаты и тезисы, выдвинутые в работах таких авторов, как Н.А. Батулин (1), Ю.Е. Черняева (2), Н.В. Гафарова, Ю.Е. Черняева (3), М.Л. Гельфонд, О.Н. Мищук, Е.Ю. Мирошина (4), М.Я. Дворецкая, А.Б. Лощакова (5), Н.А. Деева (6), Э.В. Лихачева, Т.Ю. Турчина, О.В. Липнухова (7) и др.

Некоторые методические положения исследования экзистенциальной устойчивости предпринимателя рассматриваются в работах таких зарубежных исследователей, как Р. Лихи (10), М. Мюллер (11), П. Пенёнжек (12), И.

Поспишил (13), П. Шукла, Р.Д. Мишра (14) и др.

В рамках данного исследования методологический инструментарий базируется на комплексном психологическом подходе, интегрирующем различные уровни научного познания. Методологическая структура исследования характеризуется многоуровневой организацией, где фундаментальный уровень представлен общенаучными методами, включающими системный анализ, синтетическое обобщение данных, индуктивное и дедуктивное умозаключение. Подобная методологическая триангуляция способствует получению валидных и надежных результатов исследования, отвечающих критериям научной достоверности.

Анализ научно-теоретической базы по проблематике экзистенциальной устойчивости в предпринимательской деятельности позволил выделить ключевые аспекты экзистенциального предпринимателя, рассматриваемые в рамках экзистенциальной психологии. К основным характеристикам, подлежащим исследованию, относятся следующие:

1. Целенаправленность. Зачастую предприниматели ни стремятся придать смысл своим деловым начинаниям, гарантируя, что их работа способствует достижению более широкой цели, помимо финансовой выгоды.

2. Ценности. Бизнес должен отражать личные ценности предпринимателя и стремиться повысить ценность жизни других людей.

3. Соблюдение этики управления. Экзистенциальный предприниматель испытывает глубокое чувство ответственности перед обществом и окружающей средой и строят свою деловую практику с учетом концепции устойчивого развития.

4. Самореализация как стремление к самопознанию и личностному росту.

5. Человекоцентричность бизнеса и эмпатия. Экзистенциальные предприниматели отдают приоритет человеческому опыту и благополучию, часто помещая благополучие сотрудников, клиентов и общества в основу своей бизнес-модели. Такие предприниматели также стремятся укреплять связи между

людьми и сообществами, часто посредством совместной и инклюзивной деловой практики.

б. Самоанализ и адаптация. Экзистенциальные предприниматели анализируют свои действия, решения и влияние своего бизнеса, будучи открытыми для изменений и адаптации к новым условиям.

Все пять перечисленных принципов могут быть положены в основу эмпирического исследования в качестве критериев анализа жизненной устойчивости предпринимателя. Исследователи отмечают, что экзистенциальный предприниматель выходит за рамки традиционных бизнес-парадигм, совмещая поиск прибыли с глубоким стремлением решать основные экзистенциальные вопросы и вносить вклад в целостное благополучие отдельных людей, общества и всей планеты в целом. Их предпринимательский путь связан как с внешним успехом в бизнесе, так и с внутренними исследованиями и поиском более глубоких человеческих и универсальных истин (рисунок 1).



Рисунок 1. Компоненты экзистенциального предпринимательства

Современная экономика бизнеса имеет чрезмерно рационализированный взгляд на предпринимательскую деятельность. Предпринимательство – это, по сути, экзистенциальный тип действия, поскольку оно включает в себя элементы

деятельности, нарушающей традиции, и эмоции, связанные с преодолением неопределенности (Коган, 2020). Такие экзистенциальные моменты лучше всего раскрываются при изучении аспектов предпринимательства, которые были, по сути, проигнорированы в исследованиях предпринимательской деятельности.

Более того, экзистенциальные аспекты предпринимательства лишь частично принимаются во внимание новой экономической социологией. В этом контексте некоторые авторы предлагают рассматривать «предпринимательство как экзистенциальный акт» (Бохан, 2020).

Специфика предпринимательской деятельности характеризуется двумя фундаментальными ориентирами: достижением прибыли и обеспечением устойчивости бизнеса. Существенным компонентом предпринимательства выступает психологическая составляющая, включающая личностные характеристики предпринимателя, особенности его экономического мышления, коммуникативные паттерны и поведенческие стратегии. Важно подчеркнуть, что предпринимательская деятельность не всегда демонстрирует стабильность, что актуализирует проблему исследования карьерной устойчивости предпринимателя как ключевого фактора успешности бизнеса.

В современных условиях актуализируется потребность в углублении научных изысканий, направленных на исследование корреляции между экзистенциальными аксиологическими компонентами и формированием резильентных, социально-ориентированных предпринимательских паттернов. Подобная исследовательская траектория способствует эволюции теоретико-методологического базиса и прикладных аспектов предпринимательской деятельности, акцентируя внимание на достижении не только экономических показателей, но и более глубоких личностно-социальных императивов. Существенным фактором в данном контексте выступает консолидированная поддержка различных экономических акторов, включая государственные институты, направленная на имплементацию экзистенциальных ценностных ориентиров в парадигму устойчивого и социально ответственного предпринимательства. Реализация данного подхода создает предпосылки для

формирования более совершенной бизнес-экосистемы, характеризующейся высоким уровнем социальной ответственности и устойчивости, что в конечном итоге детерминирует позитивные трансформации всего социума.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что интеграция экзистенциального подхода в предпринимательское мышление представляет собой значимый катализатор в развитии концептуальных основ и практической реализации социально-ориентированной бизнес-деятельности. Экзистенциальная парадигма выступает эффективным инструментом преодоления предпринимательских вызовов, способствуя развитию компетенций по экстракции смысловых конструкторов и целеполаганию из каждого этапа профессионального опыта. Особую значимость приобретает имплементация экзистенциальных аксиологических компонентов в образовательный процесс подготовки предпринимателей, что способствует формированию многомерного целеориентированного подхода к бизнес-деятельности, выходящего за рамки исключительно монетарной мотивации.

Литература

1. Батурин Н.А. (2020) Успех и неудача: теория, исследование, практика. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 202 с.
2. Батурина Н.В., Черняева Ю.Е. (2021). Отношение успеха, жизненной устойчивости и личного благополучия. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 11(4), 18–23.
3. Гафарова Н.В., Черняева Ю.Е. (2021) Анализ содержания концепта «Жизненная устойчивость» как основа разработки исследовательской методики. *Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса*, 35–39.
4. Гельфонд М.Л., Мищук О.Н., Мирошина Е.Ю. (2020) Успех как ценность: опыт количественного анализа (на материалах Тульской области). *Вестник Тульского филиала*. – 2020. – № 1. – С. 330–333.

5. Дворецкая М.Я., Лошакова А.Б. (2016) Образ устойчивости в современных психологических исследованиях. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2, 89-98.
6. Деева Н.А. (2022) Методика «жизненная устойчивость»: структура и валидизация. *Психология. Журнал ВШЭ*, 3, 44-59.
7. Лихачева Э.В., Турчина Т.Ю., Липнухова О.В. (2015) Экзистенциальная исполненность, смысложизненные ориентации и уровень субъективного контроля у мужчин и женщин. *Инновационная наука*, 8, 105-122.
8. Bokhan T.G. (2020) COVID-19 and subjective wellbeing: perceived impact, positive psychological resources and protective behavior. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18, 259–275.
9. Kogan E.A. (2020) A successful person through the eyes of future engineers. *Human Capital*, 3, 120–127.
10. Leahy R. (2019) Cognitive therapy techniques. *Human Capital*, 7, 12–27.
11. Müller M. (2021) Existential Philosophy of Management as a Tool for Analysis and Interpretation of Organizational Success and Failure: The Case of Hewlett-Packard. Conference: KNOWCON, 102-132.
12. Pieniążek P. (2024) Late Modern Projectivity and Existentialism. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 20(1), 56-77.
13. Pospíšil I. (2023) Success and its Relativization: General Remarks on the Fate of Literary Works and their Authors (Specific Features of Czech Literature). *Pitannâ literaturoznavstva*, 5, 97-122.
14. Shukla P., Mishra R.D., Subhadeep D. (2022) Emotional Intelligence and Achievement Motivation: A Symbiotic Relationship for Student Success. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 30(4), 1562-1566.
15. Vindeker O., Berdnikova D. (2022) The Existential Approach to Students' Educational Success. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 28(3), 197-208.



УДК 373.31

О ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОЦЕНКЕ
НАРРАТИВОВ АБИТУРИЕНТОВ, ПОСТУПАЮЩИХ В МАГИСТРАТУРУ

Смирнова П.В.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии,

Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SmirnovaPV@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт применения нейросетей для оценки нарративов абитуриентов, поступающих в магистратуру. В настоящее время накоплен некоторый международный опыт применения многих цифровых инструментов для решения различных учебных задач на всех образовательных стадиях. В настоящее время в преподавательской практике широко применяют тестирование с помощью искусственного интеллекта, что значительно облегчает процедуру оценки остаточных знаний обучающихся. Однако далеко не все можно оценить с помощью тестов. Для выявления представлений о своих способностях необходимо подключать аналитические письменные практики: незавершенные предложения, свободное письмо, эссе, проблемные вопросы, затрагивающие анализ личностных и профессиональных ситуаций. Вопрос о возможности обучения нейросетей, в частности ChatGPT4, помогать преподавателю проводить объективную аналитическую оценку ценностно-смысловых единиц текстов нарративов студентов остается открытым.

Ключевые слова: нарративы, контент-анализ, чат GPT4, нейросеть, психодиагностика.

ON THE PREDICTIVE VALUE OF NEURAL NETWORKS IN EVALUATING
NARRATIVES OF APPLICANTS APPLYING TO MASTER'S PROGRAMS*Smirnova P.V.**candidate of psychological sciences,**Associate Professor of the Department of Psychology,**Institute of Pedagogy and Psychology of Education**Moscow City University**Moscow*SmirnovaPV@mgpu.ru

Annotation. *The article presents the experience of using neural networks to assess the narratives of applicants entering a master's program. Currently, some international experience has been accumulated in using many digital tools to solve various educational problems at all educational stages. Currently, testing using artificial intelligence is widely used in teaching practice. Which significantly simplifies the procedure for assessing the residual knowledge of students. However, not everything can be assessed using tests. To identify ideas about their abilities, it is necessary to include analytical writing practices: unfinished sentences, free writing, essays, problematic issues affecting the analysis of personal and professional situations. The question of the possibility of training neural networks, in particular, ChatGPT4, to help the teacher conduct an objective analytical assessment of the value-semantic units of students' narrative texts remains open.*

Keywords: *narratives, content-analysis, Chat GPT4, neuronet, psychodiagnostic.*

Введение

Отметим основные тенденции, проявившиеся в мировой образовательной науке и практике за последние несколько лет. Значительно возросла значимость способности управления своей познавательной деятельностью и образовательной траекторией для обучающихся всех категорий; «*long-lifelearning*» (Jarvis, 1995, Anderson, 2002, Abdelrahman, 2020, Реморенко,

Савенков, Романова, 2024 и др.). Кроме того, реальная образовательная практика идет вперед, знания устаревают, возрастает значимость самообучения. Для некоторых профессий развитие метакогнитивных способностей имеет особое значение, например, для профессии «педагог» (Смирнова, 2006; Смирнова, Песков, 2022). Способность на основе внешних оценок и самооценок корректировать и индивидуализировать свою профессиональную деятельность становится все более важной. И, конечно, отметим стремительную цифровизацию социальной стороны жизни и обучения, произошедшую за последние пять лет.

Продолжение образования взрослыми предполагает более осознанный выбор профессиональной сферы, постановку целей, понимание своих ресурсов и готовность к погружению в исследовательскую деятельность как одну из форм обучения.

За последние несколько лет нейросети активно обучались и внедрялись в образовательную практику (Куманева, Кузнецов, Куприянов, 2022; Серебренникова, 2024). Например, в МГПУ было разработано несколько цифровых помощников: Выготский, Ушинский, Монтессори (Реморенко, Савенков, Романова, 2024), которые помогают студентам и преподавателям в поиске необходимой текстовой информации, составлении различных промтов и проч. В частности, использование чата GPT4 стало уже привычным для обучения в лингвистической сфере.

Инструменты искусственного интеллекта позволяют преподавателям экономить свое время, перепоручая выполнение некоторых рутинных функций ChatGPT4. Например, современные нейросети могут составлять тесты и проверять результаты выполнения заданий различного уровня сложности и предметной направленности.

Постановка проблемы

Для выявления представлений о своих способностях необходимо подключать такие письменные практики, как незавершенные предложения,

свободное письмо, эссе, проблемные вопросы, затрагивающие ситуации (личностные и профессиональные) в зависимости от предмета исследования.

Возможно ли обучить нейросеть, в частности ChatGPT4, помогать преподавателю проводить объективную аналитическую оценку ценностно-смысловых единиц текстов (нарративов) абитуриентов, поступающих в магистратуру?

Вопросы исследования

Диагностический инструментарий метакогнитивных способностей должен включать серию самоотчетов разной структуры (открытые и закрытые задания), интегрированных в разные этапы обучения и профессиональной деятельности, в том числе на этапе перехода на новую образовательную ступень (магистратуру).

Мы предположили, что использование нейросетей позволит объективизировать и оптимизировать процесс оценки письменных нарративов абитуриентов, поступающих в магистратуру.

Методология исследования

Настоящее исследование основывается на идее, заложенной в *культурно-исторической концепции* Л.С. Выготского о том, что данные диагностические инструменты позволяют очертить зону своего ближайшего развития и задать вектор дальнейшему обучению и саморазвитию (Ярошевский, 1996). Разум должен выстраивать причинно-следственные связи, обладать способностью к повествованию и деятельности. Нам представляется продуктивной идея Мухамеда Эль Мауча о логичном продолжении исследований в области искусственного интеллекта в рамках диалектической логики (El Maouch, Jin, 2022).

Также мы опирались на теории формирования метакогнитивных стратегий (Flavell, 1979, Холодная, 2002, Sperling, Howard, Staley, DuBois, 2004, Stanciu, 2011, Mandeville, Perks, Benes, 2018, Yang, Bai, 2019).

В исследованиях письма ключевым термином была рефлексия, в то время как в контексте высшего образования рефлексия и метапознание часто используются как взаимозаменяемые (Yancey, 2016; Mitsea, Drigas, 2019). Оба

термина по-разному определяются в областях исследований письма и образовательных исследований. В исследованиях письма рефлексия широко понимается как «процесс, посредством которого мы узнаем, чего мы достигли, и посредством которого мы формулируем достижение» (Williams, Atkins, 2009)

Цель исследования

Цель данного исследования – выявить возможность обучения ChatGPT4 для проведения аналитической оценки ценностно-смысловых единиц текстов (нарративов) абитуриентов.

Методы исследования

С ноября 2023 г. по февраль 2024 г. нами было проведено пилотажное исследование, направленное на выявление возможностей применения чат-ботов в педагогической оценке в практике работы в высшей школе. В качестве эмпирических методов нами были применены эксперимент, контент-анализ семантических единиц.

Испытуемым было дано следующее экспериментальное задание: написать эссе, в котором было необходимо изложить основания выбора психолого-педагогического профиля обучения, наметить направления научного исследования. Напомним, что эссе не имеет жестко заданной структуры, так как зависит от специфики конкретной темы и предпочтений автора. В процессе написания эссе необходимо продемонстрировать умение кратко, но содержательно излагать ключевые положения и тезисы, содержащиеся в представленных к рассмотрению литературных источниках, умение анализировать имеющуюся научную информацию и аргументированно представлять авторский взгляд на предложенную проблему. Свободная форма позволяет в полной мере продемонстрировать творческие способности, нестандартность и гибкость мышления, навыки письменной коммуникации и эффективной самопрезентации, при этом проверка такой формы студенческой работы длительная и трудоемкая.

Результаты исследования

В выборку вошли 68 магистрантов первого года обучения (1 семестр) по психолого-педагогическому профилю за 2021, 2022 и 2023 годы. Все обучающиеся – магистранты Института педагогики и психологии образования. Некоторые из опрошенных студентов продолжили свое обучение в магистратуре после завершения бакалавриата (возраст: 21-22 лет) по направлению «Педагогика (педагог начальных классов)» как в ИППО, так и в других институтах и университетах. Среди базовых специализаций встречались логопедия, педагогические специальности, экономические специальности. Также в выборку вошли студенты, у которых был существенный перерыв в обучении (в среднем от 1 года до 10 лет) и существенный профессиональный опыт в различных специальностях. Возраст данной категории респондентов – 30-50 лет.

Для анализа представленных в эссе оснований выбора профиля и направления перспективного научного исследования абитуриентами магистратуры в рамках профиля нами были выделены содержательные критерии и шкалы анализа семантических единиц текстов (см. таблица). Критерии анализа были следующие: 1) выражение авторской позиции по отношению к излагаемой проблеме (заданной теме); 2) умение кратко, но содержательно излагать ключевые положения и тезисы; 3) аргументированно определены основания выбора профиля, намечены направления научного исследования. Каждый из критериев оценивался от 1 до 3 баллов.

Таблица 1. Выделенные содержательные критерии и шкалы анализа семантических единиц текстов абитуриентов

Содержательные критерии	Выделенные в каждом из критериев шкалы (в баллах)		
	0	1	2

<p>Выражение авторской позиции по отношению к излагаемой проблеме (заданной теме)</p>	<p>Автору не удалось четко вы- делить свое от- ношение; работа представляет собой набор общих фраз</p>	<p>Авторская позиция представлена частично</p>	<p>Четкая авторская позиция. Отсутствие общих и шаблонных фраз</p>
<p>Умение кратко, но содержательно излагать ключевые положения и тезисы</p>	<p>Объем текста либо недостаточный для раскрытия темы, либо излишний. Затруднительно выделить в тексте четкие суждения и тезисы</p>	<p>Работа выстроена в целом логично, но текст либо избы-точен (одна и та же мысль повторяется несколько раз), либо недостаточен для раскрытия темы. Представлены 1-2 содержательных тезиса</p>	<p>Работа выстроена четко, логично. Объем текста не превышает необходимый для аргументированного раскрытия темы</p>
<p>Аргументированно определены основания выбора профиля, намечены направления научного исследования</p>	<p>Аргументы отсутствуют или четко не определены. Автор пока не определился с интересующей его темой исследования</p>	<p>Приведен минимум 1 четкий аргумент выбора профиля обучения и/или 1 возможное направление будущего исследования</p>	<p>Автор приводит как минимум 2-3 четких аргумента выбора профиля обучения. Определяет одну или несколько интересующих его тем научного исследования.</p>

			Есть ссылки на научные источники
--	--	--	----------------------------------

В предлагаемой нами шкале отсутствует крайне низкий показатель (0 баллов). Учитывая тот факт, что в магистратуру приходят получать образование молодые и взрослые люди, уже имеющие опыт обучения в высшей школе, написание работ в жанре эссе для них является знакомым, как и основные требования к данному виду работы.

Проанализируем полученные результаты оценки письменных нарративов респондентов чат-ботом. В большинстве случаев чат-бот проводит соотнесение текста с выделенными критериями, исходя из формы, испытывает затруднения в идентификации субъективно значимых смыслов. Рассмотрим фрагмент одного из эссе: «Проблема выбора профессии является одной из самых сложных в решении для каждого человека. Именно поэтому от того, как будет решен данный вопрос зависит не только личное счастье человека, но еще и развитие всего общества». Автор приводит достаточно общий тезис. Хотя задача стоит совершенно конкретная: выделить аргументы своего собственного выбора. Согласно обозначенным критериям и шкалам данный ответ может быть оценен не выше, чем на один балл. Чат-бот оценивает на два балла, соотносит текст со следующим критерием: «В данном тексте присутствует четкая авторская позиция. Автор описывает свою мотивацию и цель в выборе профессии – изучение проблем детской психологии и помощь нуждающимся. Текст содержит аргументы и факты, подтверждающие важность данной профессии». В реальности в тексте не прослеживается авторская позиция, суждения слишком общие и неконкретные.

В другом примере преподаватель по всем критериям оценивает работу на ноль баллов. Чат-бот оценивает следующим образом: 1-2-2, существенно ошибаясь. Так, по второму критерию чат-бот выдает следующее объяснение: «Текст содержит достаточно информации о профессии педагога-психолога и о том, как она влияет на жизнь людей. Однако автор не приводит конкретных

примеров или исследований, которые могли бы подкрепить его утверждения. Также текст содержит много общих фраз и не конкретизирует, какие проблемы решает педагог-психолог и каким образом он помогает детям». То есть распознавание уровня представленности критерия верное, а баллы выставяются неверно.

Или же, наоборот, преподаватель оценивает работу студента по каждому из критериев на максимальное количество баллов (2-2-2), а чат-бот ставит по всем критериям нули (0-0-0). Система опять же неверно подбирает ответы к заявленным критериям. Ответы системы по первому вопросу: «В данном тексте отсутствуют тезисы. Тема никак не обозначена. Исходя из этого, я поставила 0 баллов этому тексту»; по второму вопросу: «Работа выстроена в целом логично, но текст избыточен либо недостаточен для раскрытия темы. Автор представил 1-2 содержательных тезиса»; по третьему вопросу: «В данном тексте отсутствуют тезисы. Тема явно не определена. Исходя из этого, я поставила 0 баллов этому тексту».

Однако стоит отметить, что данные случаи несовпадения оценок статистически минимальны. В превалирующем большинстве случаев оценки чат-бота за эссе были приближены к оценкам преподавателя. А в тех случаях, где оценки существенно не совпадали, чат-бот скорее завышал баллы по каждому из критериев. Интересно, что в случаях несовпадения разница в баллах прослеживалась по каждому из выделенных критериев.

Заключение

Таким образом, мы видим, что для анализа письменных нарративов респондентов требуется более тонкий анализ и выявление соответствующих взаимосвязей. Проведенная нами экспериментальная работа с использованием нейросетей оценки письменных нарративов абитуриентов, поступающих в магистратуру, показала необходимость дальнейшего обучения искусственного интеллекта. Пока применение нейросетей не позволяет в полной мере объективизировать и оптимизировать процесс оценки аналитических работ обучающихся.

Литература

1. Куманева О.С., Кузнецов, И.А., Куприянов, Р.Б. (2022) Разработка модели и программного решения для анализа и прогнозирования цифровой персональной траектории развития. *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании*. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 287-289.
2. Реморенко, И.М., Савенков, А.И., Романова, М.А. (2024) Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 18, 3, 76-90.
3. Серебренникова, Ю.А. (2024) Использование нейросетей на уроках в начальной школе. *Hominum*, 1. Получено с: <http://hominum.expert/>
4. Смирнова, П.В. (2006) Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). Дис. ... канд. психол. наук. М.
5. Смирнова, П.В., Песков В.П. (2022) Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одаренными учащимися. *Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal)*, 7, 1, 139-146.
6. Холодная, М.А. (2002) Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.
7. Ярошевский, М.Г. (1996) Выготский Л.С. и проблема социокультурной детерминации психики. *Психология развития как феномен культуры*, 5-28.
8. Abdelrahman, R.M. (2020) Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6, 9.
9. Anderson, N. (2002) The role of metacognition in second language teaching and learning,” ERIC Digest, EDO. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

10. El Maouch M and Jin Z (2022) Artificial Intelligence Inheriting the Historical Crisis in Psychology: An Epistemological and Methodological Investigation of Challenges and Alternatives. *Front. Psychol.* 13:781730. doi: 10.3389/fpsyg.2022.781730

11. Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.

12. Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London, NY.

13. Mandeville, D., Perks, L., Benes, S. (2018) The Mindset and Intellectual Development Scale (MINDS): Metacognitive Assessment for Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30, 3, 497-505.

14. Mitsea, E., Drigas. A. (2019) A journey into the Metacognitive Learning Strategies. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 15 (14), 4-18.

15. Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R., DuBois, N. (2004) Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 117-139.

16. Stanciu, M. et al. (2011) Experimental research on metacognitive competence development at freshmen students from three Romanian universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1914.

17. Williams, J.P., Atkins, J.C. (2009) The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. *Handbook of metacognition in education*.

18. Yancey, K.B. (2016) A Rhetoric of Reflection. Получено с: <https://www.pdfdrive.to/dl/a-rhetoric-of-reflection>

19. Yang, C., Bai, L. (2019) The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Education Research*, 97, 43-52.



УДК 373.31

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ:
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Харченко О.О.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
начального образования*

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

г. Смоленск

o_har69@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу проблем становления лингвистического мышления младших школьников. Автором описаны и интерпретированы результаты прямого ассоциативного теста, сделаны выводы об уровне развития лингвистического мышления учащихся. Предложены лингвистические задачи, направленные на обучение установлению связей между грамматическими понятиями и их существенными признаками.*

Ключевые слова: *лингвистическое мышление, младший школьник, лингвистическая задача, грамматическое понятие, лингвистические термины.*

LINGUISTIC THINKING OF SCHOOLCHILDREN: PROBLEMS
OF FORMATION IN PRIMARY SCHOOLS

Kharchenko O.O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory
and Methodology of Primary Education*

Smolensk State University

Smolensk

o_har69@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the analysis of the problems of formation of linguistic thinking of primary school students. The author describes and interprets*

the results of a direct associative test, draws conclusions about the level of development of linguistic thinking of students. Linguistic tasks aimed at teaching the establishment of connections between grammatical concepts and their essential features are proposed.

Keywords: *linguistic thinking, primary school student, linguistic task, grammatical concept, linguistic terms.*

Введение

Лингвистическое мышление – специфическая когнитивная функция, присущая всем носителям конкретного языка. Этот феномен имеет двоякую природу: с одной стороны, уровень развития лингвистического мышления определяет успешность овладения языком, с другой – является результатом собственной речемыслительной деятельности человека, в том числе школьника.

Разрешение той или иной проблемной ситуации, связанной с выбором правильной буквы или определением грамматического значения слова, возможно при развитой способности устанавливать очевидные и опосредованные связи и отношения между фактами языка. Будучи сложно организованным интеллектуальным процессом, лингвистическое мышление предусматривает осуществление формально-логических операций с единицами языка, а значит, требует подъема на новый уровень развития мышления – понятийный, или теоретический.

Лингвистическое мышление является объектом пристального внимания и научного анализа не один десяток лет. Авторитетные специалисты в области педагогической психологии и психолингвистики (Л.И. Божович, С.Ф. Жуйков, Д.Н. Богоявленский, а также В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, К.Ф. Седов и др.) и ученые-методисты (В.А. Добромыслов, Э.В. Криворотова, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, А.В. Текучев, Л.П. Федоренко и др.) единодушны в признании необходимости целенаправленного формирования и развития лингвистического мышления школьников как условия успешного усвоения законов и закономерностей функционирования языковой системы.

В этой связи особую значимость приобретает разработка методического инструментария для целенаправленного формирования лингвистического мышления, которое проявляет себя, в частности, в свободном владении операциями анализа и синтеза (установление сходства – различия, деление на части – соединение частей в целое), классификации (распределение объектов по группам с учетом классификационного критерия; выявление признака, по которому объекты могут быть разбиты на группы; вычленение лишнего объекта), обобщения (подведение под родовое понятие) и конкретизации. Очевидно, что содержательное наполнение перечисленных операций определяется особенностями тех единиц языка, с которыми работает школьник. Успешность осуществления необходимых умственных действий находится в зависимости от уровня интеллектуального развития ребенка.

Формирование лингвистического мышления на понятийном (словесно-логическом) уровне должно в целом завершиться к окончанию начальной школы, Однако восхождение от наглядно-образного к словесно-логическому типу – процесс весьма длительный, обладающий определенной этапностью и сопровождающийся рядом трудностей. Главная из них обусловлена противоречием между конкретностью детского мышления и отвлеченностью осваиваемых языковых понятий, которые Д.Н. Богоявленский квалифицировал как «своего рода второй этаж абстракции, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений» (Богоявленский, 1979). Именно развитая способность к абстрагирующей деятельности выступает ключевым условием, позволяющим не только усвоить существенные признаки языкового понятия, но и встроить его в систему уже сформированных на основе установления внутри- и межпонятийных связей. Чтобы эффективно управлять их возникновением и развитием, необходимо располагать полной информацией о способности учащихся актуализировать эти связи в процессе решения языковых задач.

Постановка проблемы

Таким образом, проблема нашего исследования обусловлена

противоречием между важностью ключевого компонента лингвистического мышления – умения обнаруживать связи между языковыми понятиями, их признаками и средствами материального выражения и недостаточной разработанностью методического инструментария для его формирования у младших школьников.

Цель исследования

На основании выявленного у учащихся уровня владения умением актуализировать связи между языковыми понятиями и их признаками разработать методические средства, обеспечивающие осознание взаимной обусловленности формы, значения и формы грамматических единиц.

Методы исследования

В работе использованы психологические методы экспериментального исследования речи (прямой (свободный) ассоциативный тест), методы качественного анализа полученных данных (описание результатов письменных работ и их интерпретация).

Результаты исследования

Поскольку умение устанавливать внутри- и межпонятийные связи является компонентом лингвистического мышления, представим определение этого ключевого для нашего исследования понятия, сформулированное Э.В. Криворотовой: «Лингвистическое мышление – это качественно новое образование личности, возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций и наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями» (Криворотова, 2007).

Уровень развития лингвистического мышления выступает в письменной речевой деятельности учащихся фактором, который обладает определяющим значением для решения орфографических задач двух типов: 1) орфограмм слабых позиций, 2) грамматико-орфографических задач. Последние и ставятся, и решаются на грамматической основе.

Для дальнейшего изложения ограничим объект нашего исследования грамматическими понятиями, значимыми для обучения младших школьников обнаружению и способам решения задач письма второго типа – грамматико-орфографических.

Изучение законов грамматики, выработка способности находить точку их приложения сопряжены с объективными сложностями. Одна из причин состоит в следующем: «языковое устройство трудно для осмысления, потому что как объект изучения оно не дано нам в непосредственном наблюдении» (Золотова, 2004). Другая причина, как было сказано выше, связана с особенностями детского мышления. Общеизвестно, что в начале школьного обучения при оценке фактов языка у учащихся доминирует житейская логика. В этой связи в качестве иллюстрации уместно привести задания-ловушки, разработанные Г.А. Цукерман и призванные столкнуть житейское и языковое видение детьми языковых явлений. Так, если при ответе на вопрос, какое из слов – *червячок* или *змея* – длиннее, ученик выбирает последнее, это говорит о том, что в его сознании представления о реальном предмете превалируют над представлением о «протяженности» слова как комплекса звуков (букв), которым этот предмет обозначен.

Неспособность отвлечься от лексического значения слова мешает младшим школьникам, например, в подведении конкретных слов под общекатегориальное значение предметности (процессуальности, непроцессуального признака и т.п.). Так, определение частеречной принадлежности слова будет для ребенка затруднено, если конкретное лексическое значение находится на периферии полевой структуры (теория функционально-семантического поля А.В. Бондарко) той или иной части речи. Результатом являются ошибки типа: слова *работа*, *бег*, *прыжки*, *бросок* и т.п. квалифицируются как глаголы, так как они обозначают конкретное физическое действие или движение; слова *чистота*, *белизна*, *смелость* и т.п. – как имена прилагательные и т.п.

Ограничившись данными примерами, скажем, что умственные операции

с языковыми единицами, направляемые житейской логикой, находятся на нижнем понятийном уровне. По меткому выражению Л.С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские» (Выготский, 2024). По мере овладения содержанием начального курса русского языка младшие школьники демонстрируют все большее тяготение к абстрагирующей деятельности, которая проявляется в способности отвлечься от лексического значения слова и сосредоточиться на его грамматических признаках. Такая способность называется лингвистическим отношением к слову и предложению как единицам грамматики. Именно его сформированность является первой ступенью на пути становления лингвистического мышления.

В определении ключевого для нашего исследования понятия важно указание Э.В. Криворотовой на высокий уровень сформированности мыслительных (формально-логических) операций (их перечень представлен нами во введении). Владение этими операциями составляет необходимую интеллектуальную базу, позволяющую младшему школьнику: 1) свободно ориентироваться в существенных признаках грамматических понятий, 2) понять, что такое грамматическое значение, 3) осознать, что однородные грамматические значения образуют грамматическую категорию. Данный перечень показателей сформированности лингвистического мышления не претендует на исчерпывающую полноту, однако уровень их развития у учащихся можно расценивать как ключевые результаты грамматической работы, проводимой в начальной школе.

В какой мере школьники, освоившие практически весь корпус грамматических понятий к середине 4 класса, осознают отношения между ними и умеют устанавливать связи и зависимости? Чтобы ответить на этот вопрос, нами был проведен прямой (свободный) ассоциативный тест. Участниками эксперимента стали 29 учащихся 4 «Б» и 27 учащихся 4 «В» класса МБОУ СШ «Гимназия № 1 им. Н.М. Пржевальского» г. Смоленска, которые работают по учебнику «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого УМК «Школа

России».

Исследование проводилось в формате игры «Пароль – отзыв». Учителем устно предъявлял четвероклассникам слова-стимулы, на запись каждого слова-реакции отводилось не более 5 секунд.

В качестве слов-стимулов выступали лингвистические термины, обозначающие уже изученные детьми грамматические понятия: *слово, предложение, подлежащее, часть речи, грамматическое значение, имя существительное, лицо, род, число*.

Участники эксперимента (первая группа) получили установку на работу с лингвистическими терминами. Таким образом мы стремились направить мыслительную деятельность учащихся на актуализацию сложившихся в их сознании внутри- и межпонятийных связей между грамматическими понятиями и их признаками.

Далее опишем результаты, полученные при проведении свободного ассоциативного теста, и интерпретируем их.

Так, предъявление первого слова-стимула было определено тем обстоятельством, что «главный работник в языке – слово» (выражение М.С. Соловейчик). Реакцией на данное слово-стимул в более чем половине случаев (59,3%) стали конкретные слова (*заяц, клетка, один, автомобиль* и т.д.). Однако в ряде ответов были представлены оппозиции: *слово – буквы* (как строительный материал для данной единицы языка), *слово – предложение* (как единица более высокого уровня, состоящая из слов), *слово – часть речи* (слово как грамматическая единица). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о тяготении четвероклассников к пониманию слова как носителя лексического значения.

Примерно треть учащихся (29,2%) в качестве реакции на термин *предложение* посчитала необходимым выразить те или иные мысли с помощью 3–5 слов, при этом остальные две трети участников эксперимента актуализировали связи: *предложение – часть текста (текст, речь)*, *предложение – словосочетание, предложение – слово (слова)* (22,2%),

предложение – сказуемое, *предложение* – основа, *предложение* – точка, *предложение* – восклицательное. Из представленных данных видно, что учащиеся в целом осознают наличие иерархической связи языковых единиц, которые существуют для того, чтобы, по выражению Г.А. Золотовой, «выйти за свои пределы, в текст» (Золотова, 2004). Кроме того, незначительная часть четвероклассников демонстрирует представления о формально-грамматической структуре предложения, а также правилах пунктуационного оформления этой единицы языка.

Реакция на стимул *подлежащее* предсказуемо актуализировала связь со сказуемым (37%). 11% учащихся указали средство его морфологического выражения – *имя существительное*. Такое же количество детей квалифицировало подлежащее как главный член предложения. Незначительная часть (5%) в качестве слова-реакции указала способ графического выделения подлежащего – прямую черту. Однако нами было получено немало (около четверти от общего количества) ответов – конкретных имен существительных в именительном падеже, которые могли бы выступать в роли потенциального подлежащего в предложении, что свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточно развитой способности четвероклассников оперировать словом как грамматической единицей в отвлечении от выражаемого им лексического значения.

Значимым для выявления уровня сформированности лингвистического отношения к слову является предъявление термина *часть речи*. Как и рассмотренные выше, он знаком учащимся со 2 класса, следовательно, к заключительному этапу обучения в начальной школе участники эксперимента должны были, по нашему предположению, осознавать, что такое часть речи, с учетом комплекса признаков: общекатегориального значения, совокупности форм словоизменения, способов словообразования, особенностей синтаксического функционирования. Однако четвероклассники действовали в соответствии с иллюстративным подходом: в качестве слова-реакции были названы части речи: имя существительное (25,9%), глагол (37%), имя

прилагательное (7%), подлежащее (7%), сказуемое (7%), остальные учащиеся не дали ответа.

Поскольку еще во 2 классе учащиеся узнали, что такое лексическое, а в 3 классе – грамматическое значение, мы посчитали правомерным предъявить в качестве слова-стимула термин *грамматическое значение*, ожидая реакции *лексическое значение*. Однако, как выяснилось, ни один участник исследования не актуализировал в своем сознании данную оппозицию.

Слова-реакции на термин *имя существительное* представляли собой в 40% случаев конкретные примеры: *бумага, лес, зайчик, класс, люди* и т.п. Однако имели место и ответы, представляющие собой пару: *имя существительное – имя прилагательное* (22%). Очевидно, что давшие такой ответ учащиеся осознают грамматическую связь между склоняемыми частями речи. К сожалению, оппозиции *имя существительное – подлежащее*, *имя существительное – часть речи*, *имя существительное – нарицательное* встретились по одному разу. Четвероклассники, в чьих работах представлены эти реакции, демонстрируют способность к абстрагирующей деятельности. Так, в первом случае ученик понимает, как слова данной части речи реализуют одну из синтаксических функций в составе предложения, во втором – подводит под родовое понятие, в третьем – указывает на один из постоянных признаков имени существительного.

Обратим внимание, что ученики, получившие установку на работу с лингвистическими терминами, и такой установки не получившие, продемонстрировали в целом близкие результаты прямого (свободного) ассоциативного теста.

Особенно тщательного сопоставительного анализа требуют оппозиции, связанные с реакциями на термины, употребление которых не ограничивается сферой собственно научного общения: *число, лицо, род*. Они омонимичны словам, относящимся к общеупотребительной лексике, поэтому мы посчитали важным установить, включены ли соответствующие понятия в единую сеть пересекающихся грамматических связей, сформированных в языковом

сознании младших школьников к концу обучения в начальной школе (таблица 1).

Таблица 1 – Слова-реакции на стимул *число*

Слова-реакции	Количество учащихся	
	получивших установку на работу с лингвистическими терминами	не получивших установку на работу с лингвистическими терминами
Числа (однозначные, двузначные, трехзначные), записанные цифрами	59,2%	44%
Дата с указанием числа и месяца	7%	10%
<i>Цифра</i>	11%	24%
<i>Ед./мн. ч.</i>	24%	17%

Так, в качестве реакции на слово-стимул *число* более половины четвероклассников (59,2%), получивших установку на работу с языковыми терминами, обозначили цифрами числа, 7% написали конкретную дату. Лишь пятая часть учащихся проявила должный уровень развития лингвистического мышления, указав значения единственного и множественного числа.

Около половины (44%) школьников, не предупрежденных о том, что им будут предъявлены лингвистические термины, так же, как и представители другой группы, на слово-стимул *число* отреагировали, записав конкретные числа. Примерно четвертая часть (24%) детей актуализировала связь *число* – *цифра*. При этом всего 17% оперировали терминами *единственное* и *множественное число*.

Однако еще более низкий уровень развития лингвистического мышления участников эксперимента был выявлен при работе с термином *род* (таблица 2).

Таблица 2 – Слова-реакции на стимул *род*

Слова-реакции	Количество учащихся	
	получивших установку на работу с лингвистическими терминами	не получивших установку на работу с лингвистическими терминами
Конкретные имена существительные м. р. и ж. р.	13%	50%
м. р.	44%	17%
ж. р.	22%	17%
с. р.	3%	6%
Не дали ответа	18%	10%

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о существенном разрыве показателей уровня сформированности лингвистического отношения к слову. У четвероклассников, не получивших установку на оперирование терминами, это проявилось в записи таких слов-реакций, как *зубы, улыбка, смех*, а также *родители*. Очевидно, что воспринятое на слух [рот] вызвало ассоциацию с органом речи. А вот слово-реакция *родители* говорит, что выдавший ее ребенок ориентировался на написанное слово и связал его лексическое значение с родственными отношениями между людьми.

Однако самым ярким образом житейская логика проявила себя в реакциях на слово-стимул *лицо*. Так, третья часть группы (29%), не получившей установку на работу с лингвистическими терминами, записала слово *нос*, примерно столько же (27%) – *глаза*, также были даны единичные ответы: *губы, зубы, щеки, кожа, внешность, голова, мимика, личность*. Только один четвероклассник конкретизировал категорию лица через указание на его частное грамматическое значение – 1-е лицо.

Спектр слов-реакций на термин *лицо* в классе, учащиеся которого знали о

предстоящей работе с языковыми понятиями, несущественно отличается от результатов, описанных выше. Однако незначительное количество участников эксперимента, получивших соответствующую установку, актуализировали связи: *лицо – 1-е лицо* (3,7%), *3-е лицо* (3,7%). Кроме того, по одному человеку записали в качестве слов-реакций местоимения *я* и *мы*.

Представленный анализ данных прямого (свободного) ассоциативного теста, проведенного среди четвероклассников, дает основание констатировать: 1) установка на работу с лингвистическими терминами обеспечила возможность учащимся проявить более высокий уровень развития лингвистического мышления; 2) отсутствие такой установки явилось одной из причин блокирования в сознании детей связей между понятиями и их признаками или их активизации на низком уровне.

Результаты, полученные нами в ходе эксперимента, позволяют утверждать, что к концу обучения на начальной ступени общего образования у учащихся не сформирована в должной мере способность устанавливать гибкие связи между языковыми понятиями и их ключевыми признаками. Правомерность этого вывода подтверждена и анализом письменных работ учащихся: умение решать грамматические задачи в ходе выполнения тренировочных упражнений зачастую не переносится на ситуацию свободного письма, требующую от школьников сосредоточения на содержании создаваемого высказывания и, следовательно, решения грамматико-орфографических задач на автоматическом уровне.

В этой связи считаем нужным сформулировать рекомендации, следование которым может обеспечить лингвистически грамотную и методически целесообразную организацию грамматической работы в начальной школе. Необходимо:

- учить младших школьников осознанно действовать со словом с целью выявления его грамматических характеристик;
- сформировать общий способ анализа грамматических значений слова:
 - а) изменять по тому или иному частному грамматическому значению,

б) сопоставлять словоформы, отличающиеся на одно грамматическое значение, по фонемному составу и звучанию, в) обнаруживать аффикс, выражающий данное грамматическое значение, г) устанавливать связь между изменением аффикса и выраженным с его помощью значением;

– при анализе слова как грамматической единицы рассматривать ее в единстве формы, выражаемого значения и функции, благодаря чему обеспечивать целостное видение исследуемого объекта.

С помощью каких методических средств могут быть реализованы данные установки? Представляется, что одним из них может выступать специфическая разновидность учебных заданий – лингвистическая задача. От привычных упражнений ее отличает, во-первых, структура: «условие, построенное на языковом факте или процессе, и вопрос, для ответа на который надо задачу решить, т.е. выполнить определенные логические операции», во-вторых, «решение лингвистической задачи не предполагает наличия образца, тогда как многие задания традиционного типа образец выполнения учащимся предлагают» (Курлыгина, 2020).

Эффективность лингвистической задачи как средства развития лингвистического мышления определяется также тем, что при поиске решения ученик поставлен перед необходимостью устанавливать связи между единицами разных уровней языковой системы (Харченко, Курлыгина, 2019).

Проиллюстрируем сказанное.

Как было отмечено выше, первый шаг на пути становления лингвистического мышления – это способность оперировать признаками слова в отвлечении от его лексического значения. Интенсификации этого процесса может способствовать решение лингвистических задач такого, например, типа: «Что общего у дня и ночи? А что общего у слов *день* и *ночь*? Чем эти слова отличаются друг от друга?»

Содержание ответа на последние два вопроса определяется этапом обучения. Если задачу решает второклассник, он сумеет определить, что оба слова – имена существительные, стоят в форме единственного числа, одно из

них мужского, второе – женского рода. Третьеклассник к этим сведениям добавит, что слово *день* относится ко 2-му склонению, *ночь* – к 3-му и оба слова употреблены в именительном падеже.

Таким образом, в сознании ребенка отграничиваются явления реальной действительности и слова, которые их называют, и эта граница тем отчетливее, чем свободнее ученик ориентируется в грамматических признаках слова.

Актуализировать признаки глагола как части речи, определить грамматическое значение конкретной словоформы, чтобы заполнить пропуск на месте орфограммы, поможет, например, такая задача: «Ученик выбирал букву для заполнения пропусков в слове *реж...м*. Какие вопросы он мог задать учителю, если написал букву Е?»

Как видно из формулировки вопроса, действия ученика наполнены не только собственно лингвистическим содержанием: их рациональность и целесообразность находятся в прямой зависимости от уровня сформированности функциональной грамотности. Чем она выше, тем меньше информации запросит решающий с помощью вопросов, которые, как известно, являются «информацией о дефиците информации» (выражение Л.М. Веккера).

Интегрировать знания и умения из области фонетики, морфемики и морфологии в сознании учащихся дает возможность решение следующей задачи: «Может ли слово *постели* изменяться по падежам, если ударение в нем падает на второй слог?»

Так, положение ударения в слове поможет учащимся определить частеречную принадлежность слова, на основании чего решить, способно ли она склоняться. Однако обучающая нагрузка может быть увеличена за счет дополнительного вопроса: «Какой частью слова является буквосочетание *но*, если ударным в слове *постели* является последний слог?» Выход на морфемный уровень требует от решающего осуществления осознанных преобразований слова, нацеленных на определение границ входящих в его состав морфем.

Осознание грамматической связи между именем существительным и

именем прилагательным выступает базой для решения, например, такой лингвистической задачи: «На какой слог падает ударение в слове *в кружке*, если от него зависит имя прилагательное *полной*? На какой вопрос должно отвечать имя прилагательное, если ударение в слове *в кружке* переместить на второй слог?»

Дополнение содержания подобного рода задач орфографической составляющей поставит решающего перед необходимостью подняться на более высокий уровень абстрагирующей деятельности.

Предупредить выполнение четвероклассниками стереотипных действий, связанных с определением типа спряжения по инфинитиву без учета ударного положения личного окончания, поможет такая задача: «Задуман глагол. В начальной форме он заканчивается на *-еть*. При спряжении у него появляются ударные окончания с буквой *и*. К какому типу спряжения он относится?»

Решение этой задачи придаст работе с глаголами типа *горит, звенит, свистит, глядит* и т.п. более осознанный характер.

Предъявление внешне похожей задачи поможет учащимся глубже осознать сущностные признаки глаголов-исключений: «Задуман глагол. В начальной форме он заканчивается на *-еть*. При спряжении у него появляются безударные окончания с буквой *-и*. К какому спряжению он относится?»

Методическая целесообразность включения этих задач в один урок обеспечивается применением приема сопоставления так называемых смешиваемых примеров: ориентировка на формальные признаки языкового явления не обеспечивает автоматического разрешения проблемы и ставит перед необходимостью осуществлять нестереотипные, а потому осознанные умственные действия.

Приведенные примеры лингвистических задач дают общие представления о специфике этого методического инструмента и механизмах его влияния на развитие лингвистического мышления учащихся при поиске ответа на поставленный вопрос.

Заключение

Формирование лингвистического мышления младших школьников сопряжено с рядом объективных трудностей. Главная из них обусловлена противоречием между высоким уровнем абстрактности языковых понятий и конкретностью детского мышления, приоритетным вниманием ребенка к лексическому значению слова.

Как показало исследование уровня сформированности грамматических связей в сознании учащихся четвертых классов, к концу обучения в начальной школе процесс становления умения гибко оперировать языковыми понятиями с учетом их существенных признаков далек от завершения.

В качестве эффективного методического средства, способного обеспечить целенаправленное развитие лингвистического мышления, выступает лингвистическая задача – особенная разновидность учебных заданий развивающего характера. Ее решение требует от ученика нестереотипных, нешаблонных умственных действий с единицами языковой системы.

Ценность лингвистической задачи как дидактического материала определяется тем, что при поиске ответа ученик поставлен перед необходимостью обнаруживать неочевидные связи, устанавливать закономерности и зависимости как между отдельными единицами языка, так и между их существенными признаками. Накопление младшими школьниками опыта выполнения этих умственных действий обеспечит комплексный эффект: 1) достижение предметных результатов – «сформированности первоначальных научных представлений о системе русского языка: фонетике, графике, лексике, морфемике, морфологии и синтаксисе; об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи» (Минпросвещения, 2021), 2) достижение метапредметных результатов, в частности, сформированности базовых формально-логических операций.

В заключение отметим, что систематическое решение учащимися лингвистических задач, предусматривающих осуществление специальных преобразований, связанных с функционированием этой грамматической

единицы в системе языка, является одним из условий преодоления объективных трудностей в формировании лингвистического мышления младших школьников.

Литература

1. Богоявленский, Д.Н. (1979) Трудности усвоения грамматических понятий. *Русский язык в школе*, 1, 21–34.

2. Выготский, Л.С. (2024) Психология искусства. Москва: Юрайт. Получено с: <https://urait.ru/bcode/538408>.

3. Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова, М.Ю. (2004) Коммуникативная грамматика русского языка. Москва: Институт русского языка РАН им. В.В. Виноградова.

4. Криворотова, Э.В. (2007) Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития. Дис. ... д-ра педагогических наук : 13.00.02. Москва.

5. Курлыгина, О.Е. (2020) Лингвистические задачи при изучении состава слова: методический потенциал и эффективность применения. *Начальная школа*, 9, 37–40.

6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (2021). Получено с: <https://xn--b1afiashkohcid.xn--33-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/upload/iblock/feb/febfd02fdc36ccba7d558d5a31eb0f3.pdf>

7. Харченко, О.О., Курлыгина, О.Е. (2019) Лингвистическая задача: развивающие и обучающие возможности. *Начальная школа*, 10, 36–42.



УДК 372.88

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКА
В РАМКАХ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ НА
ОСНОВЕ ТОПОСА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ»

Хейфец Е.Е.

аспирант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

учитель русского языка и литературы

ГАОУ МО «Королевский лицей научно-инженерного профиля»

г. Москва

kheifets@lnip.su

Аннотация. Требования обновленного ФГОС подчеркивают важность формирования читательской грамотности как основы функциональной грамотности школьников. Они заключаются в том, что ученики должны уметь понимать тексты разных типов и форматов, включая художественные, научные и информационные. Также формирование навыков связано с развитием таких метапредметных умений, как поиск, анализ и интерпретация информации. Читательская грамотность рассматривается как навык, необходимый для решения учебных и жизненных задач. Учебный процесс должен быть ориентирован на использование текстов, актуальных и разнообразных по содержанию и форме. ФГОС требуют развития критического мышления через анализ, сравнение и оценку текстов. Особое внимание уделяется самостоятельной работе с текстами, включая выявление ключевых идей и причинно-следственных связей. Обучение должно учитывать индивидуальные способности учащихся, используя дифференцированный подход. Формирование интереса к чтению как культурной и образовательной практике является одной

из целей образовательного процесса. Для достижения читательской грамотности предлагается интеграция учебных предметов, использование проектных технологий и проблемного обучения.

Формирование читательской грамотности как разновидности функциональной и написание сочинения-рассуждения – взаимосвязанные компоненты образовательной деятельности школьника. Не имея навыков осмысленного чтения, ученик не сможет написать грамотное эссе, напротив, не умея логично излагать ход своих мыслей в аргументации, он не сможет понять устную или письменную речь оппонента должным образом. Учителям рекомендуется работать в обоих направлениях, чтобы раскрыть ученикам глубокий мир русского языка.

Ключевые слова: читательская грамотность, сочинение-рассуждение, функциональная грамотность, методики обучения, критическое мышление, проектная деятельность, чтение.

THE FORMATION OF A STUDENT'S READING LITERACY WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARDS AS AN INTEGRAL PART OF THE LEARNING PROCESS OF
WRITING AN ESSAY-REASONING BASED ON THE TOPOS "DEFINITION"

Heifetz E.E.

graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

teacher of Russian language and literature,

Lyceum of Scientific and Engineering

Moscow

kheifets@lnip.su

Annotation. *The requirements of the updated Federal State Educational Standard emphasize the importance of the formation of reading literacy as the basis of functional literacy of schoolchildren. They consist in the fact that students should be able to understand texts of various types and formats, including artistic, scientific and*

informational ones. Also, the formation of skills is associated with the development of meta-subject skills, such as searching, analyzing and interpreting information. Reading literacy is considered as a skill necessary for solving educational and life tasks. The educational process should be focused on the use of texts that are relevant and diverse in content and form. FGOS require the development of critical thinking through the analysis, comparison and evaluation of texts. Special attention is paid to independent work with texts, including the identification of key ideas and cause-and-effect relationships. The training should take into account the individual abilities of the students, using a differentiated approach. The formation of interest in reading as a cultural and educational practice is one of the goals of the educational process. To achieve reader literacy, the integration of academic subjects, the use of project technologies and problem-based learning is proposed.

The formation of reading literacy as a kind of functional and writing an essay-reasoning are interrelated components of a student's educational activity. Having no skills for meaningful reading, the student will not be able to write a competent essay, on the contrary, not being able to logically present the course of his thoughts in an argument, he will not be able to understand the oral or written speech of the opponent properly. Teachers are encouraged to work in both directions to show the deep world of the Russian language to students.

Keywords: *reading literacy, essay reasoning, functional literacy, teaching methods, critical thinking, project activity, reading.*

Введение

Вступившие в силу с 1 сентября 2022 г. обновленные федеральные государственные образовательные стандарты привнесли ряд изменений в жизнь учителей. В первую очередь это касается понятия «функциональная грамотность» как гаранта качества общего образования. ФГОС третьего поколения трактуют данный термин как способность решать учебные и повседневные задачи на основе опыта, полученного в период обучения: сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Теперь у школьников все реже возникает вопрос, пригодится ли

им информация, полученная на уроке, поскольку они уверены в возможности ее использования в своей практической деятельности. В ходе тестирований и срезов по функциональной грамотности ребята применяют усвоенный теоретический материал на практике, осознавая, какого рода сведения лучше использовать в той или иной ситуации. Этот опыт распространяется и на повседневную жизнь школьников.

Современные образовательные стандарты, в том числе и обновленный ФГОС, ставят перед образовательным учреждением задачу формирования функциональной грамотности учащихся, включая читательскую грамотность как основу успешной социализации и продуктивности дальнейшего обучения. В то же время процесс обучения написанию сочинения-рассуждения, предполагающий развитие навыков анализа текста, аргументации и логической структуры высказывания, тесно связан с формированием читательской грамотности. Актуальность данной статьи заключается в том, что педагогам необходимо выработать ряд методик, которые будут одновременно повышать уровень функциональной грамотности и способствовать обучению написанию сочинения на основе топоса «определение», который является ключевым в рассуждении. Проблема исследования заключается в поиске эффективных методик, интегрирующих процессы формирования читательской грамотности и обучения написанию сочинения-рассуждения в рамках требований обновленных ФГОС (ФГОС, 2021).

Цель исследования

Цель предпринятого нами исследования – разработать и обосновать методики, способствующие интеграции процессов формирования читательской грамотности и обучения написанию сочинения-рассуждения с использованием топоса «определение» в соответствии с требованиями обновленных ФГОС.

Вопросы, на которые нам предстоит ответить в рамках данного исследования, следующие.

1. Какие требования предъявляют обновленные ФГОС к формированию читательской грамотности и обучению написанию сочинения-рассуждения?

2. Какие компоненты читательской грамотности наиболее значимы для успешного использования топоса «определение» при написании сочинения-рассуждения?

3. Какие существуют методики и подходы к формированию читательской грамотности? Как они могут быть интегрированы в процесс обучения написанию сочинения-рассуждения?

4. Как можно оценить эффективность предложенных методик в условиях школьного обучения?

В своем исследовании мы использовали такие теоретические методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование и моделирование. В числе эмпирических методов можно назвать наблюдение и опрос, результаты которых позволяют сделать вывод об успеваемости в школе, уровне коммуникации, гибкости в принятии решений, бытовых вопросах, культурно-просветительской деятельности, саморазвитии и самооценности. Помимо этого, данные социально-психологического тестирования позволили определить уровень читательской грамотности учащихся на разных этапах деятельности.

Полученная в ходе исследования информация обрабатывалась с помощью сравнительного анализа разных уровней сформированности читательской грамотности учеников 9 классов на базе платформы «Российская электронная школа» и взаимосвязи показателей с баллами за сочинение ОГЭ 13.3.

В роли педагогического метода выступил педагогический эксперимент, который позволил ответить на вопрос, как и в какой степени связаны между собой уровень сформированности читательской грамотности и навыки написания сочинения-рассуждения на основе топоса «определение». В качестве междисциплинарного метода использовался системный подход.

Формирование читательской грамотности школьников – важная составляющая всего процесса обучения, которая заключается не только в понимании прочитанного текста, но и в умении работать с полученной информацией: интерпретировать, анализировать, критически оценивать ее. Важность компетенции обусловлена ростом значимости информации в

современном обществе, где умение работать с материалом различной сложности и жанровой принадлежности становится необходимым условием успешной учебы (Николаева, Стельмахова, 2021).

Стоит отметить, что работа с текстом требует максимальной вовлеченности в процесс обучения и достаточного количества свободного времени. Технологии и методики формирования данного навыка не будут эффективными, если ученик не закрыл свои базовые потребности во сне, питании и отдыхе, так как концентрация внимания – энергозатратный процесс.

Результаты исследования

Далее рассмотрим несколько ключевых методик формирования читательской грамотности, которые по результатам проведенного нами исследования оказались наиболее продуктивными и в процессе обучения написанию сочинения-рассуждения.

1. Осмысленное чтение с последующим анализом.

Неважно, что будет читать обучаемый: классическую художественную литературу, современную прозу, творчество фанатских сообществ или тексты песен любимых исполнителей. Главное – во время чтения постигать смысл, заложенный автором в своей работе.

В связи с этим ученик должен задавать себе следующие основные вопросы:

А) Какую мысль автор хотел передать в своем произведении?

Б) С помощью каких средств выразительности и художественных приемов ему удалось это сделать?

В) Что бы я изменил в авторской манере изложения, чтобы текст стал понятнее/красивее/лучше?

Отвечая на вышеперечисленные вопросы, школьник не только лучше понимает содержание того или иного произведения, но и вырабатывает свой стиль письменной речи (Павлова, 2020).

В процессе чтения ученик, чтобы найти основную мысль фразы, абзаца или всего текста, может отмечать ключевые слова, задавать вопросы, кратко пересказывать конкретные фрагменты, выделяя в них основные идеи и события.

Выполняя задания, 83% обучающихся, прошедших тестирование по данной методике, показали повышенный уровень читательской грамотности. В свою очередь, 66% учеников получили за сочинение 6 баллов из 7 возможных.

2. Групповая работа и дискуссии.

Благодаря групповому обсуждению прочитанного художественного текста у школьников развивается критическое мышление, формируются умения аргументировать свою точку зрения и уважать мнения других. Это также способствует развитию навыков построения логического рассуждения.

Во время групповых занятий между учащимися происходит обмен впечатлениями о прочитанном с опорой на собственный жизненный опыт, они демонстрируют свое понимание произведения, причем подчас каждый школьник интерпретирует его под новым углом.

Дискуссии и дебаты способствуют развитию способности быстро находить аргументы, подбирать нужные слова, чтобы доказать свою точку зрения. Безусловно, данное умение имеет большое значение в процессе написания сочинения-рассуждения. По результатам тестирования по данной методике у 67% обучающихся уровень читательской грамотности оказался не ниже повышенного. 91% из них получили за сочинение 6 баллов из 7 возможных, что не может не радовать.

3. Метод проектов.

Проектная деятельность – это главное отличие обновленных ФГОС 2021 года. Данный вид работы нацелен на получение результата – готового продукта исследовательской деятельности. Конечно, далеко не каждый обучающийся может впоследствии стать первооткрывателем или великим ученым. Однако, работая над проектом, ученик получает уникальную возможность попробовать себя в роли исследователя, занимаясь поиском, классификацией и анализом информации, предлагая свои методы решения поставленной задачи и, что самое важное, получая наглядные результаты своей деятельности. Даже если гипотеза не подтвердится, инициативная группа получит ценный опыт, который позволит взглянуть на проблему с другой стороны.

Работа над проектами тесно связана с осмысленным чтением. Ведь необходимо не только изучить материал, но и верно его интерпретировать, интегрировать в свое научное исследование и применить полученные знания на практике. Только воспроизводя и транслируя знания, учащиеся переходят к новому уровню понимания темы (Трунцева, 2020).

57% обучающихся, работающих над своими проектами, по результатам тестирования продемонстрировали высокий уровень сформированности читательской грамотности. 40% из них получили максимальный балл за сочинение.

4. Работа с различными видами текстов.

Педагогам важно знакомить школьников с различными видами текстов, чтобы они знали, где искать нужную информацию. Например, в художественных произведениях зачастую преобладает описательный элемент. Приведем отрывок из повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза»: «...смотрела на белые туманы, которые волновались в воздухе и, подымаясь вверх, оставляли блестящие капли на зеленом покрове природы. Везде царствовала тишина. Но скоро восходящее светило дня пробудило все творение: рощи, кусточки оживились, птички вспорхнули и запели, цветы подняли свои головки, чтобы напиться животворными лучами света». При беглом прочтении ученики могут предположить, что перед ними обычное описание природы. А при более глубокой, не без помощи учителя, интерпретации школьники выясняют, что в приведенном фрагменте находит отражение психологический параллелизм, суть которого заключается в сопоставлении человеческих эмоций и явлений природы. Ученики, читая описание природы в повести, приходят к выводу, что Лиза ощущала, как изменилась ее жизнь с появлением Эраста: она словно разделилась на «до» и «после».

Публицистический текст обычно наполнен средствами выразительности, эмоционально окрашенными словами, восклицательными и вопросительными предложениями. Читая такое произведение, обучающиеся легко усваивают основную идею автора и его позицию, зачастую благодаря ярким и красочным

примерам. В текстах научного стиля школьникам стоит обратить особое внимание на порядок мыслей, приведенный фактический материал и алгоритмы решения задач. 79% обучающихся, проявивших интерес к работе с различными видами текстов, по результатам тестирования были отнесены к высокому уровню сформированности читательской грамотности. 91% из них получили максимальный балл за сочинение.

5. Развитие критического мышления.

Когда школьники сталкиваются с той или иной информацией, они обязательно должны убедиться в ее достоверности, а именно: приводит ли автор список используемых источников, имеются ли в тексте ссылки на конкретных исследователей в данной области, выяснить, действительно ли существовал такой ученый и вел работу в данном направлении. Поскольку школьники в основном ищут информацию в интернете, они должны знать сайты, которым можно доверять. Выводы и умозаключения, которые делает школьник, должны подтверждаться научными трудами признанных в этой области ученых.

Таким образом, развитие критического мышления, осмысленное чтение, работа над проектами, групповая работа и дискуссии способствуют не только формированию функциональной грамотности, но и повышению уровня аргументации при написании сочинения-рассуждения, так как они тесно связаны между собой. Оба процесса требуют развития навыков анализа, осмысления и структурирования информации. Развитие читательской грамотности создает фундамент для написания качественного сочинения-рассуждения, а умение грамотно писать, в свою очередь, способствует пониманию текстов других авторов. 91% обучающихся, продемонстрировавших навыки развитого критического мышления, по результатам тестирования показали высокий уровень сформированности читательской грамотности. 100% из них получили за сочинение максимальный балл.

Также мы пришли к выводу, что с развитием уровня читательской грамотности у школьников отмечается улучшение и в других областях.

1. Улучшение успеваемости по учебным дисциплинам и успехи во Всероссийской олимпиаде школьников. Причиной этому послужил тот факт, что ребятам стало легче усваивать полученную информацию, понимать сложные тексты и учиться в целом. У подростков сформировалось умение работать с научными текстами, необходимое для подготовки к заключительному этапу Всероссийской олимпиады школьников по физике, русскому языку и литературе. Пропал страх «сухого языка», терминологии и большого количества сносок. Методики, которые применяли учителя на уроках для формирования читательской грамотности, оказались эффективными более чем на 75%.

2. Облегчение процесса коммуникации. Благодаря высокому уровню функциональной грамотности ученики начали ясно выражать свои мысли, аргументировать собственную точку зрения. Исчез страх осуждения, школьники перестали бояться быть неправильно понятыми, ведь свое высказывание в рамках беседы с оппонентом они всегда могут дополнить, конкретизировать. В результате учащимся стало легче заводить знакомства, зная, что у них есть шанс найти единомышленников, в разговоре с которыми можно узнать что-то новое в интересующих их предметных областях.

Педагогами было отмечено значительное улучшение качества письменной речи подростков, осознание школьниками важности вступления и заключения в сочинении-рассуждении. Это также нашло отражение в написании личных сообщений и писем учащихся.

Школьный психолог по результатам ежегодно проводимого среди учеников 7-11 классов социально-психологического тестирования отметил, что обучающиеся с повышенным или высоким уровнем функциональной грамотности более стрессоустойчивы, внимательны и эмоционально стабильны. Это способствует не только росту успеваемости подростков, снижению конфликтов в школьной среде, но и в целом улучшению качества жизни.

3. Осознанность в принятии решений. Подростки способны адекватно воспринимать информацию, полученную из текстов, анализировать и интерпретировать ее, проверять достоверность изложенных сведений. По

мнению школьного психолога, такие дети не поддаются манипуляциям и не становятся жертвами неприятных ситуаций. Соответственно, они могут принимать взвешенные решения, свойственные взрослым.

4. Улучшения не только в учебе, но и в быту. Школьники легче разбираются в инструкциях, рецептах, расписаниях и технических заданиях, что облегчает решение повседневных задач. Также родители подростков отметили повышение уровня финансовой грамотности, развитие навыков планирования, тайм-менеджмента не только с функциональной позиции, но и с точки зрения применения полученных знаний на практике. Ученики перестали испытывать трудности с распределением карманных денег, у них пропало желание совершать импульсивные покупки на площадках масс-маркетов.

5. Культурное обогащение. Сами школьники отметили расширение круга своих интересов. Например, те из них, кто интересовался только компьютерными играми и короткими видеороликами, стали чаще посещать выставки, театральные постановки, больше читать. В рамках системно-деятельностного подхода это расширяет кругозор, улучшает словарный запас и развивает эмпатию – возможность понимания не только собственных чувств и эмоций, но и эмоционального состояния окружающих людей – через погружение в разные культурные контексты.

6. Саморазвитие и уверенность в себе. Как известно, подросткам свойственны поиск себя и самоидентификация. Зачастую они страдают от заниженной самооценки, так как еще не вполне воспринимают себя как личность. Многие подростки компенсируют низкую самооценку чрезмерным вниманием к себе, что зачастую выглядит как высокое самомнение, однако это не так. 69% учеников, продемонстрировавших высокий или повышенный уровень читательской грамотности, отличаются уравновешенным поведением, компетентностью в различных вопросах, свойственных данному возрасту. Это открывает возможности для личностного роста, саморазвития и адекватной самооценки.

В рамках заданий 13.1-13.3 ОГЭ учащимся предлагается написать

сочинение по представленному в КИМе тексту. Читательская грамотность в данном случае выступает неотъемлемым компонентом, необходимым для выполнения задания. Зачастую школьники из-за невнимательности путают имена, события, порядок действий героев и как итог теряют баллы, допуская фактические ошибки, что отражается на искаженном понимании произведения и последующей аргументации сформулированных тезисов. Проблема заключается не столько в невнимательности, сколько в недостаточно высокой читательской грамотности: отсутствии осмысленного чтения, критического анализа прочитанного (Мигунова, 2020).

Приведем в качестве примера сочинение ученицы в формате ОГЭ по тексту В.А. Осеевой-Хмелевой. Девочка прочитала фрагмент произведения несколько раз, работая с заданиями 9, 10, 11, выбрала тему сочинения 13.3, в которой необходимо дать определение слова «дружба» и ответить на вопрос: «Кого можно назвать настоящим другом?»

«Кого можно назвать настоящим другом? Я убеждена, что дружба – это важный вид взаимоотношений людей, при котором ты не хочешь причинить вред этому человеку, а желаешь, чтобы он был счастлив. Такого бы товарища и я могла бы назвать другом!

В тексте В.А. Осеевой мы знакомимся с девочкой Динкой, которая влюблена в одного из своих друзей. Она не знает, как сказать об этом Лене, ведь он тоже ее друг! Почему она не влюбилась в него? Дружба, действительно, важный элемент жизни, она не хочет причинить боль близкому человеку. Но придется! Потому что дружба – это еще и быть честным.

Когда я влюбилась в одноклассника, сразу рассказала своей подруге Оле. Она держала это в тайне и поддерживала меня, так как чувства были не взаимны. Конечно, она хотела, чтобы я была счастлива, поэтому отвлекала меня от грустных мыслей. Оля – настоящий друг!

Я думаю, что без дружбы окружающие люди стали бы черствыми, не было бы радости и искреннего смеха. Хорошо, что есть друзья – люди, которые искренне желают тебе счастья, всегда поддержат и помогут, не причинят тебе

душевных терзаний».

Обратившись к анализу данного сочинения, мы сразу замечаем фактическую ошибку в фамилии автора текста – В.А. Осеева-Хмелева. А ведь эта информация была указана в самом задании. Далее ученица путается в именах героев. Динка не знала, как сказать о влюбленности в Леню Андрею, а не наоборот. Здесь мы прослеживаем не сформированный должным образом уровень читательской грамотности и критического мышления. Таким образом, один балл снижается за наличие фактической ошибки в сочинении.

Сформулированный ученицей тезис состоит из двух частей: не причинить вред и пожелание другу счастья. Во втором примере, допустим, подруга держала влюбленность в тайне, чтобы не причинить вред, а отвлекала от грустных мыслей, чтобы девочка была счастливее. В первом же аргументе тезис полностью не доказан: ничего не сказано о счастье Андрея. Тем самым школьница теряет еще два балла.

Те из обучающихся, кто регулярно работали на уроках, посвященных развитию навыка читательской грамотности, не путали имена героев и автора, не теряли нить повествования в рамках сочинения и в целом не допускали подобных ошибок, что еще раз демонстрирует эффективность методов, описанных выше, в том числе в работе над сочинением-рассуждением на основе топоса «определение».

Заключение

Подводя итоги, отметим, что одним из ключевых моментов по результатам исследования является развитие навыков критического мышления. Для этого школьникам необходимо расширять свой кругозор, узнавать больше о предметах и явлениях, тренировать мышление в поисках причинно-следственных связей. Важно не только изучать школьную программу, но и посещать экскурсии и музеи, театры и выставки, разгадывать кроссворды и стараться узнавать для себя как можно больше нового.

Системно-деятельный подход, предлагаемый обновленным ФГОС, способствует организации образовательного процесса, в котором обучающийся

постоянно учится и развивается, главное место отводится активной познавательной и самостоятельной деятельности. В свою очередь, термин «системный» подчеркивает, что такая работа должна проводиться на регулярной основе.

Для успешного использования топоса «определение» при написании сочинения-рассуждения важными компонентами читательской грамотности являются понимание содержания текста и умение выделять в нем ключевые слова. Учащимся важно уметь анализировать текст с целью выявления значений слов, их контекстуального употребления и смысловых связей. Навыки критического мышления также немаловажны, так как они позволяют сопоставлять разные интерпретации и формулировать собственное определение на основе анализа. Помимо этого, значимым является умение структурировать текстовые данные и использовать их для построения логического рассуждения. Наконец, важен навык аргументации, который помогает обосновывать выбранное определение, опираясь на информацию из текста и жизненный опыт. Эти компоненты во взаимосвязи обеспечивают глубокое понимание темы и точное выражение своих мыслей в письменной форме.

Литература

1. Мигунова, С.С. (2020) Сочинение по русскому языку в современной школе. М.: ФЛИНТА.
2. Николаева, Е.А., Стельмахова, Л.А. (2021) Интерпретация художественного текста как основа формирования этических представлений младших школьников. *НОМИНУМ*, 4 (октябрь – декабрь). Получено с: http://ippo.selfip.com:85/hominum/wp-content/uploads/2021/12/Nikolaeva_Stelma-khova_Interpretatsiya-n4.pdf
3. Павлова, Т.И. (2021) Сочинение-рассуждение на экзамене. М.: Легион.
4. Трунцева, Т.Н. (2020) Учим писать сочинение. М.: ВАКО.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Приказ Министерства образования и науки России от 1 сентября

2021 года № 1897 «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования» (2021). Получено с: <http://минобрнауки.рф/документы/>



УДК 37.013.4:81'26

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТСТУДИИ КАК МОДУЛЯ STEM-ПЕДАГОГИКИ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ходакова Н.П.

доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения

Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

hodakovan@mgpu.ru

Парфенова А.Л.

воспитатель

МОУ «Гимназия №4»,

г. Подольск

alp1806@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования мультстудии в практике работы с детьми дошкольного возраста. Авторы на собственном опыте обосновывают использование современного оборудования в практике работы образовательных организаций как средства обогащения развивающей среды, что, в свою очередь, способствует достижению целей федеральной образовательной программы (ФОП ДО).

Ключевые слова: STEM-педагогика, мультипликация, дошкольное образование, коммуникативные навыки, познавательные психические процессы, творческое мышление.

THE USE OF THE CARTOON STUDIO AS A MODULE OF STEM PEDAGOGY

IN EDUCATIONAL AREAS OF THE FEDERAL EDUCATIONAL PROGRAM
OF PRESCHOOL EDUCATION

Khodakova N.P.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

hodakovan@mgpu.ru

Parfenova A.L.

educator

Gymnasium No. 4,

Podolsk

alp1806@mail.ru

Annotation. *The article discusses the issues of using a cartoon studio in the practice of working with preschool children. Based on the material from work experience, the authors justify the use of modern equipment in the practice of educational organizations as a means of enriching the developing environment, which in turn contributes to achieving the goals of the federal educational program (FOP DO).*

Keywords: *STEM pedagogy, animation, preschool education, communication skills, cognitive mental processes, creative thinking.*

Введение

На современном этапе развития общества и образования в целом с введением новых нормативных документов, с появлением новых технологий в образовательных организациях за последние годы постоянно происходят изменения. Меняется содержание развивающей предметно-пространственной среды (РППС): появляются исследовательские уголки, уголки технической направленности или робо-уголки, а также медиа-уголки, т.е. уголки мультипликации, появляются и совершенствуются технологии проектной

деятельности, технологии исследовательской деятельности, коррекционные технологии и проч. STEM-технологии, пришедшие в образование сегодня, дополняют, обогащают развивающую среду, что, в свою очередь, способствует достижению целей федеральной образовательной программы (ФОП ДО) и решению задач, которые ставят современные родители перед образовательными организациями, в том числе перед дошкольными.

Постановка проблемы

На сегодняшний день одной из целей является развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, с ориентиром на духовно-нравственные ценности российского народа, исторические и национально-культурные традиции. В ФОП ДО представлены образовательные области, такие как социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое и физическое развитие, и во все эти области хорошо включаются элементы современной STEM-технологии, содержащей естественные науки, технологии, инженерное искусство, математику. Важной ее особенностью является то, что она может изменять свое название. Так, например, STEM-технология преобразуется в STEAM-технологию, если мы используем Art-направление, т.е. подключаем модуль «Искусство». К сожалению, изучая данную технологию, больше всего внимания педагоги уделяют математике, инженерному искусству – робототехнике, придавая мало значения составляющей A – art.

Результаты исследования

Образовательный модуль «Мультипликация» в дошкольной среде представляется мультстанками различного производства и множеством программ для обработки отснятого материала. Лучшей мультстудией по результатам Национального конкурса учебного оборудования и средств обучения «Бренд года. Выбор педагогов-2024» стала «Сиреневая мультстудия».

Комплект «Сиреневая мультстудия» состоит из двух станков для плоскостной и объемной съемки и множества дополнительных атрибутов.

Ядром «Сиреновой мультстудии» является программное обеспечение на русском языке, созданное специально для детской аудитории (единственное на сегодняшнее время в России).

Мультипликация как одно из направлений STEAM-технологии используется крайне мало и в большинстве однобоко, именно как художественное творчество. Однако занятия по мультипликации можно проводить как во время кружковой работы, так и в свободное время детей. Есть еще один вариант использования мультипликации – на программных занятиях в первой половине дня. Все зависит от того, на каком занятии педагог хотел бы использовать этот инструмент. Безусловно, потребуется некоторая подготовка.

Создавая мультфильм, мы опираемся на уже имеющиеся у детей пяти лет начальные навыки работы с различными материалами и их свойства, математические представления, знания об окружающем мире, социализации и коммуникации. При этом работа в мультстудии дает толчок для дальнейшего развития детей здесь и сейчас. В образовательном процессе возникают моменты, когда можно и нужно использовать детскую авторскую анимацию на занятиях по лепке, изобразительной деятельности, развитию речи, математике, окружающему миру. Отлично подходит эта технология для музыкальных занятий и занятий по физической культуре. Используя мультипликацию, педагог можем ставить одновременно несколько задач.

Рассмотрим занятие по изобразительной деятельности, результатом которого должна стать коллективная работа. Например, возьмем тему «Летний луг». Педагог заранее готовит мультстанок, компьютер с установленным ПО. Белый ватман укладывается под камеру, хорошо закрепляется на платформе мультстанка. Рядом находятся краски, кисти, баночка с водой. Во время занятия педагог вводит детей в тему предстоящей работы, используя небольшие стихи или загадки. «Что такое луг? Кто обитает на лугу?» – уточняет он.

Далее педагог делит детей на тех, кто будет создавать фон, и тех, кто будет рисовать обитателей луга. Одного ребенка назначаем оператором, он

будет снимать нанесение травинок на фон и движение бабочек и цветов. Дети, создающие фон, выстраиваются друг за другом. Они поочередно наносят на фон штрихи – травинки, тем самым образуя картину луга. Всю эту работу пошагово снимает оператор. К окончанию работы над фоном высыхают и динамичные элементы картины. Они также появляются под камерой, производя некоторые движения. В итоге вместо привычной коллективной работы на ватмане создается и мультзарисовка по этой же теме.

Созданием мультфильма можно обогатить и занятия по аппликации по теме «Автобус» или «Дом». Рассмотрим тему 35 занятия по аппликации в старшей группе «Машины едут по улице» (коллективная работа). Каждый ребенок создает свой автобус с помощью ножниц и бумаги. На заранее подготовленном педагогом фоне дороги машины совершают свою поездку.

Занятия по лепке по замыслу тоже возможно превратить в создание мультфильма. Остается лишь заранее выбрать сюжет. Это может быть придуманная тема, фрагмент любой известной народной сказки или тема недели по программе лепки в старшей или подготовительной группе. Педагог совместно с детьми определяет небольшой сюжет и распределяет, кто какого героя лепит. В конце занятия дети оживляют своих героев под камерой. Примером может стать финальная сцена русской народной сказки «Репка», когда все герои сказки смогли вытянуть репку.

Занятия по формированию первичных математических представлений (ФЭМП) по окружающему миру направлены на познавательное развитие. К пяти годам дети обладают широким кругом знаний по математике. Для закрепления тех или иных понятий на таких занятиях можно включать работу с мультстанком.

Метод проектно-исследовательской деятельности не является новым в мировой педагогике и довольно широко используется педагогами в работе с дошкольниками.

Идеи для исследовательских проектов рождаются из проблемных вопросов, на которые дети вместе с педагогами ищут ответы. Вопросы могут

возникнуть спонтанно, случайно, а могут быть результатом продолжительных размышлений в поисках ответа. Проекты могут быть разными по времени, направленности, составу участников, тематике. Самая выгодная демонстрация результата – снятый мультфильм. Такая работа будет проходить во второй половине дня. Она включает в себя повторение задач проекта, полное погружение в него, более детальное понимание в результате подготовки атрибутов к будущему мультфильму, съемка, озвучивание, монтаж. Проекты, результатом которых стали мультфильмы, лучше осмысливаются детьми и прочно закрепляются в их памяти. Просмотр образовательных мультфильмов, уже готовых или созданных педагогом по теме занятия, возможен и в более младшем возрасте. Необходимо лишь выдержать временные рамки. Однако занятия по анимации, о которых пойдет речь, рекомендованы для детей от 5 лет, что не противоречит образовательной программе. Создание мультфильмов в старшей дошкольной группе является собственной деятельностью детей и предполагает детское творчество на компьютере (ноутбуке).

Работа дошкольников на мультстанке во время занятия, организованная педагогом как игра по созданию короткого мультфильма, позволяет развивать у детей мыслительные процессы и положительные качества личности.

Для систематического использования мультипликации на занятиях по математике в ДО необходимо разработать программу познавательного развития дошкольников посредством мультипликации, суть которой состоит в следующем. С детьми проводятся занятия по изучению определенных базовых понятий, таких как «размер», «счет», «форма», «величина». Педагог планирует занятия по похожим темам с внедрением анимационной деятельности. Это могут быть, например, темы «Оживи картинку», «Форма, цвет, размер», «Больше-меньше», «Что лишнее?», «Фигурные прятки» и т.д. Здесь используется интеграция конструирования, математики и анимации. Педагог заранее разрабатывает фрагменты таких занятий или игр с использованием комплекта «Сиреневая мультстудия». Каждую тему можно повторять

несколько раз на разных занятиях. Полученные мультфильмы будут ценными для всех участников съемки, причем не будет похожих работ. Элементы, необходимые для съемки, постоянно изменяются, и дети, выполняя съемку, раз от раза будут совершенствовать свои навыки мультипликаторов. В процессе создания и просмотра таких обучающих мультфильмов у детей развиваются познавательные психические процессы: внимание, память и воображение. Дети видят и запоминают свои действия во время работы над мультфильмом, выдвигая идеи по созданию тех или иных его элементов и героев.

Одним из направлений математического развития является конструирование. Объединение навыков детей по конструированию (плоскостной конструктор) и мультипликации дает хорошие результаты в плане развития познавательных психических процессов и творческого мышления. В качестве плоскостного конструктора можно использовать любые вырезанные фигуры или уже готовые наборы, такие как «Лого-мозаика». Занятия объединены общим названием «Ожившие картинки». Такие занятия можно проводить с детьми старшего дошкольного возраста и с детьми ОВЗ как в групповой, так и в индивидуальной форме. Чтобы учесть особенности детей, педагог предлагает занятия нескольких уровней сложности. Суть их состоит в следующем. Из плоскостного конструктора создаются картинки по различным темам. Использование фигур разных форм, цветов и размеров ориентировано на имеющиеся у ребенка знания и умения. Педагог предлагает детям картинку, которая составляется из деталей лого-мозаики, и необходимый набор фигур, отобранный заранее, для ее воспроизведения. В зависимости от уровня своего развития дети могут выбрать самостоятельно наборы фигур для создания заданной картинки из плоскостного конструктора.

Педагог выясняет у детей, что на картинке может двигаться. Далее, учитывая развитие ребенка, он выбирает подходящий уровень сложности для съемки минимультфильма.

Если на первом уровне сложности дети во время работы постоянно опираются на предложенную картинку как на образец, то второй уровень

сложности предполагает лишь однократную ее демонстрацию. В этом случае происходит тренировка визуальной памяти и внимания. Как только ребенок сделал выбор нужных фигур и создал картинку, начинается ее «оживление». Под камеру выставляются фигуры, имитирующие движения того или иного элемента. Третий уровень сложности заключается в развитии творческих способностей детей. Задается тема, а ребенок должен придумать, как создать картинку и что на ней будет двигаться.

Одним из любимых занятий по объединению конструирования и мультипликации является создание картинки на свободную тему. В этом случае дети используют все полученные навыки плоскостного конструирования, техники stop-motion и работы с программным оборудованием.

Озвучивая свои мультработы, ребята учатся четкости произнесения звуков, правильной интонации, развивают умения держать паузу или достаточно быстрого произнесения фраз. Без звука, без слов детские мультфильмы бедны и неинтересны. На занятии по развитию речи можно использовать уже отснятый материал или готовый мультфильм, убрав звук. Тем самым во время произнесения текста дети учатся следить за тем, что происходит на экране, правильно и с нужной интонацией проговаривать текст.

Важным направлением художественно-эстетического развития являются занятия по музыке. Использовать мультипликацию можно в рамках образовательных тем, таких как знакомство с русскими и зарубежными композиторами, видами музыкальных инструментов, составом симфонического оркестра и мн. др. Например, на занятии по теме «Инструменты разных народов России» можно показать детям заранее вырезанные из бумаги музыкальные инструменты из разных уголков нашей страны. Называя каждый из них, педагог дает детям послушать, как звучит выбранный инструмент. Создать небольшой мультфильм на занятии совместно с детьми можно, поочередно выставляя картинки музыкальных инструментов под камеру. Производя съемку, дети достаточно быстро получают небольшой мультфильм. Звуковой дорожкой могут стать только что прослушанные аудиофрагменты

отснятых картинок музыкальных инструментов.

Похожие ознакомительно-образовательные занятия или проекты присутствуют и в физическом развитии ребенка. Информация о правилах питания, факторах здорового образа жизни, различных видах спорта тоже может стать сюжетом для детской творческой анимации.

Важным аспектом развития личности ребенка также является коммуникация. Взаимодействия «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый» отлично развиваются в командной работе над созданием мультфильма. Главная цель, которую ставит перед собой педагог, – научить детей работать в группе, в коллективе, другими словами, создать команду!

Конечно, дети понимают, что они могут создать мультфильм и в одиночку, но педагог подводит их к мысли, что, работая дружной командой, слаженно, двигаясь к одной цели, можно сделать мультик гораздо быстрее.

Иногда достаточно влияния одного ребенка, чтобы в группе пошло разобщение. Педагог в этой ситуации объясняет важность действий каждого ребенка, ведь в этом и состоит командная работа. Главное не упустить ситуацию и показать, какое значение имеет каждый участник группы, от каждого зависит общий результат, достижение конечной цели – создание мультфильма.

Если персонаж будет нарисован плохо или мультипликатор будет передвигать его неверно (через большие расстояния), если актер нечетко скажет свои слова, а монтажер вставит звуковую дорожку не в нужное место, то мультфильм не получится! В связи с тем, что ребята на занятиях «примеряют» на себя все мультипрофессии (кто рисует, кто снимает, кто монтирует, кто озвучивает), они успевают овладеть разными навыками по созданию мультика. Работа в мультстудии хороша тем, что ребенок на практике учится создавать мультфильм самостоятельно в парах и группах. Во время работы над мультфильмом дети развивают умения общаться, помогать друг другу, сопереживать, работать в команде, т.е. реализуются задачи социально-коммуникативного направления.

Мультстудия в дошкольных учреждениях часто используется очень однобоко. В статье мы попытались раскрыть безграничные возможности этого инструмента. Мультипликация как модуль STEM-педагогике может и должна в той или иной степени использоваться во всех образовательных областях ФОП ДО. Обогащая обычные занятия, свободное время детей работой с детской авторской анимацией, мы развиваем у них творческое мышление, логику, внимательность, коммуникативные навыки, мелкую моторику рук, терпение и усидчивость.

В настоящее время в дошкольной среде происходит ряд модернизаций, ведущих к более плавному переходу детей из дошкольной среды в школьную. Навыки технологического развития, полученные ребенком на раннем этапе жизни, продолжают развиваться и в школе. Этому способствует современный проект «Предшкола». Раннее профориентирование является одной из его задач. Уже на дошкольной ступени через работу в мультстудии мы знакомим детей с различными анимационными профессиями, их спецификой. Все это не только воспитывает у детей чувство уважения к разным профессиям, но и расширяет их кругозор в области современного искусства.

Именно на таких занятиях дети знакомятся с новыми для себя профессиями: аниматор и сценарист, оператор и режиссер, звукооператор, монтажер и декоратор. Важно разглядеть в большой группе детей способных и заинтересованных тем или иным направлением деятельности, не упустить момент для поддержки детской инициативы.

Заинтересованность детей в работе на мультстудии передается родителям, которые с большим интересом следят за развитием детей. Родитель, заинтересованный успехом своего ребенка, – помощник педагога! Для вовлечения родителей в процесс создания мультфильмов можно организовать занятия в онлайн и офлайн форматах. Всегда присутствует группа инициативных родителей, на которых педагог может опереться. Родители с удовольствием включаются в создание фонов, героев для мультфильма. Например, во время создания мультфильма по теме «Народные промыслы»

можно организовать выставку игрушек. Присутствие в мультфильме голосов мам и пап повышает ценность полученного результата детской творческой анимации.

Образование в целом призвано отвечать на запросы общества, а значит, на запросы каждого родителя. Присутствие мультипликации в образовательных областях решает большинство задач ФОП ДО, так как мультипликация не просто может, а должна использоваться в образовательном процессе.

Заключение

Внедрение мультстудии в образовательные области ФОП ДО как модуля STEM-педагогике является перспективным направлением дошкольного образования. Детская авторская анимация позволяет развивать у детей коммуникативные навыки, внимательность, творческое мышление, логику, мелкую моторику рук, терпение и усидчивость. Кроме того, она способствует раннему профориентированию и формированию уважительного отношения к коллективному труду. Мультипликация в образовательном процессе обеспечивает социально-коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое, речевое и физическое развитие детей.

Использование мультипликации в дошкольных учреждениях не ограничивается созданием мультфильмов, а может использоваться для разработки образовательных программ, проектов и занятий, направленных на развитие различных навыков и умений детей.

В целом, мультипликация как модуль STEM-педагогике является эффективным инструментом развития творческого мышления, познавательных психических процессов, логики и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Литература

1. Анисимова, Т.И., Шатунова, О.В., Сабирова, Ф.М. (2018) STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0. *Научный диалог*, 11, 322–332.

2. Парфенова, А.Л. (2021) Мультстудия как инструмент для социализации старших дошкольников. *Вестник дошкольного образования*, 48(123), 15–19.

3. Серых, О.Л. (2018) Современные технологии дошкольного образования в условиях реализации ФГОС. *Педагог ДОУ*. Получено с: <https://www.pdou.ru/categories/9/articles/3186>

4. Семичев, Д.М. (2024) Реализация научно-технического творчества детей дошкольного возраста в процессе решения stem- и steam-задач. *Hominum*, № 2 (14). Получено с: <http://ippo.selfip.com:85/hominum/wp-content/uploads/2024/06/Semichev-D.M.pdf>

5. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (2013). Приказ Министерства образования и науки России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования». Получено с: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>.



УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА
АРГУМЕНТАЦИИ И АКЦЕНТИРОВАНИЯ

Хомидов Ф.Ф.

аспирант

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,

г. Москва

faiyozchonkhomidov@mail.ru

***Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются проблемы формирования системы экологических знаний в условиях межкультурной коммуникации с применением метода аргументации и акцентирования, а также затрагиваются вопросы академической неуспеваемости иностранных обучающихся и ее причины.*

***Ключевые слова:** система экологических знаний, межкультурная коммуникация, метод, метод аргументации, метод акцентирования, академическая неуспеваемость, низкий уровень образования.*

FORMATION OF A SYSTEM OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE
IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION USING
THE METHOD OF ARGUMENTATION AND ACCENTUATION

Khomidov F.F.

Postgraduate student

State University of Education

Moscow

faiyozchonkhomidov@mail.ru

***Annotation.** This article examines the problems of forming a system of environmental knowledge in the context of intercultural communication using the*

method of argumentation and emphasis, and also addresses the issues of academic failure of foreign students, and as a consequence of its causes.

Keywords: *environmental knowledge system, intercultural communication, method, argumentation method, accentuation method, academic failure, low level of education.*

Введение

В последние годы большое количество иностранных обучающихся, которые являются детьми мигрантов или чаще всего недавно получивших гражданство РФ иностранцев, создает проблемы в учебных заведениях России. Это не только актуализирует трудности в образовании (нехватка мест для русских детей, конфликты между обучающимися, сложности с освоением учебных программ, проблемы воспитания), но и создает иную образовательную среду. В российской образовательной среде появляется новый элемент – иностранные обучающиеся, которые образуют межкультурную коммуникацию (далее – МКК). МКК – это разновидность коммуникации, заключающая в себя субъекта с иным языком, культурой, ценностями и мировоззрением.

Постановка проблемы

11 декабря 2024 года Госдума во втором чтении приняла законопроект, согласно которому дети мигрантов при поступлении в российские школы будут проходить тестирование на знание русского языка. Мы считаем это правильным и целесообразным по следующим причинам. Во-первых, дети мигрантов, не знающие русского языка, будут иметь плохую успеваемость в школе, что найдет отражение в общеклассовом и общешкольном рейтинге. Во-вторых, любое обучение, в школе или в университете, подразумевает не только усвоение материала, но и воспитание. Таким образом, иностранные обучающиеся, не знающие русского языка, не могут получить не только знаний, но и воспитания. Любое знание наряду с эпистемологическим имеет аксиологическое значение. Иными словами, знание – это помысел и действие. Например, знание об основах экологии призывает обучающихся любить окружающую среду и заботиться о ней.

Но проблема неуспеваемости иностранных обучающихся не ограничивается незнанием русского языка. Зачастую даже дети мигрантов, знающие русский язык, учатся плохо. У них прослеживается неуспеваемость по всем учебным предметам, включая биологию, химию, географию и физику. Эти дисциплины интересуют нас больше всего, поскольку именно в них содержатся элементы экологического образования, которые вместе образуют систему, поскольку в большинстве российских школ нет самостоятельной учебной дисциплины экологии.

Результаты исследования

После распада СССР в 1991 году Россия в силу социально-экономических причин испытала демографический кризис в виде нарушения баланса между смертностью и рождаемостью.

Несмотря на низкую рождаемость и высокую смертность, из российской действительности не исчезает проблема нехватки мест в школах, напротив, она непрерывно обостряется. Согласно В. В. Башеву и В. Р. Лозингу, одними из причин нехватки мест в школах в период, когда рождаемость снижается, являются физический и моральный износ школьных зданий, усиление требований к строительству и эксплуатации зданий образовательных учреждений. Начиная с 2014 года, несмотря на относительно низкую рождаемость, число школьников увеличивается. Так, если в 2014 году было 13 548 256 обучающихся, то по прогнозам авторов к 2025 году учеников в российских школах должно стать 18,7 млн.

Обратимся к официальной статистике, источником которой является Министерство просвещения РФ. По состоянию на 2023–2024 учебный год число школьников составило 17 594 386 человек. Прогнозы, составленные в 2014 году, были близки к реальности и учитывали демографические тенденции. Тенденция увеличения числа школьников при низкой рождаемости будет сохраняться, поскольку основой ее поддержания начиная с 2010-х гг. являются дети мигрантов, которые в последние годы все чаще выбирают Россию в качестве постоянного места жительства.

Вышеприведенные данные статистики могут показаться противоречивыми и нелогичными, ведь они идут вразрез с данными демографической статистики МВД РФ, согласно которым в России с 1990-х гг. по настоящее время смертность превалирует над рождаемостью. Но причиной увеличения числа школьников с одновременным снижением рождаемости является рост миграции в Россию из стран ближнего зарубежья и Закавказья (Грузия, Армения и Азербайджан). В связи с этим проблема нехватки мест в школах обостряется. По данным Министерства просвещения РФ, которые приводятся на официальном справочно-информационном портале, в 2020 году дефицит мест в российских школах оценивался в 720 тысяч.

В российских школах становится обыденностью наличие в одном классе нескольких иностранных школьников. Анализ научной и статистической литературы, а также данные опросов учителей, выступления официальных лиц РФ свидетельствуют о том, что эти дети плохо подготовлены к учебе в российских школах, плохо знают русский язык, часто прослеживается академическая неуспеваемость, в том числе по таким важным предметам, как биология, география, физика и химия, в которых содержатся элементы экологического образования. Разными исследователями видятся разные причины этой тенденции. Автор статьи, являясь иностранным обучающимся, родившимся в Таджикистане, который учил русский язык с нуля, называет следующие причины плохой успеваемости детей мигрантов в российских школах.

Главная причина академической неуспеваемости этих обучающихся – незнание русского языка. Многие, говоря о незнании русского языка детьми мигрантов, не углубляются в суть этого понятия. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» имеются 7 уровней владения русским языком (таблица 1). Каждый из них имеет свои компетенции и требования к словарному запасу. Данная структура деления на уровни владения языком схожа с

Общеввропейскими компетенциями владения языком (CEFR – Common European Framework of Reference). Некоторые уровни позволяют получить на территории РФ статус временного проживания, постоянного проживания или же стать гражданином Российской Федерации, хотя для получения гражданства РФ нужно не только свободно владеть русским языком, но и знать историю и законодательство РФ (ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в РФ»).

Таблица 1 – Уровни владения русским языком

№ п/п	Уровень	Компетенции	Аналогия	Вид оформления
1.	Элементарный (ТЭУ/А1)	Умение читать, писать и понимать простые предложения. Словарный запас – 780 единиц	A1 beginner	Нет
2.	Базовый для трудящихся мигрантов (ТБУМ/А1)	Умение читать и писать короткие тексты. Умение говорить на бытовые темы. Словарный запас – 850 единиц	Нет	Сертификат о владении русским языком, позволяющим получить патент
3.	Базовый (ТБУ/А2)	Умение читать и писать короткие тексты. Умение говорить на бытовые темы. Словарный запас – 1300 единиц	A2 Elementary	Сертификат о владении русским языком на РВП

4.	Первый (ТРКИ-1/B1)	Умение читать и составлять тексты не менее 20 предложений. Поддержание диалога. Словарный запас – 2300 единиц	B1 Pre-Intermediate	Сертификат о владении русским языком, позволяющим получить вид на жительство
5.	Второй (ТРКИ-II/B2)	Умение читать публицистику и художественную литературу. Словарный запас – до 10 000 единиц	B2 Upper-Intermediate	
6.	Третий (ТРКИ-III/C1)	Чтение и понимание сложных деловых и официальных стилей общения. Умение писать рефераты, статьи, эссе и официальные сообщения. Словарный запас – до 12 000 единиц	C1 Advanced	Сертификат о владении русским языком и знании истории России и законодательства, позволяющие получить гражданство РФ
7.	Четвертый (ТРКИ-IV/C2)	Умение читать и понимать тексты на любые темы. Словарный запас – до 20 000 единиц	C2 Proficiency	

Большинство иностранных обучающихся в российских школах из стран ближнего зарубежья. Как известно, все страны постсоветского пространства

имеют тесные политико-экономические (военная база России в Таджикистане и Киргизии), в том числе социально-культурные, связи. В этих странах элементы массовой культуры, например, зарубежные фильмы, видеоигры, социальные сети и цифровая техника, получают посредством русского языка. Абсолютное большинство молодежи в этих странах пользуется телефонами зарубежного производства, но с предустановленным рабочим языком русским.

Отметим, что среди детей мигрантов мало тех, кто не имеет хотя бы одного из уровней владения русским языком, например базового. Так, во всех без исключения таджикских школах русский язык преподается со 2 по 11 класс. В Таджикистане по состоянию на 2022 год насчитывается 39 русских школ, в которых обучаются 39 тыс. школьников, и 160 смешанных русско-таджикских школ с охватом 70 тыс. детей. Эти данные приводит Министерство просвещения РФ на своем официальном сайте, ссылаясь на слова Э. Рахмона, президента Республики Таджикистан. Вышесказанное означает, что русский язык в странах ближнего зарубежья не чуждое явление.

В связи с этим возникает вопрос: если русский язык не враждебное и не чужое явление в этих странах, то почему дети или их родители имеют академическую неуспеваемость? Дело в том, что в этих странах низкий уровень образования. Например, во всех странах ближнего зарубежья в учебной программе экология – самостоятельная учебная дисциплина, в отличие от российской системы среднего общего образования. Но и в этих странах наблюдается тенденция сокращения часов на этот предмет. Например, в школах Таджикистана экология – это самостоятельный учебный предмет, которому отведен 1 час в неделю в школах общего профиля и 3 часа в неделю в школах с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин.

Вышесказанное раскрывает вторую главную причину неуспеваемости детей мигрантов – низкий уровень образования в Таджикистане. Следует отметить, что низкий уровень образования в этой стране – это скорее следствие, а не причина. В числе основных причин – нехватка учителей, малая мотивация к учебе, подмена цели получения образования: учиться из-за того, что они должны

это делать, получение высшего образования ради «корочки». Также одним из факторов низкого уровня образования в Таджикистане является экономическое положение страны. Более половины обучающихся после получения аттестата об окончании среднего общего образования едут в Россию на заработки.

В рамках данной статьи нас интересует по большей части неуспеваемость детей мигрантов по естественнонаучным дисциплинам. В странах их происхождения изучаются все естественнонаучные дисциплины, поэтому они должны иметь хотя бы поверхностные представления об основах окружающей среды, о нашей планете, тем более что экология является самостоятельным предметом, который изучается в 9 классе, школьники обеспечены соответствующими учебниками. На наш взгляд, суть проблемы кроется в содержании учебной программы по экологии.

Экология в школах Таджикистана изучается по учебнику под редакцией М. Дарвозиева и И. Сафарова объемом в 159 страниц. Он состоит из пяти глав.

1) Основы экологии – дается общая информация о важности изучения экологии как учебной дисциплины. 2) Экология как наука. 3) Среда обитания и ее формы – изучается окружающая среда с точки зрения экологии. 4) Экологические факторы – изучаются основные причины загрязнения окружающей среды. 5) Экологические сообщества (биоценоз).

Как видим, в рамках учебного предмета в школах Таджикистана дается общая информация об экологических проблемах мира, но внимание обучающихся не акцентируется на том, что эти проблемы касаются в том числе их самих. Например, в рамках не только экологии, но и географии школьники Таджикистана рассматривают проблемы вырубки лесов, загрязнения воздуха в крупных городах и выброса отходов. Поскольку Таджикистан – страна горная, примерно на 93% состоящая из гор, она имеет мало лесной площади. Узбекистан и Туркменистан – страны, состоящие более чем на 60% из пустынь и полупустынь. Также в Таджикистане не развита промышленность, и, следовательно, даже крупные города не сталкиваются с такими явлениями, как смог, туман из тяжелых металлов.

Таким образом, при изучении экологии в школах стран ближнего зарубежья отсутствуют эмоциональный и эмпатийный компоненты.

Иностранные обучающиеся в российских школах при изучении биологии и географии воспринимают учебный материал отвлеченно, безучастно, не проявляя эмпатии, поскольку проблемы, содержащиеся в учебниках, не затрагивают их напрямую. Преодолеть такую отвлеченность иностранных школьников, с нашей точки зрения, возможно путем применения метода аргументации и акцентирования их внимания на изучаемой теме.

Предварительным результатом и наглядным примером эффективности применения данной методики является педагогический эксперимент, проведенный в 2022 году в рамках географо-экологического отделения Московского государственного областного университета (ныне ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения») по темам социально-экономической географии, затрагивающим экологические проблемы. Забегая вперед, отметим, что главной проблемой иностранных обучающихся является не язык, а отсутствие интереса к учебному материалу, отвлеченность и безучастность. В ходе педагогического эксперимента использовался словарь, но значения показало только применение метода аргументации. Ниже раскроем подробности эксперимента.

Суть педагогического эксперимента состояла в том, что двум группам обучающихся преподавались одинаковые темы по социально-экономической географии, однако в экспериментальной группе занятия велись с использованием туркменско-русского словаря и тема занятия обсуждалась на их родном языке с целью преодоления их отвлеченности, а также приводились примеры из их страны.

Для объективности педагогического эксперимента нами была выбрана социально-экономическая география мира по той причине, что большинство участников были студентами гуманитарных факультетов и не было ни одного студента с гео-экологического факультета. Темами занятий педагогического эксперимента были «География промышленности мира», «География сельского

хозяйства».

Занятия проводились в традиционной форме, длительность одного занятия составляла полтора часа. В ходе занятия был использован учебник проф. В. П. Максаковского «Физическая и экономическая география мира» (Максаковский, 2010, с. 12). На занятии в экспериментальной группе использовался туркменско-русский словарь под редакцией Н. А. Баскакова.

Эксперимент проводился с применением метода тестирования. Тест состоял из десяти вопросов по пройденным темам. Первые пять вопросов были менее сложные, но с шестого по десятый уровень вопросов усложнялся. В тесте были моновариативные и поливариативные вопросы. В целом результаты обеих групп не сильно различались (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты тестирования

Уровень сложности вопросов	Количество вопросов	Возможность нескольких правильных ответов	Количество баллов
1	5	Нет	5
2	5	Да	5

Для обработки результатов педагогического эксперимента использовались методы математической статистики (таблица 3). За параметр «*a*» была принята величина, отражающая уровень усвоения пройденных материалов по социально-экономической географии в рамках педагогического эксперимента в экспериментальной группе, а за «*b*» – уровень восприятия материалов обучающимися контрольной группы. Объем выборки составил 25 вариантов.

Таблица 3 – Результаты статистического анализа

Величины	Mcp		m		сигма		C	
	a	b	a	b	a	b	a	b
Показатели	5.12	4.08	0.31	0.34	1.55	1.71	30.41	42.12

Величины	D Mcp		P		t	r		
	x	y	x	y				
Показатели	16.43	11.87	6.08	8.42	2.24	0.235		

Ниже приведем данные о тестировании в обеих группах в виде диаграмм (рисунок 1 и 2).



Рисунок 1 – Результаты тестирования в контрольной группе

В контрольной группе ответивших на 5 и более вопросов мало по сравнению с ответившими на меньшее количество вопросов.



Рисунок 2 – Результаты тестирования в экспериментальной группе

Как видим, различие несущественное, а это означает, что проблема

плохой академической успеваемости иностранных студентов, в частности обучающихся из Туркменистана, не всегда заключается в языковом барьере. В большинстве случаев она состоит в отсутствии мотивации к обучению и отвлеченности и безучастности по отношению к образовательному процессу.

По завершении основного этапа эксперимента данные тестирования экспериментальной группы показывают положительную динамику.

Заключение

Таким образом, академическая неуспеваемость иностранных обучающихся имеет множество причин. Проведенные эксперименты показали, что использование методов акцентирования и аргументации положительно влияет на формирование у обучающихся системы экологического образования. Справедливости ради отметим, что в эксперименте участвовали не обучающиеся средних общеобразовательных учреждений, а студенты высшего учебного заведения. Но результаты эксперимента позволяют применить данные методы и в общеобразовательных учреждениях.

Проведенный математический анализ установил достоверность средней величины, так как она превышает ошибку (m_m) более чем в 3 раза. Точность определения средней арифметической является высокой, так как значения величины P низкие. Показатель достоверности различия t больше 3, следовательно, различие достоверно. Рассчитанные значения величин показывают, что количество вариантов достаточно, а их показатели достоверны для получения точных данных и выявления взаимосвязи между группами. Значение парного коэффициента корреляции выявило слабую линейную положительную взаимосвязь, равную 0,235, следовательно, проведение занятий с использованием различных словарей и переход в ходе занятий на родной для иностранных студентов язык не дают существенных положительных результатов. А это подтверждает, что главной причиной неудовлетворительной академической успеваемости иностранных студентов из Туркменистана (поскольку в эксперименте участвовали обучающиеся из этой страны) является не языковой барьер, а предположительно отсутствие мотивации к учебе,

отвлеченность и безучастность в образовательном процессе.

Использование словаря и дополнительных занятий по русскому языку не дают существенных результатов. Метод аргументации с приведением примеров в ходе изложения материала привлекает внимание обучающихся и преодолевает их отвлеченность.

Несмотря на то, что в вышеназванном педагогическом эксперименте участвовали иностранные студенты, а не школьники, метод аргументации и акцентирования в рамках определенных тем обладает большим потенциалом для формирования системы экологических знаний.

Экология во многих школах России не преподается как самостоятельная дисциплина, ее элементы частично содержатся в курсе биологии, химии, физики и географии. Согласно С. В. Афанасьевой в школах предмет «экология» ввели в 1994 году. С 1994 по 1996 год в соответствии с «Государственной стратегией о создании системы непрерывного экологического воспитания и образования» он изучался с 5 по 9 класс на протяжении 3 лет с периодичностью два часа в неделю. Однако в 1997 году по причине сокращения нагрузки на школьников этот предмет был исключен и переведен из федерального, базисного компонента Государственного федерального образовательного стандарта в региональный. Начиная с этого изменения ФГОС предмет «экология» утратил самостоятельность. Правда, до сих пор в инициативном порядке экология как самостоятельная дисциплина преподается в образовательных учреждениях.

Литература

1. Афанасьева, С.В. (2010) Становление и развитие экологического образования и просвещения. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема: науки об образовании*, 100–110.
2. Башев, В.В., Дехант, Д.К., Лозинг, В.Р. (2015) Оценка потребности в дополнительных учебных местах в системе общего образования РФ в 2014–2025 гг. *Вопросы образования: науки об образовании*, 254–273.
3. Максаковский, В.П., Петрова Н.Н. (2010) Физическая и экономическая география мира. М.: АЙРИС ПРЕСС.

4. «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»: Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ (2024). Получено с: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/18669> (дата обращения: 20.12.2024).

5. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» (2024). Получено с: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 20.12.2024).

6. Сафаров, И., Дарвозиев, М. (2006) Экология: 9 класс. Душанбе: Полиграфф Групп.

7. Справочно-информационный портал Минпросвещения (2024). Получено с: [Минпросвещения России \(edu.gov.ru\)](http://edu.gov.ru) (дата обращения: 13.10.2024).