



# МЕТОДИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Материалы международной научно-практической конференции

г. Москва, 25–26 марта 2022 г.

*Электронное издание сетевого распространения*

Москва  
2022



**Министерство просвещения Российской Федерации**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«Московский педагогический государственный университет»**  
**Институт филологии**  
**Кафедра методики преподавания русского языка**



## **МЕТОДИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Материалы международной научно-практической конференции**

**г. Москва, 25–26 марта 2022 г.**

Научное редактирование: А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко

Составление и редактирование: А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко,  
О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов, С. С. Фролкова

*Электронное издание сетевого распространения*

Москва

МПГУ • 2022

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.31862/9785426311626

ББК 81.411.2р30я431+74.268.19=411.2я431

M545

### **Рецензенты:**

**Сергей Андреевич Вишняков**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии Московского педагогического государственного университета

**Наталья Дмитриевна Десяева**, доктор педагогических наук, профессор, руководитель департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета

### **Методика сотрудничества в обучении русскому языку :**

M545 материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 25–26 марта 2022 г. / науч. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко ; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов, С. С. Фролкова [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2022. – 404 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1162-6

В данном сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Методика сотрудничества в обучении русскому языку», посвященной решению актуальной и перспективной научной проблемы.

Сборник демонстрирует инновационную направленность поиска современных ученых, демонстрирует потенциал методики сотрудничества. Он может представлять интерес для всех исследователей в области методики преподавания русского языка, студентов-бакалавров, магистров, аспирантов педагогических вузов, учителей-словесников и преподавателей учебных заведений профессионального образования.

Оргкомитет благодарит Д. Д. Директорову, И. Е. Калачеву, А. А. Горину за помощь в подготовке сборника.

**УДК 372.881.161.1**

**ББК 81.411.2р30я431+74.268.19=411.2я431**

**ISBN 978-5-4263-1162-6**

**DOI: 10.31862/9785426311626**

© МПГУ, 2022

© Коллектив авторов, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	9
<i>Янченко В.Д.</i> Сотрудничество как творческий потенциал развития методической науки.....	9

### Часть 1.

#### **Роль и место методики сотрудничества в педагогическом образовании России**

(Сост.: д. пед. н., проф. А.Д. Дейкина, д. пед. н., доц. В.Д. Янченко)

<i>Сериков В.В.</i> Образование через сотрудничество: к новой модели формирования навыков 21-го века.....	12
<i>Дейкина А.Д.</i> Интеллектуально-эмоциональная сфера сотрудничества в области методики преподавания русского языка.....	22
<i>Щукин А.Н., Московкин Л.В., Янченко В.Д.</i> Методика сотрудничества в работе с материалами «Лингводидактического биографического словаря».....	28
<i>Марков В.Т.</i> Лингвистическая вакцинация: обучение профессиональному общению студентов-филологов, обучающихся по специальности РКИ.....	33
<i>Гордиенко О.В.</i> Технология сторителлинга как форма сотрудничества учителя и обучающихся в педагогическом процессе .....	46
<i>Исаева Н.А.</i> Технология сотрудничества в процессе волонтерской образовательной деятельности в поликультурной среде вуза.....	60
<i>Скрябина О.А.</i> О сотрудничестве как факторе развития методического мышления студентов.....	67
<i>Левушкина О. Н.</i> Технология сотрудничества в современном учебнике по русскому языку (Русский язык 5–9 кл. А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О.Н. Левушкина, О.Ю. Рязова, Е. А. Хамраева): учебный контент и личность.....	73

### Часть 2.

#### **Методика сотрудничества как перспективное направление в учебно-воспитательном процессе школы и вуза**

(Сост.: д. пед. н., проф. А.Д. Дейкина, д. пед. н., доц. В.Д. Янченко)

##### **2.1. Методика сотрудничества в историческом освещении**

<i>Лазарев Ю.В.</i> Методика сотрудничества в преподавании словесности (20-е – 30-е гг. XX в.).....	82
---	----

*Лыжова Л.К.* Взгляд на методику сотрудничества в 80-90 годы XX века и в наши дни.....88

## **2.2. Сотрудничество как стратегия лингвометодической подготовки в педагогическом вузе**

*Зиновьева Т.И.* Сотрудничество как стратегия лингвометодической подготовки будущего учителя.....91

*Дроздова О.Е.* Актуальные ресурсы методики сотрудничества в пространстве метапредметного обучения русскому языку.....98

## **2.3. Методика сотрудничества как перспективное направление в деятельности школы**

*Воителева Т.М.* Сотрудничество на уроках русского языка как способ активизации учебно-познавательной деятельности школьников.....106

*Криворотова Э.В.* Реализация методики сотрудничества в процессе обучения школьников решению познавательных задач.....112

*Сотова И. А.* Создание и редактирование научного текста как форма совместной деятельности.....117

*Рамазанов Р.К.* Организация обучения в группах с целью развития творческого потенциала обучающихся на уроках русского языка.....122

*Бычков В.И.* Организация сотрудничества учащихся при изучении предлогов в чувашской школе.....128

*Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О.* От интегрирования современных педагогических технологий – к персонализированному обучению: развитие гибких навыков обучающихся средствами русского языка.....134

## **2.4. Методика сотрудничества как перспективное направление в деятельности методических кафедр**

*Еремеева А.П., Винникова А.М., Матвеева М.Д.* Сотрудничество методических кафедр в рамках развития научных школ по реализации задач русской речевой в теории и практике филологического образования.....141

*Медведева Н.В.* Подготовка билингвального учителя русского языка в вузе в контексте реализации идей методики сотрудничества.....147

*Белкина Ю.А.* Семинар по методике обучения русскому языку: сотрудничаем, обучаемся и учим.....153

<i>Макарова В.Ю.</i> Взаимообучение (учение через обучение) студентов-филологов в педагогическом вузе.....	157
<i>Юсупова З.Ф.</i> Дидактический аспект обучения методике сотрудничества будущих учителей русского языка.....	160
<i>Иргашева Т. Г., Никитенко Н.М.</i> Сотрудничество университета и школы в рамках научного кружка как процесс углубления знаний бакалавров по методике преподавания русского языка.....	164
<i>Конева Н.Н.</i> Обучение в сотрудничестве на занятиях по русскому языку как иностранному.....	175
<i>Гасанова О.Э.</i> Способы мотивации слабоуспевающих студентов в укрупнённых группах в условиях онлайн.....	179

### **Работы молодых исследователей**

<i>Альрхаль Р.М.</i> Проблемы и перспективы реализации методики сотрудничества в обучении русскому языку сирийских студентов.....	187
<i>Директорова Д.Д.</i> Структурирование языкового материала на уроках русского языка в старших классах как форма сотрудничества учителя с учениками.....	193
<i>Зыбина Н.С.</i> К вопросу реализации методики сотрудничества в интенсивном обучении русскому языку как иностранному.....	201
<i>Левченкова А.С.</i> Сотрудничество учителя русского языка и логопеда в преодолении дисграфии обучающихся.....	206

## **Часть 3. Ведущие технологии и технологические методы в преподавании русского языка в контексте реализации методики сотрудничества (Сост.: д. пед. н. проф. А.Ю. Устинов)**

### **3.1. Идея аксиологической направленности в педагогике сотрудничества**

<i>Кулаева Г. М., Курсанова В.С.</i> Интеллектуальное соревнование как условие активизации совместной деятельности обучающихся на уроках русского языка в 5-7 классах.....	211
<i>Устинов А.Ю., Чабанец Т.А.</i> Образовательное событие как форма реализации сотрудничества во внеурочной деятельности полиэтнической школы.....	217

### **3.2. Методика сотрудничества в лингвометодической подготовке будущего учителя русского языка**

<i>Попова В.И.</i> Технология сотрудничества в исследовательской деятельности студента педвуза.....	225
<i>Демидова Н.И., Богданова Е. С.</i> Итоговая методическая конференция магистрантов как форма обучения в сотрудничестве.....	233
<i>Хаирова И.В.</i> Структура кооперативного обучения как средство формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов.....	242
<i>Телкова В.А.</i> Студенческая проблемная группа как одна из форм приобщения будущих филологов к исследовательской деятельности...	248
<i>Комиссарова Л.Ю.</i> Развитие метапредметных коммуникативных умений учащихся в педагогической мастерской.....	254

#### **Работы молодых исследователей**

<i>Зеленова Н.А., Саликова Н.С.</i> Реализация методики сотрудничества при изучении темы «Имя числительное».....	259
<i>Пронина А.А., Сергачёва А.А.</i> Реализация методики сотрудничества при изучении темы «Местоимение как часть речи».....	265
<i>Ойцева А.С.</i> Реализация метода сотрудничества при обучении ивритоговорящих школьников категории рода и числа русского языка.....	273
<i>Фролкова С.С.</i> Опыт организации обучения студентов-филологов в сотрудничестве на практических занятиях в педагогическом вузе.....	277
<i>Швалева М.С.</i> Технология «горизонтального обучения» на уроках русского языка в контексте реализации методики сотрудничества.....	283

#### **Часть 4. Современные средства и цифровые ресурсы в обеспечении методики сотрудничества в обучении русскому языку**

(Сост.: д. пед.н. проф. О.Н. Левушкина)

<i>Болдова Т.А., Иванова М.А., Шаульская Т. И.</i> Технология интерактивного сотрудничества при обучении русскому языку как иностранному.....	289
<i>Рябухина Е.А.</i> Формы и методы сотрудничества с бакалаврами в процессе освоения дисциплин по методике русского языка в условиях дистанционного обучения.....	293

<i>Острикова Т.А., Кудряшова Н.В.</i> Визуально-графическая наглядность в организации продуктивного педагогического сотрудничества на уровне «преподаватель – студент».....	300
<i>Сокольницкая Т.Н.</i> Рабочая тетрадь как современное средство обучения родному русскому языку в контексте реализации идей методики сотрудничества.....	306
<i>Ерещенко М.В.</i> Интеллект-карты в преподавании русского языка как иностранного.....	313
<i>Сунцова И.А.</i> Концептуальный анализ в контексте реализации идей методики сотрудничества.....	317
<i>Языков И.И.</i> Совершенствование механизмов речевой деятельности иностранных студентов на основе трансформации исходных текстов.....	324
<i>Ратникова А. Г., Ратников М.О.</i> Игровые методики с применением голосового помощника при обучении РКИ.....	333
<i>Хасанова Ш. Р.</i> Семантическое поле как один из способов систематизации семантики.....	338

### **Работы молодых исследователей**

<i>Жулева М.И.</i> Организация совместной деятельности учащихся с разными видами информации на уроках русского языка.....	342
<i>Калачева И. Е.</i> Лингвокультурологический анализ текста как основа реализации методики сотрудничества при изучении имени прилагательного.....	347

### **Часть 5. Коммуникативный подход в реализации идей методики сотрудничества (Сост.: д. пед. н., доц. О.Е. Дроздова)**

<i>Курцева З.И.</i> Роль речевого поступка в ситуации педагогического взаимодействия.....	357
<i>Чибухашвили В.А.</i> Овладение основами культуры делового общения при организации совместной учебной деятельности студентов.....	363
<i>Липатова В.Ю.</i> Технология овладения инструментальными знаниями в контексте воплощения идей методики сотрудничества.....	366

*Сапожникова О.В., Антипина Е.С., Абдуллаева А.И.* Реализация текстовой деятельности в контексте идей методики сотрудничества на уроках русского языка в казахской школе..... 371

### **Работы молодых исследователей**

*Бараусова С.О.* Учебное сотрудничество как залог формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка у младших школьников с ОВЗ.....377

*Ли Яньпин* Использование текстов-миниатюр исторического содержания на основе принципа диалога культур при обучении китайских студентов устной русской речи.....381

*Су Цинси* Роль текстов спортивного репортажа в обучении китайских студентов спортивной терминологии в контексте методики сотрудничества.....391

*Никитенко Е. А.* Современный УМК по русскому языку как семейному в контексте методики сотрудничества.....397

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Янченко Владислав Дмитриевич,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой МПРЯ,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

### **Сотрудничество как творческий потенциал развития методической науки**

*Аннотация.* В статье представлен потенциал методики сотрудничества как нового направления в отечественной лингвометодике. Сегодня сотрудничество интенсивно развивается в русле методических научных школ. На кафедре методики преподавания русского языка научная школа «Аксиологическая лингвометодика», лидером которой является профессор А.Д. Дейкина, преемственно продолжает развитие идей профессора М.Т. Баранова. Научная школа представляет собой содружество ученых разных поколений. Идея преемственности в развитии современной методической науки в данной статье проиллюстрирована примерами.

*Ключевые слова:* методика преподавания русского языка, сотрудничество, методические научные школы, традиция, преемственность, творческий потенциал, стратегия развития.

**Vladislav D. Yanchenko,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the methods of Russian language Department,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

## Cooperation as a creative potential for the development of methodological science

**Abstract.** The article presents the potential of the methodology of cooperation as a new direction in the linguomethodiks. Today, cooperation is developing intensively in line with methodological scientific schools. At the Department of Methods of teaching the Russian language, the scientific school “Axiological Linguomethodiks”, the leader of which is Professor A.D. Deikina, continues the development of the ideas of Professor M.T. Baranov. The scientific school is a community of scientists of different generations. The idea of continuity in the development of modern methodological science in this article is illustrated by examples.

**Keywords:** methods of teaching the Russian language, cooperation, methodical scientific schools, tradition, continuity, creative potential, development strategy.

Методика сотрудничества на наших глазах, в 20-е годы XXI века, когда настало время интеграции знаний и объединения усилий для решения задач большой сложности, формируется в самостоятельное научное направление. Ее истоки прослеживаются в трудах исследователей разных поколений как прошлого, так и в деятельности ученых-современников, как в конструктивном диалоге между наставниками и их учениками, так и в студенческой группе.

В ретроспективе можно увидеть яркие примеры плодотворного сотрудничества ученых разных поколений в области лингвистики и методики преподавания русского языка: М.В. Ломоносова и его преемника А.А. Барсова, Ф.И. Буслаева и Ф.Ф. Фортунатова, Ф.Ф. Фортунатова и А.А. Шахматова, А.А. Шахматова и В.В. иноградова, В.В. Виноградова и В.Г. Костомарова.

Вместе с тем заслуживает глубокого анализа опыт плодотворного сотрудничество ученых одного поколения, например, авторского коллектива УМК по русскому языку для средней школы под научной редакцией Н.М. Шанского, создавшего в 1970 г. один из лучших отечественных учебников для средней школы: М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой и др.

Отечественная методическая наука в XXI веке поступательно развивается в русле научных школ, и здесь очень ярко представлено

сотворчество лидера научной школы и его учеников. Лидер научной школы дает импульс к сотрудничеству, создает благоприятную эмоциональную и интеллектуальную среду, творческую атмосферу, в которой формируется не одно, а три-четыре поколения ученых. К примеру, в Московской методической школе, на кафедре методики преподавания русского языка МПГУ с конца 1980-х – начала 1990-х гг. получила развитие научная школа профессора М.Т. Баранова «Формирование лингвистического мировоззрения», и с конца 1990-х и начала 2000-х гг. ее преемственно продолжает научная школа профессора А.Д. Дейкиной «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка». В этой школе сформировалось не одно поколение ученых. В 2020-2022 гг. состоялись защиты кандидатских диссертаций «научных внуков» и «научных правнуков» М.Т. Баранова: диссертации Е.Ю. Толмачевой, Е.И. Цукановой, Ван Вэньцзяо, Гу Ши и др.

Можно проследить развитие методики сотрудничества в русле Ленинградской историко-семантической научной школы, истоки которой заложены в трудах Е.Н. Петровой и В.И. Лебедева, продолжены энергией созидания Т.К. Донской и ее учеников (Л.Н. Горобец, Т.Н. Сокольницкой и др.).

В сборник, посвященный этой актуальной проблематике, включены материалы выступлений и статьи педагогов и методистов-русистов из разных регионов России (Москва и Московская область, Абакан, Елец, Иваново, Иркутск, Казань, Калуга, Оренбург, Пермь, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Санкт-Петербург, Чебоксары и др.) и других стран (Греция, Казахстан, Китай, Сирия, Таджикистан).

Опорой для развития методики сотрудничества в философии образования являются идеи гуманной педагогики, которая основана на равноправном диалоге, обучении без принуждения, на использовании элементов проблемного обучения, совместной поисковой деятельности преподавателей и студентов, учителей-словесников и школьников.

## **Часть 1. Роль и место методики сотрудничества в педагогическом образовании России**

(Сост. д. п. н. проф. А.Д. Дейкина, д. п. н. доц. В.Д. Янченко)

**Сериков Владислав Владиславович,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ,  
ИСРО РАО,  
г. Москва, Россия  
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

### **Образование через сотрудничество: к новой модели формирования навыков 21-го века<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье рассматривается возможность применения концепции личностно-развивающего образования при проектировании педагогических ситуаций, обеспечивающих формирование у школьников важнейших социокультурных компетенций человека 21-го века. Автор предлагает трактовку содержания данных компетенций, раскрывает типологию и приемы создания педагогических ситуаций, необходимых для их развития. В качестве личностно-развивающего механизма в указанных ситуациях выступает сотрудничество субъектов педагогического процесса.

*Ключевые слова:* личностно-развивающая ситуация, сотрудничество, личностный опыт, функции педагогических ситуаций.

**Vladislav V. Serikov,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Corresponding Member of Russian Academy of Education,  
Honored Scientist of Russia,  
ISRO RAO,  
Moscow, Russia  
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках государственного задания Минпроса... №... Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Научные основы создания современного учебника, отвечающего задачам формирования у школьников ключевых навыков человека XXI века».

## Education through Collaboration: Toward a New Skills Model for the 21<sup>st</sup> Century

**Abstract.** The article discusses the possibility of applying the concept of personality-developing education in the design of pedagogical situations that ensure the formation of the most important socio-cultural competencies of a person of the 21st century in schoolchildren. The author offers an interpretation of the content of these competencies, reveals the typology and methods of creating pedagogical situations necessary for their development. In these situations, the cooperation of the subjects of the pedagogical process acts as a personality-developing mechanism.

**Keywords:** personality-developing situation, cooperation, personal experience, functions of pedagogical situations.

В основе развития личности лежат деятельностно-коммуникативные механизмы – совместная продуктивная деятельность обучающегося с учителем, со сверстниками, с другими людьми. Развитие личности при этом необходимо выделить в особый человекообразующий процесс, в котором формируется избирательное отношение к ценностям, способность к смыслообразованию, к проявлению волевого усилия для достижения цели, к самоизменению, если поставленная цель требует новых поведенческих навыков и отказа от привычного мышления и образа жизни [6]. Путь к достижению «личностных результатов» образования лежит через организацию взаимодействия субъектов учебного процесса [7]. Собственно, и сам образовательный процесс есть, особого рода, организация взаимодействия ребенка и взрослого, в котором педагог, мотивируя и организуя деятельность ребенка, задавая ему определенные когнитивные, социально этические и праксеологические ориентиры, постепенно обеспечивает его самостоятельность в проектировании, выполнении и оценке своих действий. Благодаря этому ребенок обретает ту самую субъектность или личностное начало, которые и делают его человеком культуры [1]. Эту «область совместности», сотрудничества ребенком с педагогом перед переходом к самостоятельному действию великий Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития». Простейшую модель этой «зоны» можно представить так: первые шаги малышу, прежде чем он пойдет сам, помогает сделать взрослый, держа его за руку. Если бы не было этого взрослого, ребенок так до конца жизни и

бегал бы на четвереньках (дети-маугли!) [4]. Термин «ближайшее развитие», вероятно, указывает на то, что это некое первоначальное, предшествующее развитие, своего рода, «стартер» для последующей динамики когнитивного и личностного роста. В любом случае исходной позицией нашего исследования было понимание сотрудничества как основополагающего механизма развивающего и личностно-развивающего обучения. Заметим, что совершаемое в обучении «развитие» и «личностное развитие» – это не одно и то же. Личностное развитие – это овладение опытом «быть личностью», т.е. способностью реализовывать присущие личности функции [3].

Не трудно в этой связи предположить, что если мы хотим обеспечить интериоризацию этого механизма, «присвоение» его личностью или, проще говоря, научить ребенка самому развивать себя, мы должны сформировать у него опыт сотрудничества как определенную деятельность (компетенцию), которая обеспечивает усвоение любой другой деятельности. Возникает вопрос, как использовать механизм сотрудничества для формирования различных личностных функций или, говоря по-другому, различных социокультурных компетенций?

Сотрудничество как механизм развития по-разному проявляется при усвоении различных видов опыта: при усвоении естественнонаучных понятий и способов решения предметных задач роль учителя может ограничиться разъяснением, указанием, ориентировкой в базе данных, наконец, просто подсказкой. Для овладения ценностно-смысловыми концептами, гуманитарными идеями нужен уже другой тип взаимодействия – *диалог*, в котором реализуется равноправие субъектов, открытость, доверие, прояснение собственной позиции и готовность к принятию позиции другого [2]. Диалог понимается нами как технология личностно-развивающего обучения. Уместен ли в данном случае термин «технология»? Если под технологией понимается законосообразная педагогическая деятельность, то диалог в этом смысле вполне соответствует закономерностям личностно-образующего процесса.

Целью нашего исследования было обоснование подходов к проектированию личностно-развивающих ситуаций, обеспечивающих развитие у обучаемых (школьников основной и старшей школы) таких социокультурных компетенций, как опыт конструктивно-критического мышления, креативности, коммуникации, внутрикомандного взаимодействия, проявления субъектной позиции в образовательном процессе. Указанные компетенции частично отражены в международных

документах под названиями «компетенции 4К», «навыки 21-го века» и др., однако нами использовались трактовки этих компетенций, разработанные коллективом лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО (М.В. Богуславский, М.В. Кларин, И.М. Осмоловская, В.В. Сериков, Л.А. Харисова и др.), в которых отражен российский контекст понимания этих феноменов.

Что означает «проектирование личностно-развивающей ситуации»? Это, как нам представляется, – выявление и определение способов создания условий, которые создают своеобразный «перерыв постепенности» в развитии личности, актуализируют событие, ограничивают традиционный способ решения проблемы и побуждают личность к реконструкции своей смысловой сферы и линии поведения. Проект личностно-развивающей ситуации как определенного фрагмента педагогического процесса включает в себя: представление педагогической цели, которая достигается в данной ситуации; раскрытие содержания опыта, который мы хотим сформировать; выявление критериев и индикаторов его сформированности; нахождение задач и проблем, разрешение которых может привести к образованию этого опыта у ребенка на данном этапе его социализации; задание ориентировки, алгоритмов и других методических инструментов, которые обеспечат успешность ученика в данном виде деятельности; продумывание коммуникативного компонента ситуации: с кем, как и в ходе решения каких проблемных вопросов будут взаимодействовать воспитанники?

Проект ситуации развития социокультурной компетенции как личностного опыта – это некая «теоретическая рамка», в соответствии с которой создается в учебном процессе спектр различных ситуаций, в которых происходит накопление опыта выполнения действий, входящих в состав данной компетенции.

Указанные ситуации можно типологизировать в соответствии со структурно-критериальными характеристиками самих формируемых компетенций. Тогда это будут ситуации: 1) *смыслообразующие* – раскрывающие для воспитанника значимость той или иной личностной способности (функции) – креативности (творческого потенциала), способности к коммуникации и сотрудничеству, готовности принимать ответственные решения (субъектность) и т.п.; 2) *ориентирующие* – формирующие понятия о правилах, этических нормах, способах решения задач, входящих в сферу данной компетенции и требующих владения ими

для успешности в данной сфере; 3) *деятельностные* – предполагающие выполнение видов деятельности, соответствующих данной компетентности.

С учетом сказанного, для формирования *компетенции конструктивно-критического мышления* в качестве *смыслообразующих* будут выступать ситуации, раскрывающие (лучше, если на ярких образных примерах) значимость данного качества для современного человека, показывающие процессы, протекающие в современном мире, которые востребуют креативность, конструктивно-преобразующее отношение к повседневности. Важно при этом показать место преобразующей активности в сегодняшней жизни подростков и старшеклассников. *Ориентирующую* функцию в развитии креативных качеств будут выполнять ситуации, расширяющие знания школьников о рациональной самоорганизации, об эффективном использовании компьютера не только как средства развлечения, но и для получения информации, значимой для учебы, выбора профессии, коммуникации с творческими сообществами. Наконец, формированию опыта деятельности способствуют ситуации, которые мы обозначили как *деятельностные*, представляющие собой выполнение проектов, связанных с реальным проявлением креативности.

Для развития опыта конструктивно-критического мышления учитель может создать различные ситуации на базе научно-познавательных, историко-политических, нравственно-этических событий. Важно, чтобы при этом обучающиеся могли проявить такие качества, как рефлексия собственного мышления, анализ оснований и принципов получения выводов в различных областях знания; предвидение и анализ последствий тех или иных решений; понимание истоков возникших проблем с целью их разрешения; контроль за ходом движения мысли (удержание цели) и доказательностью вывода; подбор методов решения, адекватных ситуации; построение и согласование между собой логических моделей; обоснованное отклонение решения, не отвечающего требованиям целесообразности и доказательности; осуществление междисциплинарного подхода к проблеме; проявление наблюдательности, интерпретация фактов, их анализ; формулировка заключений; оценивание с позиций выбранных критериев; ясное и точное выражение своих мыслей; обработка сложной информации и рассмотрение проблемы с различных сторон.

Опыт показал, что педагогические ситуации выполняют указанные функции, если они строятся как коллективные формы обучения, как совместная разработка и реализация проектов, которые нуждаются в презентации и защите, имеют форму «мозговых штурмов», учебно-деловых игр, критического анализа различных текстов и документов, междисциплинарных «конференций», «перевернутых классов», способствуют развитию потребности в выражении собственной позиции во время дискуссии с «оппонентами». Все это не замыкается в рамках урока: коммуникации с сетевыми партнерами и, одновременно, настоящая, не «сетевая» дружба, обсуждение серьезные художественных текстов и фильмов, доверительный диалог с учителем – вот коммуникативные факторы, которые ведут к развитию конструктивно-критического мышления.

Следующая, также *глобальная*, социокультурная компетенция, которая находилась в поле нашего исследования, это – *опыт креативности*.

*Креативность* – это владение опытом нахождения проблем, выдвижения и проверки нетривиальных гипотез, способность к инновациям и прогнозированию, к превращению проблем в систему решаемых задач, к «рождению» новых идей, конкурентоспособных разработок, умение работать на высоком уровне сложности, превращая трудности в новые возможности.

Ценностно-смысловой компонент данной компетенции – способность удивляться новому, стремление к успеху (здоровые амбиции), способность преодолевать тягу к привычному, «удобному», быстро адаптироваться к новому, изменять самого себя, готовность обучаться. В качестве смыслообразующих ситуаций в данном случае будут выступать различные учебно-исследовательские проекты, решение проблем, имеющих лично значимое содержание, соревновательные формы внеурочной деятельности.

*Ориентирующие* ситуации при этом призваны обеспечить обучающихся *знаниями* о природе, механизмах и условиях творчества, о различиях естественного и искусственного интеллекта; ценности компетенции креативности для члена современного российского общества

*Деятельностные* ситуации при формировании данной компетенции включают такие виды деятельности как сотрудничество в форме совместной генерация идей; «мышления в команде», соревнование на лучший способ визуализации и схематизации мысли; ориентация в быстро

меняющейся среде; состязательная работа на опережение соперников; восприимчивость к проблемам, их обнаружение и постановка; дивергентное мышление – открытие новых идей без их критики; быстрота мысли, оригинальность, гибкость, способность добавлять новые детали, нахождение словесных и образных ассоциаций, проявление метафоричности в суждениях и др.

Важнейшей, в плане обсуждаемой темы, является, безусловно, коммуникативная компетентность, составляющая основу не только повседневного бытия личности, но и механизм ее развития, непрерывной социализации, «вживания в социум». Суть данной компетенции – способность к созданию *коммуникации* как особого социально ценного результата, выступающего в качестве основания эффективности любой деятельности и проекта, как ресурса синергии, как инструмента интеграции идей и преодоления ограниченности индивидуального разума. И, как мы отметили выше, коммуникативный механизм лежит в основе самого процесса личностного роста, освоения личностных функций.

В составе данной компетенции – *знания* о функциях межсубъектного общения, среди которых: контактная – установление контакта, готовность к приёму и передаче информации; информационная – приём и передача информации в ответ на запрос; побудительная – целевая стимуляция активности; координационная (взаимная координация и согласованность в совместной деятельности); функция понимания (адекватное понимание смысла, взаимопонимание в целом); эмотивная (обмен эмоциями); функция установления отношений (фиксация своего места в социуме); функция оказания влияния (изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнеров); ценности коммуникативной компетентности для гражданина современного российского общества; *виды деятельности*: понимающее слушание, установление и поддержание контактов, связей; продуктивное общение, направленное на результат; проявление непредубежденности в отношении других взглядов, к переносу семантических содержаний, интерес к пониманию других культур (субкультур); *ценностный аспект*: принятие ценности другого человека и общения с ним, ценности установления диалога.

Развитие этих структурных элементов коммуникативного опыта обеспечивается, соответственно, посредством *смыслообразующих* ситуаций, раскрывающих значимость Других в социализации человека: начиная с языка и других «орудий» бытия, человек постоянно включен в сеть многообразных коммуникаций. Сегодня эта коммуникационная

насыщенность жизни человека настолько усилилась, что исследователи говорят уже о становлении «сетевой личности». Важно донести до воспитанника ту мысль, что коммуникативное богатство при разумном пользовании им ведет к развитию *индивидуальности*. Правда для этого воспитанник должен быть не пассивным потребителем информационных ресурсов, а проявлять две рассмотренные выше компетенции – креативность и конструктивно-критическое мышление.

Об этом и о других правилах коммуникации воспитанник узнает в специально создаваемых *ориентирующих* ситуациях, помогающих школьникам в выборе партнеров, сообществ, содержания и форм общения.

Коммуникативный опыт может успешно формироваться в *деятельностных* ситуациях, в которых общение носит характер взаимного обогащения, имеет форму социально ориентированных проектов.

Последнее особенно важно для формирования следующей социокультурной компетенции – компетенции внутрикомандного взаимодействия. Она также носит глубоко «личностный» характер и относится к важнейшим нравственным и деловым качествам современного человека. И также выступает продуктом личностно-развивающего образования.

Суть данной компетенции в способности использовать ресурс идентификации со значимым сообществом, участие в создании высокоэффективного творческого объединения людей (команда, коллектив); в способности нахождения такой роли в команде, которая позволяет наиболее полно проявить себя, обеспечить наиболее значительный вклад в достижение совместных целей.

В составе данной компетенции – *знание* о видах и функциях командного сотрудничества; ценности компетенции командного сотрудничества для члена современного российского общества; владение такими *видами деятельности*, как поиск баланса личных и общих интересов, прояснение и вклад в выработку понимания общей цели и способов ее достижения, поиск ресурсов, необходимых для продуктивной совместной работы, выяснение и понимание точек зрения членов команды; конструктивное поведение в ситуациях разногласий или конфликтов, проявление готовности идти на компромисс, разделению ответственности и поощрения за общий результат, поддержание продуктивной атмосферы, уважения, взаимовыручки и сотрудничества, распределение усилий и задач с учетом сильных сторон каждого для

достижения значимого результата, внесение осязаемого вклада в работу команды. В качестве *ценностного аспекта компетенции* выступают: потребность в самоидентификации со значимым сообществом, в принадлежности к ценностно и социально значимому сообществу, коллективу, потребность в идентификации с носителями определенных ценностей и профессионализма.

*Смыслообразующие* ситуации в данном случае призваны убедить воспитанника в преимуществе командных форм решения проблем и реализации проектов, в значимости активного участия в командообразовании и сохранении команды, верность которой выступает к тому же и нравственным качеством, расширяет созидательный потенциал личности. Правила поведения и «нормы» командной жизни осваиваются в *ориентирующих* ситуациях, входящих в систему воспитания данной компетенции, а *деятельностные* ситуации, в данном случае ситуации проектной деятельности, формируют опыт участия в командных формах реализации различных видов деятельности – учебной, социально-проектной, исследовательской, спортивной и т.п.

*Компетенция субъектности (авторства собственной деятельности)* как, вероятно, наиболее значимая и существенная цель личностно-развивающего образования, выражается в способности проявлять инициативу, брать на себя ответственность, а в некоторых случаях и лидерские полномочия, самостоятельно принимать решения, полагаться на себя, осознанно и произвольно контролировать каждое свое действие, ставить и достигать цели, находя необходимые для этого ресурсы.

В состав данной компетенции мы включаем *знание* о роли собственного усилия в достижении социально признаваемого результата, о способности к осознанной волевой саморегуляции как признаке культурного потенциала личности; о ценности компетенции субъектности для члена современного российского общества; способность выполнять такие *виды деятельности*, как осознание, постановка и корректировка собственных целей, мобилизация себя для их достижения, осознание и анализ своих сильных сторон и областей для развития, планирование опоры на ресурсы, работы с рисками, использования возможностей, волевые усилия в процессе движения к цели; осознание и критическая оценка собственных мотивов, самостоятельно выстраивание своих действий, оценка их соответствия замыслу, построение краткосрочных и долгосрочных жизненных, в том числе профессиональных планов;

инициирование собственной творческой активности, выбор сфер ее приложения; самоорганизация; проявления инициативы и ответственности в постановке целей и их достижении. В качестве *ценностного аспекта компетенции* выступают потребность в самоуважении и самореализации, в признании со стороны значимого сообщества, в преобразовании среды и своих ценностных отношений с ней в духе гуманистических социальных, духовно-нравственных ценностей.

Несмотря на, казалось бы, сугубо «индивидуальный» характер данного вида личностного опыта, его развитие у воспитанников также является продуктом «педагогике сотрудничества», поскольку только в условиях взаимодействия, коллективного осмысления и решения различных задач ученик и может проявить себя как индивидуальность и как носитель *субъектности*.

В ситуациях *смыслообразования*, включенных в систему развития субъектности, должна проявиться способность к принятию решения и ответственности за его выполнение, воля к достижению цели, которая формируется на образцах поведения тех людей, которые пребывают в пространстве общения с юношей или девушкой. Воспитательные ситуации, обладающие *ориентирующей* функцией, призваны раскрыть роль способности быть и оставаться самим собой, не «терять» себя в различных жизненных обстоятельствах. Опыт субъектности обретается в *деятельностных* ситуациях, требующих самостоятельного принятия решений, осознания своих целей и выборе стратегии их достижения.

**Выводы.** Представленный в статье проект использования потенциала личностно-развивающего подхода в целях формирования у обучающихся базовых социокультурных компетенций, известных как «навыки 21-го века», отличается рядом особенностей. Во-первых, содержательные характеристики указанных навыков не копируют их западные трактовки, а представлены в контексте российских ценностей и менталитета. Во-вторых, предложенный подход показывает методологию проектирования трех типов личностно-развивающих ситуаций (смыслообразующих, ориентирующих, деятельностных), которые в совокупности позволяют реализовать системно-деятельностный подход к формированию базовых социокультурных компетенций. Предложенная методология, как нам представляется, может быть применена при проектировании личностно-развивающего обучения, при разработке личностного контента учебников, программ подготовки педагогических кадров и др.

### *Литература*

1. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М.: Просвещение, 2006.
2. *Белова С.В.* Диалог – основа профессии педагога: учебно-методическое пособие. М.: АПКи ПРО, 2002.
3. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: опыт преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999.
5. *Ильин Е.Н.* Искусство общения. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st006.shtml> (дата обращения: 20.09.2022).
6. *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.
7. *Сериков В.В.* Коммуникативный компонент в личностно-развивающих педагогических технологиях // Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде: Сборник материалов 5-й Международной научно-практической конференции, Волгоград, 6–8 декабря, 2018 г. / отв. ред. М.Р. Желтухина. Волгоград: Перемена, 2018. С. 37–39.

**Дейкина Алевтина Дмитриевна,**  
доктор педагогических наук, профессор, Почетный профессор МПГУ,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: [adeykina@list.ru](mailto:adeykina@list.ru)

### **Интеллектуально-эмоциональная сфера сотрудничества в области методики преподавания русского языка**

**Аннотация.** В статье определена методика сотрудничества как новая предметная область методической науки, учитывающая изменения в современной образовательной среде и предлагающая новые решения для субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** среда, управление, подход, инновационный потенциал, сотрудничество, когнитивная сфера.

**Alevtina D. Deikina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Honorary Professor of MPSU,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: adeykina@list.ru

### **Intellectual and emotional sphere of cooperation in the field of the Russian language teaching methods**

**Abstract.** The article defines the methodology of cooperation as a new subject area of methodological science, taking into account changes in the modern educational environment and offering new solutions for subject-subject relations of participants in the educational process.

**Keywords:** environment, management, approach, innovation potential, cooperation, cognitive sphere.

*Есть только одна подлинная  
ценность – это связь человека с человеком.  
(Антуан де Сент-Экзюпери)*

Коренные изменения в социокультурных и общественно-экономических реалиях России произошли и происходят столь стремительно, что не могут не затронуть в большей или меньшей степени подрастающие поколения, органично вписывающиеся в новые условия, приобретающие свой образ жизни, свои ценности, стиль деятельности.

Современная образовательная среда претерпевает глубокие изменения, результат которых ещё не совсем ясен. Среда – это целостная социальная система, частью которой является образование, среда – это и трансдисциплинарное понятие, отражающее условия образования субъекта, находящегося под воздействием многих факторов. Меняется и характер социализации молодёжи, т.е., по определению А.В. Мудрика, процесса развития человека во взаимодействии с окружающим его миром [4, с. 4]. Важно понять, как отражаются на субъектах образования изменения, которые происходят в среде, трансформирующей культурные смыслы.

Исходя из определения процесса социализации как совокупности четырёх составляющих (стихийной, относительно направляемой

социализации, относительно социально контролируемой и сознательного самоизменения человека) [4, с. 6], скажем, что в учебном процессе есть эти составляющие, но задача управления процессом профессиональной социализации требует новых решений, нового института социализации на основе субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса. Субъектность обучающихся может быть выражена лучше, полнее, качественнее в разных видах и формах сотрудничества, которое усиливает для субъекта его активность, стремление к саморазвитию, достижение целей обучения (познавательных, ценностно-смысловых, профессионально-ориентированных), приобретение стереотипов общественно-профессиональной практики.

Инновационный потенциал развития личности в образовательном процессе связан с организацией сотрудничества и ожиданием от него качественного результата. Сотрудничество как совместная деятельность (интеракция) пробивает себе путь в методику преподавания как в среднем, так и в высшем образовании.

Сотрудничество – это открытая система взаимодействия между студентами в образовательном процессе и необходимый процесс в профессиональной подготовке учителя русского языка. Студенты при решении теоретических и практических задач взаимодействуют друг с другом, выстраивая собственную картину образовательного контента, конструируя его модель: со своим пониманием контекста ситуации, своей интерпретацией учебно-исследовательской задачи, своей тактикой поведения. Расширяются границы восприятия и осмысления информации, развивается эмпатия, происходит адаптация к новому профессионально и мировоззренчески ориентированному материалу. Решение проблемы сотрудничества затрагивают интеллектуальную и социальную сферу личностного сознания. В первую очередь это касается когнитивной сферы личности, в которой одинаково важны интеллектуальная (рациональная) и эмоциональная (чувственная) стороны восприятия и отражения получаемой информации в сознании обучающихся. Сотрудничество – увлекательный процесс, если оно мотивированное, плодотворное, результативное, создающее основу для дальнейшей работы. Критерии сотрудничества: мотивированность, плодотворность, результативность.

Стратегия сотрудничества в обучении русскому языку и в профессиональной подготовке к преподаванию русского языка может стать общей методической концепцией методики преподавания русского языка. Сотрудничество в методике преподавания русского языка и

профессиональной подготовке будущего преподавателя – стратегический подход, определяющий взаимодействие обучающего и обучающихся в общем процессе обучения – изучения русского языка и методики его преподавания, базирующийся на психолого-педагогических и дидактических принципах, лингвометодическом содержании и реализуемый в разных тактиках обучения с учётом совокупности разных методов (мотивации, познания, контроля).

Понятие сотрудничества осмысливается как совместный процесс приобретения, сохранения и использования его участниками необходимой профессионально ориентированной учебной информации применительно к языку и его преподаванию. В процессе сотрудничества происходит самоопределение личности, определение собственной позиции и тактик общения в разных ситуациях, самоутверждение, опора на личностные ресурсы, удовлетворение от результата и процесса самореализации. Заметим, что в процессе сотрудничества обучающиеся находят определённый баланс отношений в стиле и содержании общения, познания, предметно-практической деятельности и др. Условия или факторы сотрудничества могут действовать с учётом метапредметности русского языка, макро- и микрогрупп, общности задач и др. Эти факторы всего лишь «рамки» процесса сотрудничества. Главное – содержание, которое обеспечивается в ходе сотрудничества.

Не абсолютизируя, не преувеличивая роль этого взаимодействия субъектов образования – особенно самих обучающихся между собой, подчеркнём, что ценность самопознания, мера осознанности возрастает именно в общей совместной деятельности. ИмPLICITные (несформированные) положения в знаниях отдельных учащихся предстают более точными, т.к. происходит регуляция [4, с. 25] учебной деятельности, отвечая определённым ожиданиям. Важно, чтобы установка на совместную деятельность воспринималась позитивно и всегда оставляла выбор: индивидуальной или коллективной совместной работы, группы или пары общения, задач для решения в совместной деятельности, выбор с учётом состава учебной группы, соотношения познавательного (интеллектуального) уровня, эмоционального настроения, межэтнических отношений.

В стратегии сотрудничества возникает необходимость различать тактики как:

- стимулирующие учебную деятельность,

- когнитивно направленные на содержание учебной деятельности,
- коммуникативно значимые для процесса обучения,
- эмоционально востребованные,
- с референтными значениями,
- с управленческими функциями и др.

Если исходить из существующих описаний стратегий, как прямых и косвенных [1, с. 295], то к прямым относятся в первую очередь когнитивно ориентированные, к косвенным – социальные, эмоционально-заряженные. Интеллектуальное развитие человека связано с тем, какие пласты изучаемой области он усваивает, каково его стремление к их усвоению в образовании и самообразовании, каков уровень притязаний и др. Стратегии сотрудничества означают: во-первых, другой более благоприятный эмоциональный фон, интеллектуальное напряжение иного качества, с поддержкой партнёров, с общей ответственностью за результат, с распределением функций и др., снятие когнитивного диссонанса (преодоление трудностей с помощью коллег) и др.; во-вторых, другую среду обучения, в которой способность учиться проявляется ярче в процессе общения: планирования, поиска информации и обмена ею, распределения ролей и своего объёма участия, опора на опыт не только свой, но и своих одноклассников.

В сотрудничестве учащихся стимулирующая функция преподавателя сохраняется, в то же время эта функция находит своё особое выражение в партнёрстве: кто-то берёт на себя функцию учителя и побуждает товарищей к активной деятельности, успешному (игровому, деловому, проектному, исследовательскому) общению. В паре или в группе (в команде) кто-то из субъектов активнее и деятельнее других, и его лидерское поведение создаёт мотивирующую установку на успех, лидер управляет новой учебной коммуникативной ситуацией. Психологически важный момент – сближение целей и ценностных ориентаций малой группы, в силу чего происходит адаптация субъекта в условиях новой минисреды для общения. Социально значимый момент – вступление в коммуникативные отношения с другими людьми. Контакты обусловлены целью, задачами, потребностью.

Взаимное обучение известно со времён Я.А. Коменского («Великая дидактика») [1, с. 35]. Опыт сотрудничества в педагогике отметил М.Б. Успенский, рассказывая о педагогической деятельности А.С. Макаренко [5]. Педагогика интеграции урочных и внеурочных

занятий школьников с учётом принципов сотрудничества в субъект-субъектных отношениях описана В.И. Казаренковым [3]. Взаимное обучение получило в последние годы распространение в рамках обучения в сотрудничестве. Любое сотрудничество осуществляется на основе диалога. Диалоговая методика в большей или меньшей степени сложилась, задача сегодняшнего дня сделать её более конструктивной как платформу для активного плодотворного сотрудничества.

Научение (обучение, образование, воспитание) путём взаимодействия обучающихся формирует индивидуальный или коллективный опыт познания (знания, умений, навыков). Человек приобретает лучшее знание, если его усвоение происходит в совокупной деятельности субъектов обучения. Безусловно, современные технологии, используемые в учебном процессе, могут обеспечивать достижение наилучшей эффективности. Развитие электронных систем породило совершенно новый вид коммуникации и самореализации – участие человека во взаимодействии новыми способами [1, с. 35]. Возник новый взгляд на управление образовательным процессом: путём персонализации образования [2], путём сотрудничества в новых формах и аспектах в вузовской подготовке будущих профессионалов.

Сотрудничество – персональная среда саморазвития и площадка для самореализации, микросоциум для учебной деятельности:

- трансформация своего знания в общую копилку, поиск путей и способов интеграции добытых знаний, обдумывание способов адаптации своего видения к общим;
- компенсация реально существующего дефицита в качестве знаний и умений;
- более широкий учебный контекст и контент;
- ответственность, ориентировка на общественные требования поведения, определение своей линии поведения в образовании и самообразовании.

В основу разрабатываемой методики сотрудничества может быть положена идея моделирования, чтобы создать обобщённую модель деятельностного сотрудничества, ориентированного на практику, и конкретизировать её в индивидуальном опыте преподавателей.

### **Литература**

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Казакова Е.И.* Персонализация образования. URL: <https://cloud.prosv.ru/s/NKjHTmSAAwWX956> (дата обращения: 16.03.2022).
3. *Казаренков В.И.* Основы педагогики: Интеграция урочных и внеурочных занятий школьников: учебное пособие. М.: Логос, 2003. 96 с.
4. *Мудрик А.В.* Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997. 96 с.
5. *Успенский М.Б.* Наш коллега, наш современник // Русский язык в школе. 1988. № 2. С. 58–62.

**Щукин Анатолий Николаевич,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный деятель науки РФ,  
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,  
г. Москва, Россия  
E-mail: [metod32@mail.ru](mailto:metod32@mail.ru)

**Московкин Леонид Викторович,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: [moskovkin.leonid@yandex.ru](mailto:moskovkin.leonid@yandex.ru)

**Янченко Владислав Дмитриевич,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой методики преподавания русского языка,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: [v.d.yanchenko@gmail.com](mailto:v.d.yanchenko@gmail.com)

### **Методика сотрудничества в работе с материалами «лингводидактического биографического словаря»**

**Аннотация.** В статье рассмотрены обучающие возможности нового «Лингводидактического биографического словаря», приведен

иллюстративный материал, примеры заданий для студентов филологического профиля в контексте методики сотрудничества, составленных на основе словарной статьи.

**Ключевые слова:** методика сотрудничества, методика преподавания русского языка в вузе, словарные статьи, персоналии ученых, система заданий, профессиональная компетентность.

**Anatoly N. Shchukin,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Honored Scientist of the Russian Federation,  
Pushkin State Institute of the Russian Language,  
Moscow, Russia

E-mail: metod32@mail.ru

**Leonid V. Moskovkin,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Saint-Petersburg State University,  
Saint-Petersburg, Russia

E-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru

**Vladislav D. Yanchenko,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the methods of Russian language Department,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

### **Methodology of cooperation in working with the materials of the "Linguodidactic Biographical Dictionary"**

**Abstract.** The article discusses the educational possibilities of the new "Linguodidactic Biographical Dictionary dictionary", provides examples of tasks for students of philological profile in the context of the methodology of cooperation, compiled on the basis of dictionary entries.

**Keywords:** methodology of cooperation, methodology of teaching Russian at the university, dictionary entries, personalities of scientists, system of tasks, professional competence.

Методика сотрудничества в обучении русскому языку «может стать новым стратегическим направлением, в основе которого лежат идеи гуманной педагогики» [2, с. 103]. Вместе с тем «методика сотрудничества

– это новый учебный модуль, новый раздел курса методики обучения русскому языку» [2, с. 103].

Проиллюстрируем эти тезисы конкретным примером на материале «Лингводидактического биографического словаря», обладающего большим обучающим потенциалом.

Вышедший в 2022 году в издательстве «Русский язык. Курсы» «Лингводидактический биографический словарь» [1] содержит около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин. Этот полезный информационный ресурс может быть применен в педагогическом вузе в контексте методики сотрудничества для профессиональной подготовки будущих педагогов, преподавателей в области преподавания русского языка как иностранного. С помощью материалов «Лингводидактического биографического словаря» идеи методики сотрудничества могут быть представлены обучающимся на разных уровнях: как сотрудничество исследователей разных поколений или как содружество ученых-единомышленников в рамках одной научной школы, тем самым студенты увидят непрерывность в развитии науки и опору на принцип преемственности в отечественной лингвистике и в методической науке.

В качестве иллюстрации представим возможные формы работы с материалом словарной статьи об академике Николае Максимовиче Шанском (1922 – 2005). Особенно полезно обратиться к научной биографии Н.М. Шанского в год его юбилея, накануне столетия со дня рождения выдающегося ученого, создателя большой научной школы, в которой было свыше 200 кандидатов и 20 докторов наук.

**ШАНСКИЙ Николай Максимович** (1922–2005, г. Москва) – языковед, методист, специалист в области преподавания русского языка, доктор филологических наук (1966), профессор (1968), член-корреспондент АПН РСФСР (с 1965), академик АПН СССР (с 1974), академик РАО (1993). Окончил МГУ им. М.В. Ломоносова (1945). Учился в аспирантуре при кафедре русского языка. Преподавал в Рязанском педагогическом институте (1948–1951) и Московском заочном полиграфическом институте (1951–1953). В 1951–1956 гг. – старший редактор Учпедгиза. В 1953–1985 гг. преподавал в МГУ им. М.В. Ломоносова. Одновременно в 1970–1992 гг. – директор НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ). С 1992 г. – главный научный сотрудник Института общего

среднего образования РАО. Главный редактор журнала «Русский язык в школе» (с 1962).

Кандидатская диссертация «Из истории русских имен существительных» защищена в 1948 г., докторская диссертация – «Очерки по русскому словообразованию». Автор около 500 научных и учебно-методических работ, среди которых учебники современного русского языка для студентов-филологов, этимологических словарей, учебных двуязычных словарей «4000 наиболее употребительных слов русского языка», школьных учебников русского языка, научно-популярных книг о русском языке и языкознании. Подготовил более 200 кандидатов и докторов наук.

Награжден Государственной премией СССР за учебник русского языка для 6 класса, орденом Дружбы народов, медалями К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, значком «Отличник народного образования». **Соч.:** Основы словообразовательного анализа. М., 1953; Лексика и фразеология русского языка. М., 1957; Краткий этимологический словарь русского языка / под ред. С.Г. Бархударова. М., 1971; Лексикология современного русского языка. М., 1964; Очерки по русскому словообразованию. М., 1968; Фразеология современного русского языка. М., 1969. 4-е изд. СПб., 1996; Рус. языкознание и лингводидактика. М., 1985; Художественный текст под лингвистическим микроскопом М., 1986; Лингвистический анализ художественного текста. 2-е изд. М., 1990; Этимологический словарь русского языка / под ред. Н.М. Шанского. Т. 1–8. М., 1960–1980; В мире слов: пособие для учителя. М., 1971. Современный русский язык: учебник для студентов пед. институтов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.»: в 3 ч. М., 1987 (соавт.). Этимологический словарь русского языка. М., 1994; Снова в мире слова: пособие для учителя-словесника. М., 2001; Лингвистические детективы. М., 2002; Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. 6-е изд., стереотип. М., 2003 (соавт.); По страницам «Евгения Онегина»: комментарий, факультатив, олимпиада. М., 2005.

**Лит.:** Русские лексикографы XVIII–XX вв. Библиографический словарь / под ред. Г.А. Богатовой. М., 2000. С. 447–456; Юдакин А.П. Ведущие языковеды мира: энциклопедия. М., 2000. С. 823–824; Шанский Н.М. (К 70-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 1992. № 5–6; Шанский Н.М. (К 80-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2002. № 6. С. 104–107; Янченко В.Д. История в очерках о педагогах и

*методистах русского языка XX века. М.: Прометей, 2005. С. 293–301; Хаустова Д.А. Журналу «Русский язык в школе» 90 лет // Русский язык. Первое сентября. 2004. № 43; Н.М. Шанский (1922– 2005). Некролог // Русский язык в школе. 2005. № 4. С. 106 [1, с. 485-486].*

Предлагаем систему послетекстовых заданий для студентов как основу для практикума по использованию биографического материала нового словаря:

1. Прочитайте словарную статью. Проанализируйте текст словарной статьи о Н.М. Шанском, сформулируйте и запишите тезисы об основных научных интересах выдающегося отечественного языковеда. Дайте целостную характеристику вклада ученого в лингвистическую науку и в методику преподавания русского языка.

2. С опорой на предложенный текст подготовьте авторскую словарную статью, посвященную научному творчеству Н.М. Шанского, для «Виртуальной энциклопедии по методике преподавания русского языка».

3. Сформулируйте 2 – 3 темы проектно-исследовательских работ по истории методики преподавания русского языка, при создании которых могут быть полезны материалы данной статьи из «Лингводидактического биографического словаря».

4. Каков круг научных интересов Н.М. Шанского? Какие научные проблемы стали для Н.М. Шанского предметом отдельного изучения? Как называется ведущее направление в деятельности ученого?

5. Какую значимую дефиницию ввел в научный обиход Н.М. Шанский?

6. Предложите 5–7 заданий для самоподготовки студентов на основе материалов словарной статьи.

7. Проанализируйте список литературы и назовите книги Н.М. Шанского, которые способствуют популяризации науки о русском языке.

8. Какие учебники для школы и вуза вышли под научной редакцией академика Н.М. Шанского?

9. Какие работы создал Н.М. Шанский в области этимологии?

10. Расскажите о научной школе академика Шанского.

11. Подготовьте презентацию на тему «Научное наследие академика Н.М. Шанского».

12. Напишите эссе на одну из тем (по выбору студента): «Научно-методическое наследие Н.М. Шанского»; «Лингводидактика как наука»;

«Лексикографические труды Н.М. Шанского», «Н.М. Шанский – один из выдающихся отечественных ученых второй половины XX века – начала XXI столетия».

Таким образом, материалы словарных статей нового «Лингводидактического биографического словаря» могут быть полезны как на практических занятиях по методике преподавания русского языка, методике преподавания РКИ, истории методики преподавания русского языка, так и по другим общеобразовательным дисциплинам в процессе профессионального становления будущего педагога.

### *Литература*

1. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин / научный консультант В.Г. Костомаров / науч. ред. А.Н. Щукин; авт.-сост. А.Н. Щукин, Л.В. Московкин, В.Д. Янченко. М.: Русский язык. Курсы, 2022. 528 с.
2. Янченко В.Д., Сергеев В.С. Международная научно-практическая конференция «Методика сотрудничества в обучении русскому языку» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 101–103.

**Марков Владимир Тимофеевич,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова,  
г. Москва, Россия  
E-mail: v.t.markov@hotmail.com

### **Лингвистическая вакцинация: обучение профессиональному общению студентов-филологов, обучающихся по специальности РКИ**

*Аннотация.* В статье анализируются особенности современного общения в профессиональной учебно-педагогической среде и формулируются пути повышения речевой культуры преподавателя РКИ и эффективности его деятельности.

*Ключевые слова:* методика РКИ, обучение профессиональному общению, монолог, диалог, речевой этикет.

**Vladimir T. Markov,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: v.t.markov@hotmail.com

**Linguistic vaccination: training in professional communication for students-philologists studying in the specialty of Russian as a foreign language**

**Abstract.** The article analyzes the features of modern communication in a professional educational and pedagogical environment and formulates ways to improve the speech culture of a Russian as a foreign language teacher and the effectiveness of his activities.

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching professional communication, monologue, dialogue, speech etiquette.

Проблема обучения эффективному профессиональному общению учащихся всех специальностей представляет собой одну из актуальных образовательных проблем. Это и определило в данной статье обобщение результатов наблюдений за речью в профессиональной (учебно-профессиональной) сфере учащихся – выпускников языковых специальностей, аспирантов и преподавателей русского языка как иностранного (РКИ). Среди филологических специальностей РКИ является одной из самых востребованных, число учебных заведений, в которых осуществляется подготовка будущих преподавателей РКИ, растет, повышается и количество учащихся всех форм обучения на уже работающих отделениях и кафедрах РКИ.

В.Г. Костомаров отмечал: «Огромное значение имеет, конечно, то насколько, подготовлен сам преподаватель. Необходимо каждодневным собственным примером подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства наиболее целесообразно употреблять в том или ином случае. Не подлежит никакому сомнению, что развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога» [12].

Профессиональная речь преподавателя – предмет многих наук: лингвистики, риторики, психологии, психолингвистики, методики, философии и др. Каждая из наук изучает свой аспект. В педагогике рассматривается речь преподавателя как субъекта педагогической

деятельности, решающего важнейшие задачи обучения и воспитания, целью которых является становление личности учащихся. В рамках психологических исследований она рассматривается как компонент речевой деятельности, анализируются деятельностные свойства и особенности речи. В рамках психолингвистики исследуются механизмы, обеспечивающие порождение речи. В лингвистике рассматривают языковые единицы, стилистические приемы, обеспечивающие высказывания учебно-научного и научно-популярного характера.

Как известно, любой функциональный стиль обладает своими стандартами, заданным выбором лексических и синтаксических единиц и их сочленением в текстовые структуры, клишированными выражениями — тем и маркируется каждый стиль в значительной мере.

Следует отметить, что вопрос о природе и границах профессиональной речи, ее стилистических характеристиках является одним из сложных и неоднозначных в современной науке. Профессиональная речь, взятая в целом, находится в сложном положении в аспекте функционально-стилистической характеристики. Так, например, Н.К. Гарбовский объединяет все жанры профессиональной речи в один стилистический класс, определяемый как профессиональная речь [5]. Другой исследователь М.Н. Кожина характеризует устное общение в профессиональной сфере как близкое по ряду характеристик разговорной речи [9].

Вместе с тем большинство ученых, обращающихся к данной проблематике, соглашаются с тем, что особенно в устной профессиональной речи сочетаются разностильные элементы.

Как известно, в зависимости от содержания речь может использоваться для передачи бытовой, научной, профессионально-деловой и эстетической информации. Наиболее значимой для преподавателя РКИ является деление на устную и письменную форму речи. Профессиональная речь преподавателя протекает в таких формах, как монолог, диалог и полилог. Монологическая устная профессиональная речь отличается односторонним направлением высказывания, наличием плана и подготовленностью (в жанрах доклада, лекции и пр.), временной продолжительностью, развернутыми, сложными синтаксическими построениями, композиционной завершенностью и общей структурной целостностью высказывания. Так как устная монологическая речь характеризуется закрепленностью ролей, различные виды профессиональной монологической речи занимают сложное положение

между устной формой научного функционального стиля, разговорной речью и некоторыми другими стилями, когда один из участников является говорящим, а другой – слушающим, при этом оба участника коммуникативного процесса (говорящий и слушатель) находятся в аудиовизуальном контакте. Устная диалогическая речь характеризуется упорядоченной сменой коммуникативных ролей людей, вступающих в процесс общения: говорящий и слушатель, адресат и адресант постоянно меняются ролями или репликами в диалоге.

Профессиональный диалог по отдельным параметрам близок разговорной речи, ситуативной зависимостью, имплицитным способом передачи информации, использованием эллипсисов, сокращений, использованием невербальных средств передачи информации. Однако в профессиональном диалоге очевидна ориентация на монотематичность, терминологизированная точность с точки зрения формы выражения смысла.

Профессиональная речь является одним из проявлений литературного языка. Выбираемые преподавателем РКИ языковые средства в обязательном порядке должны соответствовать требованиям функционального стиля научной речи, а возможные исключения (включение в речь элементов разговорной речи) должны быть строго мотивированы и оправданы с позиций уместности (например, в ситуации объяснения лексических значений слов).

Известно, что к профессиональной речи предъявляются высокие требования к качеству языкового оформления речи (правильности, нормативности, логичности, аргументированности, стандартности речевых формулировок, ориентацией на ситуацию общения); в ней должны отражаться ценностно-личностные установки педагога (аксиологическая адекватность ситуации общения) и коммуникативная компетентность; речь педагога отличается четким отбором информации (точностью, ясностью, краткостью и конкретностью). При этом научно-учебная речь, по мнению Б.Н. Головина, должна прежде всего отвечать требованиям логичности, точности и доступности [6].

Для достижения поставленных на занятии целей преподаватель РКИ должен помнить, что речь его должна быть доступной для студентов-инофонов. Доступность – это такое построение речи, при котором уровень сложности (лексический, грамматический, терминологический, содержательный, структурный) соответствовал бы уровню понимания адресата. Доступность обозначает узнаваемость всех (или большинства)

слов и выражений в речи (нового материала обычно в РКИ дается на изучаемом языке). Доступность тесно связана с требованиями уместности и точности речи.

Одним из стилистических требований к устной речи является выразительность. Речь преподавателя РКИ достигает своей цели, если она выразительна. «Выразительной называется такая речь, в которой выражение своего отношения к предмету и/или форме речи соответствует коммуникативной ситуации, а речь в целом оценивается как удачная и эффективная» [8].

В устной речи к средствам выразительности относятся исполнительские средства, средства установления обратной связи, большая направленность на адресанта. Выразительность тесно связана с индивидуальным стилем речи, она основана на творческой импровизации педагога, и важно, чтобы она проявлялась уместно и удачно. В арсенал лексико-грамматических средств преподавателя РКИ, как показали наблюдения за речью педагога, входят:

- аллегория – иносказательное изображение отвлеченного понятия или мысли при помощи конкретного жизненного опыта: поезд ушел, один в поле не воин (аллегория приравнивается к пословице);

- аналогия – средство словесно-образной наглядности как канал к пониманию конкретного учебного материала. Вводится словами «представьте себе...», «вспомним, как ...» и др.;

- коммуникация – средство нагнетания эмоций, создания динамизма, экспрессии; кульминации: «Давайте внимательно писать, читать, слушать...»;

- гипербола – чрезмерное, нарочитое преувеличение свойств, размеров, возможностей объекта, процесса: белее снега, быстрый как ветер;

- градация – последовательное нагнетание или, наоборот, ослабление выразительных средств в речи: «Мы с вами не только прочитали, что Вы будете делать дома, но и записали, не только записали, но и отметили упражнения, которые нужно выполнить письменно и устно ...»;

- многосоюзиe – речевое средство, создающее впечатление высокого стиля: «В этом семестре мы с вами будем работать и в компьютерном классе, и в киноклассе, и поедем на экскурсию по городу ...»;

- олицетворение, персонификация – уподобление неодушевленного предмета человеку: шепчутся листья, книга говорит, в Москву пришла зима и т.д.;

– использование перформативов – слов, эквивалентных действию, поступку: благодарю, приветствую, кланяюсь и т.д.

– риторический вопрос используется для подчеркивания информации о вещах, предметах, безусловно, известных, для привлечения внимания: «Стоит ли напоминать об этом постоянно?»;

– эвфемизмы – слова или выражения, смягчающие или заменяющие оборот, который не может быть употреблен в данной ситуации по каким-то причинам: не «списать», а «позаимствовать задание у товарища по группе», «отвечал на экзамене недостаточно правильно (вместо «плохо»);

– эпитеты – красочные, образные определения: «мягкий оценка», «легкий характер», «живой урок», «живая методика» и т.д.

Важным требованием является требование к правильности речи, которая связана со следованием нормам литературного языка в процессе речевой коммуникации. Правильность – это основа культуры речи, важнейший показатель принадлежности человека к данной национальной культуре. Правильная речь преподавателя РКИ – одно из важнейших профессиональных требований, основа профессионально-коммуникативной компетентности.

Правильность речи оценивается на нескольких уровнях. Один из специфически сложных для студентов-инофонов и потому особенно важный уровень – орфоэпическая правильность, то есть точность произношения, ударения, интонирования. Грамматическая правильность связана с соблюдением законов словообразования и сочетания, а также построения синтаксических конструкций. Стилистическая правильность обуславливается отбором стилистически уместных речевых единиц, адекватных ситуации общения. Правильность словоупотребления напрямую связана с использованием в речи слов литературного языка, это требование напрямую перекликается с качеством чистоты речи.

Чистой называют речь, свободную от лексем, находящихся за пределами русского литературного языка: варваризмов, жаргонизмов, диалектизмов, слов-паразитов и т.д. В ситуации обучения в русской языковой среде чуть ли не первые слова, которые выучивает студент-инофон, отстоят далеко за пределами литературного языка. И задачей преподавателя становится построение эталонно чистой речи, объяснение принципов чистоты речи и неукоснительное их соблюдение. В речи преподавателя недопустимо использование диалектизмов, варваризмов, жаргонизмов, канцеляризмов, просторечий, слов-паразитов, вульгаризмов.

Важным качеством и необходимым требованием к речи преподавателя РКИ является богатство речи, важнейший показатель речевой культуры. Богатой считают речь, в том числе профессиональную, отличающуюся разнообразием использованных речевых и языковых средств. Богатая речь преподавателя – это норма, а бедная – отступление от нормы. Например, использование прагматической омонимии в речи, то есть одного и того же языкового и коммуникативного приема (средства) для осуществления различных коммуникативных намерений, например использование вопросительной конструкции «Зачем ты это сделал?» и для «настоящего» вопроса, и для упрека, для осуждения;

использование прагматической синонимии в дискурсе, то есть разных языковых средств для реализации одного и того же коммуникативного намерения: «Молчите!» – «Молчали бы вы лучше?» – «Молчать!»

В коммуникативном отношении богатая речь является средством эффективизации коммуникации: во-первых, разнообразная речь является способом выражения уважения к адресату, во-вторых, она помогает найти наиболее адекватные и уместные способы передачи информации (синонимы, идиомы и пр.).

Вместе с тем, несомненно, богатство речи должно быть подчинено принципу ситуативной уместности, поскольку обилие средств выражения без строгого соответствия коммуникативной цели не только может стать самоцелью, но и способно затруднить коммуникацию. Например, на государственном экзамене выпускница бакалавриата один из этапов оценки деятельности преподавателя называет разбор полетов, очевидно, что к авиации предмет общения отношения не имеет, скорее всего лектор использовал данное выражение как средство выразительности, следовавшее в тексте лекции после термина. Термин забылся, экспрессивное выражение осталось, что говорит о недостаточном умении выпускника – будущего учителя – общаться на профессиональные темы.

В особенной мере такое отношение к богатству и выразительности речи следует проявлять в ситуации преподавания РКИ, когда студенты не в полной мере могут воспринять все богатство языковой палитры отдельно взятого преподавателя или применяемые им тропы: целесообразность должна определять уровень разнообразия речи.

Требование к богатству речи должно соотноситься с таким требованием, как требование к точности. Точность речи – это умение соотнести знание предмета со знанием языковой системы и ее возможностей в конкретном акте коммуникации [4].

Точность речи связана с уместностью речи – такой организацией языковых средств, которая ближе всего отвечает коммуникативным требованиям, делает речь отвечающей целям и условиям общения.

Точность связана с требованием доступности, однако качество доступности ориентировано прежде всего на уровень языковой и культурной подготовки адресата, в то время как качество точности ориентировано на систему языка и предмет речи.

Речь преподавателя РКИ обычно, по нашим наблюдениям, относится к одному из двух преобладающих типов текста – рассуждению или описанию (повествование в профессиональной речи преподавателя иностранного языка сравнительно редко). В рамках типа текста рассуждения преимущественно важна понятийная точность, то есть адекватность раскрытия содержания понятий, логика формулировок. В рамках описания точность важна при передаче деталей, при определении необходимого уровня подробности описания.

Точность речи тесно связана с ее логичностью, логичность – качество речи, связанное с ее смысловой и синтаксической организацией. На уровне текста логичность прямо связана с качеством завершенности, с композицией всего текста и методом организации излагаемого материала. Оценка логичности текста (высказывания) связана с соблюдением признаков текста: информативности, связности, цельности, завершенности и членности.

Природа восприятия устной речи обуславливает использование наряду с вербальными невербальных средств. К невербальным средствам относятся пространственное расположение говорящего и слушающего, мимика, жесты, позы, характер взглядов и т.д. К специфическим свойствам говоримой речи, в том числе профессиональной, относят темп, громкость, тембр, тон, дикцию, интонацию. Темп (скорость) говорения, громкость (сила звучания), тембр (окраска голоса), интонационная окрашенность – особые стороны звуковой речи просодического характера, которые не существуют сами по себе, а выступают в речи одновременно с линейными единицами, как слово, словосочетание, предложение и т.д. Преподаватель может говорить громче и тише (например, голосом подчеркивая важную информацию или примеры иллюстративного характера), быстрее или медленнее, просительным или требовательным тоном, убеждающее, настойчиво или неуверенно – все это вместе характеризует индивидуальный стиль общения.

Интонация – сложное явление, включающее компоненты, связанные со звучанием голоса: логическое и фразовое ударение, паузы, тон, тембр, сила звучания, темп. Следует отметить, что интонация речи преподавателя РКИ может стать орудием воздействия на студента.

Таким образом, средства общения преподавателя РКИ имеют свою специфику. При этом регулирующая функция языка внешнего вида преподавателя связана с управлением поведением студента (жесты и мимика могут заменять слова: «Прошу внимания», «Не разговаривайте» и т.д.). Указательные жесты могут заменять набор словесных педагогических клише, связанных с организацией занятия (кивок как приветствие или согласие и пр.); изобразительные движения помогают раскрыть значение новой или непонятной лексики; реагирующие жесты – средство установления контакта (преподаватель качает головой и\или пожимает плечами, что заменяет замечание неодобрительного характера, и пр.). Все эти движения, заменяя или дополняя вербальное общение, разнообразят возможности устной профессиональной речи преподавателя РКИ и педагогической коммуникации в целом.

Устная речь преподавателя РКИ – это не только показатель его мастерства, но и образец устной речи для студентов, образец для самостоятельного построения ими фраз и речевых высказываний. По сути, речь преподавателя является главным источником правильной, нормативной устной русской речи для студентов, служит медиатором между культурой студентов и культурным массивом русского языка и культуры. Этот высокий уровень ответственности обязывает преподавателя следить за тем, чтобы его речь соответствовала всем требованиям качественной речи.

Важной составляющей коммуникативной культуры преподавателя является соблюдение норм этикета, что одновременно может служить материалом для обучения русскому речевому этикету. Под речевым этикетом понимаются социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения.

В ситуации преподавания РКИ необходимо стремиться к соответствию высказываний не только общей русской системе ценностей и коммуникативных ожиданий, но и тех культур, представителями которых выступают студенты-инофоны.

Соотношение «речевой этикет и культура» как будто не требует особого рассмотрения, поскольку собственно этикет неразрывно связан с культурой народа, исполняющего те или иные ритуалы, обычаи, правила поведения; речевой этикет — неотъемлемый элемент культуры речевого поведения, общения. Неизменен интерес культурологов и лингвострановедов к речевому этикету [3]. Речевой этикет связан с национальной культурой, обычаями, ритуалами, речевым национально специфичным поведением, тогда как сам речевой этикет является универсалией.

Проблема метаситуативных высказываний актуализирует ситуацию межкультурных различий и противоречий, и в этом случае педагогу РКИ не только надо учитывать разницу в этикете и психологии студентов из различных стран (арабы, китайцы), но и учитывать особенности этикета в высшем учебном заведении, в частности такие требования, как рассмотрение учебных целей только как одной их групп целей в общей системе целей личности студента; учет потребности взрослого ученика в психосоциальном образовании, осознании и подтверждении собственного статуса, личностной, культурной и этнической идентичности; ориентация на аксиологическую систему студента. В результате формируются такие черты речевого этикета преподавателя РКИ, как приветливость, уважение, снисхождение к языковым неточностям, повышенные требования к собственным коммуникативным качествам речи, связанные с личностно-ориентированным характером обучения, направленным на сотрудничество, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, право на ошибку, свободный выбор и собственную точку зрения.

В итоге работы преподавателя в этом направлении «обучение культуре общения с учетом национальной специфики позволит учащимся более осознанно и мотивированно пользоваться этикетными нормами не только на иностранном, но и на родном языке [10; 11].

Действия преподавателя должны быть продуманы и подготовлены. Основные требования к устной профессиональной речи преподавателя РКИ связаны с необходимостью максимально эффективной коммуникации педагога с обучающимися, для которых русский язык является неродным. В.В. Добровольская, перечисляя требования к речи преподавателя русского языка как иностранного, говорит о необходимости дозировать речь, выбирать темп и тембр речи, отдавать предпочтение однозначным конструкциям, продумывать терминологию

объяснения; слышать и контролировать себя на протяжении всего занятия, т.е. по сути о подготовленности речи (и монологической, и диалогической) [7; 13].

Однако в ходе подготовки специалиста-преподавателя РКИ складывается парадоксальная ситуация: речь преподавателя РКИ, служащая для студента-инофона зачастую первым «окном» не только в русский язык, но и в русскую культуру, формируется с ориентацией на письменные тексты – источники предметной информации, в условиях отсутствия специальных курсов по культуре речи, речевой технике, речевому этикету, нормам литературного языка, поэтому профессиональная речь преподавателя, особенно в устной форме, развивается бессистемно, уже в процессе профессиональной деятельности, в то время как она должна отвечать давно разработанным критериям речи образцовой, эталонной. Часто при употреблении этикетных форм выбор осуществляется исходя из ложно понятого удобства студента-иностранца, что нарушает правила русского речевого этикета. Необходим также учет отрицательного влияния окружающей языковой среды, условий дистанционного обучения, использование средств коммуникации SMS, чатов, социальных сетей, в которых укрепился неформальный стиль общения. Из них в речь переходят разговорные и иные стилистические языковые признаки. Также речь учащегося-инофона является источником употреблений, не характерных для русского речевого этикета, например, в завершении письма вместо средства прощания слов: Хорошо, спасибо Вам!

Для формирования устной профессиональной речи будущего преподавателя РКИ, отвечающей всем вышеперечисленным требованиям, необходимо выполнить ряд условий, которые обеспечат наиболее полную подготовку будущего педагога, – проводить лингвистическую вакцинацию. Среди средств целенаправленного формирования профессиональной речи укажем такие, например:

1. Специальный курс "Культура речи преподавателя" через разнообразные формы работы (лекция, лекция-диалог, практическое занятие, семинар, семинар, дискуссия и др.).

2. Основные задачи данного курса – ознакомления преподавателя с нормами современного литературного языка – выявление типичных недостатков в области речевой культуры; обучение приемам работы с современной теоретической и методической литературой по культуре речи, речевой технике, речевому этикету; овладение нормами

литературного языка; вооружение приемами работы с пособиями справочного характера по кодификации литературной речи; и, в конечном счете, формирование у слушателей курса потребности в дальнейшем совершенствовании своей речевой культуры.

3. В рамках курса «Культура речи преподавателя» невозможно поставить задачу выработки у всех слушателей высокого уровня практических умений и навыков в области речевой культуры. Наряду с изучением теоретической информации о нормах литературной речи, необходимо уделять большее внимание практическому материалу – таким языковым средствам, которые вызывают наибольшие затруднения у конкретного преподавателя в их использовании. Именно эта задача – сознательное формирование условий для успешной речевой деятельности – может быть решена, на наш взгляд, в системе лингвистической вакцинации.

4. За отведенное время необходимо помочь преподавателю выявить основные недостатки в собственной речи, наметить пути их исправления, предложить комплексную методику дальнейшего самостоятельного совершенствования речевой культуры.

Анализ профессиональной деятельности молодых преподавателей РКИ показал, что, приступая к работе по окончании высшего учебного заведения, они нередко испытывают трудности в коммуникации, связанные, в частности, с отсутствием целенаправленной работы по формированию профессиональной речи. Другим фактором осложнения профессиональной коммуникации являются, несомненно, языковые и культурные особенности студентов-иностранцев, общение с которыми накладывает свой отпечаток на ситуацию педагогической коммуникации.

### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.

2. *Верещагин Е.М.* Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). М.; Берлин: Директ-медиа, 2014. 162 с.

3. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-изд. перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

4. *Вовк Е.В.* Национальный коммуникативный идеал как компонент языковой картины мира // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 130. С. 156–159.

5. *Гарбовский Н.К.* Сопоставительная стилистика профессиональной речи: на материале русского и французского языков. М.: МГУ, 1988. 144 с.
6. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи: учебник. М.: Высшая школа, 1980. 335 с.
7. *Добровольская В.В.* Структура урока русского языка. Роль и функции преподавателей русского языка: пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. М.: МГУ, 1984. С. 170–183.
8. *Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р.* Русский язык и культура речи. М.: Проспект, 2004. 440 с.
9. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. М.: Флинта, 1993. 224 с.
10. *Колесникова Л.Н.* Профессиональное обучение русскому языку как иностранному сегодня // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 129–133.
11. *Корчагина Е.Л., Степанова Е.М.* Приглашение в Россию: элементарный практический курс русского языка. Вып. 1. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 192 с.
12. *Костомаров В.Г.* Культура речи и стиль. М.: Издательство ВПШ и АОН, 1960. 73 с.
13. *Минич Т.В.* Коммуникативный метод в обучении иностранным языкам. Основные теоретические подходы // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2008. № 9. С. 28–33.
14. *Тарасова Е.Н.* Устная профессиональная речь преподавателя русского языка как иностранного: монография. М.: Издательство МИТХТ, 2012. 160 с.
15. *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. 2-изд. перераб. и дополн. М.: Русский язык, 1987. 158 с.
16. Профессиональный дискурс преподавателя русского языков как лингводидактический феномен и средства его оптимизации в системе повышения квалификации (rudn.ru) URL: <https://rusist24.rudn.ru/index.php/materialy-dlya-prepodavatelej-rki/> (дата обращения: 01.09.2022).

**Гордиенко Оксана Викторовна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: ov.gordienko@mpgu.su

**Технология сторителлинга как форма сотрудничества  
преподавателя и обучающихся в педагогическом процессе**

*Аннотация.* Статья посвящена раскрытию особенностей использования технологии сторителлинга в аспекте соотношения идей педагогики сотрудничества в процессе лингвометодической подготовки учителя русского языка в педагогическом вузе. В ней рассматриваются четыре базовые модели использования технологии сторителлинга как формы сотрудничества на практических занятиях по методике преподавания русского языка и в период педагогической практики.

*Ключевые слова:* технология сторителлинга, педагогика сотрудничества, сотрудничество преподавателя и обучающихся.

**Storytelling technology as a form of teacher-student cooperation  
in the pedagogical process**

**Oxana V. Gordienko,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: ov.gordienko@mpgu.su

*Abstract.* The article is devoted to the disclosure of the peculiarities of using storytelling technology in the aspect of correlation of the ideas of collaboration pedagogy in the process of linguistic and methodological training of Russian language teachers in a pedagogical university. It examines the four main forms of using storytelling technology as a form of collaboration in practical lessons on the teaching Russian language methodology and during the period of pedagogical practice.

*Keywords:* storytelling technology, collaboration pedagogy, teacher-student collaboration.

Технология сотрудничества как одна из базовых в современном образовании строится на ряде ключевых идей: обучение без принуждения, помощь учителя (при необходимости) на всех этапах работы; обучение, основанное на интересе и собственном опыте, приобретенном в совместном поиске истины; определенная свобода выбора учеником учебных заданий при учете его образовательных потребностей учителем, совместная деятельность учителя и учеников, взаимопонимание; высокая доля самостоятельности работы для формирования собственной позиции и самоанализе, что требует от учителя обучения школьников способам деятельности с учебным материалом; этические ценности при не навязываемом учителем дидактизме; развитие креативности учителя и учеников в совместной работе [1; 2; 4; 11; 20 и др.]. Если эти идеи обозначить несколькими ключевыми словами применительно к работе учителя с учениками на уроке русского языка, то это будут слова с общей частью «со-» (значение совместности как формы взаимодействия учителя и обучающихся): «сотрудничество», «создание», «содеятельность», «совместность», «созвучие». Полученный ряд можно соотнести и с так называемыми Soft skills – «мягкими навыками» (критическое мышление, коммуникация, креативность, коммуникация, компетентность и т.д.): «сотрудничество» содействует развитию критического мышления, «создание» напрямую связано с креативностью, «совместное действие» влияет на развитие компетентности и кооперации (умение работать в команде), «созвучие» как совпадение общего звучания и понимания мыслей, идей при общении способствует развитию коммуникативных умений.

Таким образом, методика сотрудничества, возникшая более полувека назад, остается актуальной и в современной методике, при этом она легко вписывается как форма сотрудничества в современные технологии, например, в технологию сторителлинга. Особо надо заметить, что в сторителлинге реализуются в комплексе указанные выше идеи методики сотрудничества и она может активно содействовать развитию «мягких навыков».

Сторителлинг – сегодня уже сложившаяся технология [3; 7; 12; 17; 19; 21; 24; 29 и др.], связанная с рассказыванием историй в процессе обучения. Синонимом слова «сторителлинг» является «сказительство», но сказительство в филологической ментальной картине закреплено за такой научной областью, как фольклор (сказителями называют исполнителей произведений устного народного творчества, например, народных сказок,

песен, былин), поэтому в образовательном процессе во избежание терминологической путаницы используется заимствованное слово «сторителлинг».

Технология сторителлинга прекрасно вписывается во все виды учебно-воспитательного процесса, в том числе и в уроки русского языка. Она одновременно может способствовать лучшему усвоению языковых и речевых знаний и умений (как форма подачи учебного материала), развитию личности ученика (как форма формирования «мягких навыков») и воспитанию общечеловеческих и национальных качеств (как форма презентации лучших человеческих черт героев), а также ценностного отношения к языку и своей речи.

Но при всем многообразии материалов по образовательному сторителлингу возникает необходимость глубже его осмыслить в методическом контексте и интерпретировать с позиции методики преподавания русского языка, а также рассмотреть сторителлинг как форму взаимодействия учителя и обучающихся, чтобы уже в процессе лингвометодической подготовки учителя русского языка готовить учителя к использованию этой технологии с целью эффективного содействия языковому и речевому развитию школьников.

Психологами (Э. Клингер, Дж. Готтшалл и др.) подсчитано, что человек около трети своей жизни тратит на придумывание и продумывание историй: детские игры (это всегда истории: дочки-матери, игры в профессии, казаки-разбойники и т.д.); сон, когда наш мозг выдает нам сюжеты; мечты (мы мечтаем почти всегда, когда мозг не занят требующим сосредоточенности заданием).

Нейропсихолог М. Газзанига выделил участок левого полушария человеческого мозга, который создает повествовательные структуры и отвечает за выделение смысла в потоке получаемой информации. Исследователь назвал эту структуру «интерпретатором», или «толкователем» [30]. Таким образом, можно заключить, что часть нашего мозга непрерывно придумывает сюжетные линии, благодаря которым осмысливается наш опыт и прорабатываются возможные линии развития событий. В этом плане наше воображение – это эффективная технология создания виртуальной реальности, помогающая создать модель проблемы и попытаться заранее придумать ее решение. Опираясь на эти идеи психологов, можно заключить, что такая технология, как сторителлинг, и для образовательного процесса может стать одной из ведущих.

Конечная цель любой истории – быть понятым, а понимание – когнитивный процесс, запускающий работу мышления, воображения, памяти. Повествование задействует все функции высшей нервной деятельности и разные отделы мозга (центры обработки информации, эмоциональные системы, отделы, отвечающие за концентрацию внимания, принятие решений, воспроизведение и др.), что в силу более равномерной когнитивной нагрузки способствует лучшему освоению учебной информации. Д. Койл пишет по этому поводу так: «Когда мы узнаем некий факт, отзываются несколько разных центров мозга, обрабатывая слова и их смысл. Но когда нам рассказывают историю, мозг начинает светиться, словно ночной Лас-Вегас, отслеживая цепочки связей, причин, результатов, значений. Истории – это не просто истории, это лучший инструмент для передачи ментальных моделей, которые управляют человеческим поведением» [28, с. 141].

Также доказано, что люди легче запоминают истории, чем отдельные факты, даже всем нам известные мнемонические фразы построены на том, что к фактам прикрепляется некоторый сюжет, благодаря которому и происходит запоминание. Например, чтобы запомнить написание слов «мошенник» и «труженик» можно использовать мнемоническую фразу – историю: «МошеННик у тружеНика одну Н украл!»; для запоминания слов-исключений из правила «Правописание -Н- и -НН- в именах прилагательных» хорошо подойдет мини-история: «Вот солдатик *оловянный* взял топорик *деревянный* и построил дом *стеклянный*»; предложения-истории способны помочь и для запоминания орфоэпических норм: «Несколько бельчАт телевизор включАт», «У девчонок бАнты, они играют в фанты». Примеры использования таких историй на уроках русского языка можно найти, например, в работах М.Б. Успенского [23]. Условные названия «фраза-история», «предложение-история» связаны с тем, что в нашем представлении они связаны с конкретной ситуацией и наше воображение достраивает и перестраивает ее в небольшую историю, исходя из нашего личного ментального опыта.

В такой работе очень важно, чтобы лингвистические истории были подобраны правильно и с определенной образовательно-воспитательной целью, что может сделать только специально обученный таким приемам учитель русского языка. Именно учитель может с учетом разных факторов и потребностей своих учеников находить и обрабатывать готовые лингвистические истории или создавать сам такие истории, обеспечивать

на уроке поддержку учеников в работе. В этом заключается взаимодействие учителя и обучающихся в образовательном процессе.

В образовании понятие сторителлинга получило двойное понимание: с одной стороны, сторителлинг – это технология профессионального обучения (так называемое событийное образование), а с другой – технология обучения созданию текстов-повествований. Интерпретируя это с позиции методической науки, необходимо говорить об образовательном сторителлинге в методической подготовке учителя и языковой/речевой подготовке школьника.

В каждом из указанных аспектов можно выделить две плоскости: использование готовых историй и обучение сочинению историй. Таким образом, можно говорить о четырех моделях реализации сторителлинга как формы сотрудничества в вузе (на занятиях по методике преподавания русского языка) и в школе (на уроках русского языка).

**Первая модель** подразумевает включение профессиональных историй в курс методики обучения русскому языку. Сама идея не нова, об этом писали А.Д. Дейкина [9], Т.В. Напольнова и П.С. Пустовалов [18] и многие другие методисты.

В методической подготовке учителя русского языка важно организовать работу так, чтобы студенты как можно больше получили опыта разрешения лингвометодических проблемных ситуаций, которые представляют собой истории из реальной профессиональной жизни учителя русского языка или истории, которые потенциально могут возникнуть на уроке русского языка.

Решение лингвометодических проблемных ситуаций может вестись и в форме групповой работы, которая позволит будущим учителям русского языка самим получить опыт такой работы (освоить, как распределяются роли в группе, как осуществляется взаимодействие, какие форматы обмена информации в группе возможны, какие приемы выработки и анализа решения применимы и т.д.). Тем самым будущий учитель на собственном опыте освоит разные формы взаимодействия и организации групповой работы учеников на уроке.

Применительно к методике сотрудничества в групповой работе могут возникнуть модификации организации и управления такой работой. Например, может быть использован метод «Jigsaw» (с англ. «пазл, мозаика, головоломка»), предложенный Э. Аронсоном. Суть его заключается в следующем: группа студентов делится на мини-группы (по шесть человек), каждая из которых получает историю, которую

необходимо проанализировать и предложить решение. При этом на первом этапе групповой работы каждый студент микро-группы получает индивидуальное задание, связанное с поиском и обработкой информации, потом в группе вся полученная каждым студентом информация анализируется и обобщается на основе обсуждения и принимается коллективное решение. На следующем этапе микро-группы распадаются и формируются новые, где каждый участник новой микро-группы знакомит участников с самой историей и предложением предыдущей микро-группы по ее разрешению (по Э. Аронсону, этот этап называется «встреча экспертов»). В новых микро-группах могут возникнуть новые или модификации предложенных решений [26].

Модификацией метода Э. Аронсона в рамках методики сотрудничества может стать технология обучения в малых группах, предложенная американским педагогом Р.Э. Славиним. Суть ее заключается в том, что после объяснения преподавателя студенты в группах по четыре человека прорабатывают материал, заранее подготовленный специально для них преподавателем. Каждый студент может выполнять элементы задания индивидуально или «по вертушке»: каждый элемент задания выполняется следующим учеником, но с выполнением его вслух, чтобы все слышали. Затем происходит общее обсуждение и анализ всех решений. Обязательным условием такой работы является выполнение по завершении обсуждения индивидуального теста, при этом отметки за тест суммируются в группе, то есть в группе становятся ответственными за усвоение учебного материала каждым членом группы [33].

Третьим вариантом может быть командно-игровая технология, когда студенты разных мини-групп соревнуются в скорости, обоснованности и эффективности предложенного решения.

Вариантов организации групповой работы может быть множество. Главное в такой работе – мотивация студентов на поиск решений, получение ими опыта разрешения различных лингвометодических проблемных ситуаций, освоение новых видов деятельности, прояснение теоретических вопросов в практике решения профессиональных задач. Непременным условием работы является взаимодействие преподавателя и студентов, когда преподаватель демонстрирует всем ходом занятия, как необходимо организовывать и управлять работой, умело вмешиваясь в процесс. Так у будущих учителей формируется образец умелого сотрудничества учителя и обучающихся.

**Вторая модель** связана с работой по созданию студентами своих профессиональных историй. Такая работа может вестись двумя путями: студенты вспоминают свой ученический опыт обучения русскому языку в школе и рассказывают о нем в виде истории, тем самым подвергают его анализу с лингвометодической точки зрения, выявляя в этой истории все нюансы и профессионально рефлексировав над ситуацией. Другой путь – сочинение профессиональных историй, которые он прожил как учитель русского языка на педагогической практике или на практическом занятии, проходящем в форме симуляции урока русского языка.

Интересный опыт реализации технологии сторителлинга во время практики получают студенты-медики Калифорнийского университета. Они в рамках практики в медицинских учреждениях одновременно посещают семинар по сторителлингу, на котором пишут истории о своем опыте, полученном в ходе практики, обсуждают истории своих однокурсников. Э. Джензер описывает этот опыт следующим образом: на первом этапе студенты обсуждают технику письма и некоторые щекотливые вопросы (например, как писать на медицинские темы, не нарушая врачебную тайну), затем студенты пишут о своем опыте, зачитывают тексты однокурсниками и критически разбирают каждую историю [10].

Преподаватели (Доун Гросс) говорят, что студенты-практиканты еще стоят на низшей иерархической ступени развития в профессии, а сторителлинг позволяет им «вырасти» из роли новичков, конвертировать опыт в знание, осмысливать и анализировать свой новый опыт. В результате студенты начинают понимать, что не просто отрабатывают практику, а всякий раз проживают историю: свою собственную и историю пациента и его семьи [10].

Учителю русского языка такая работа тоже просто необходима. Как известно, лучший способ что-либо осмыслить – это рассказать об этом другому.

Сегодня студенты-практиканты практически во всех вузах ведут дневники педагогической практики (и даже включают в них отзыв о практике), которые выглядят по большей части как формальные отчеты или эмоциональные отклики. А введение во время практики семинара по сторителлингу, где студенты осваивают приемы создания историй, будут сами их создавать и обсуждать, даст им в итоге умения анализировать свой опыт, рассказывая о нем, и составлять для себя общую картину, которую не замечали в сам момент профессионального действия, а также

отрефлексировать свой новый опыт, ощутить всю его ценность и профессиональную значимость.

Если студент не готов рассказывать о себе и своей деятельности, то это могут быть придуманные им истории, где главный герой – учитель, преодолевающий препятствия, ищущий новые решения проблемы. В итоге студент все равно будет ассоциировать себя с учителем, или воспринимать себя в будущем, или видеть «идеального» себя, что также даст ему импульс к самоанализу и саморазвитию.

При реализации этой модели преподаватель оказывает поддержку и помощь студентам, обеспечивает «ситуацию успеха» на всех этапах деятельности. Особенно важным будет являться такой формат работы, который преподаватель выступает не критиком или цензором, а помощником, модератором, наставником, подсказывающим, наводящим студента на размышления. В результате такого сотрудничества преподавателя со студентами, они не будут бояться рефлексии, ошибок, понимая и принимая, что ошибки – неотъемлемая часть обучения.

**Третья модель** обучения сторителлингу на занятиях по методике русского языка связана с необходимостью развивать у будущего учителя умения сочинять лингвистические истории для урока русского языка, когда, например, на уроке используется лингвистическая сказка [6; 15 и др.] или с помощью лингвистической истории нужно увлечь, заинтересовать своих учеников. В этом случае хорошо срабатывает мотивация, основанная на интересе.

Лучшие русские педагоги пользовались этой технологией для целей воспитания: это притчи, рассказы Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. Книга С. Лагерлеф «Путешествие Нильса с дикими гусями» изначально создавалась как учебник для школьников по родному краю, когда Нильс, путешествуя на спине домашнего гуся Мартина, видит ландшафты, архитектуру, памятники, узнает особенности родной литературы и языка, особенностях экономики Швеции.

Пример С. Лагерлеф пока беспрецедентный, хотя частично прием использования элементов сторителлинга с героями, через понимание и диалоги которых подается лингвистический материал, в учебниках русского языка уже используется. Наиболее ярко это реализовано в учебнике под редакцией М.В. Панова, где действуют школьники Вова Бутузов, Настя Кувшинчикова и их учитель Иван Семенович Полупшённый. Через их наблюдения над языком, диалоги о

лингвистических явлениях, закономерностях и правилах происходит освоение русского языка.

Еще один пример использования элементов сторителлинга на уроках русского языка связан с включением в уроки специальных учебных фильмов и мультфильмов на лингвистическую тему, где с героями происходили истории, которые выводили зрителей на осмысление определенного лингвистического материала. В советское время такие материалы специально создавались на студиях детских и юношеских фильмов. Учителя включают до сих пор в уроки русского языка такие материалы (или их фрагменты): мультфильм 1969 г. «В стране невыученных уроков» по одноименной повести Л. Гераскиной; мультфильм 1965 г. «Приключения запятой и точки» и др.

Учитель должен уметь работать с таким материалом, знать, как его вводить в урок, как организовывать с ним работу школьников, как самому создавать учебный материал в формате сторителлинга. Конечно, в этом вопросе можно опереться на работы Л.М. Зельмановой, в том числе на ее небольшую по формату, но очень емкую по содержанию книгу о работе с мультфильмом на уроках русского языка [14]; можно при работе по развитию речи использовать модели текстов по пересказу мультипликационных фильмов, предложенную В.Н. Мещеряковым [16].

А для создания самим учителем русского языка истории, приводящей учеников к открытию нового, будущего учителя необходимо обучать приемам учета в истории особенностей слушателей, психологическим уловкам удержания интереса к истории, использованию образов и образных средств (в том числе тропов и фигур речи), юмора, особой повествовательной манере, технологиям, используемым в жанре нон-фикшн, и т.д., а также разным приемам работы с лингвистическим текстом на уроке.

Благодаря сторителлингу студенты в итоге могут стать не только учителями, но и просветителями, несущими лингвистические знания в научно-популярной форме в массы. Большим подспорьем в этом вопросе могут стать работы М.Б. Успенского: его статья о работе с научно-популярной литературой на уроке русского языка, его книга о парадоксах русского языка [22; 23] и множество книг русских лингвистов (М.В. Панов, Л.В. Успенский, Н.М. Шанский и др.) и методистов (А.Д. Дейкина, С.И. Львова, В.Д. Янченко и др.), рассказывающих о русском языке в научно-популярной форме.

При реализации этой модели также важным становится сотрудничество преподавателя и студента: все первые шаги будущих учителей русского языка в работе по сочинению лингвистических историй должны поддерживаться преподавателем, ему необходимо оказывать всяческую помощь, помогая совершенствовать тексты, встраивать их в урок русского языка.

**Четвертая модель** обращения к сторителлингу на уроках русского языка связана с необходимостью обучать школьников сочинять истории, соответственно такой формат работы должен быть освоен будущими учителями в курсе методики преподавания русского языка (при изучении раздела методики развития связной речи школьников).

Методика такой работы строится на том, что на первом этапе учащиеся учатся в готовом тексте находить все структурные элементы повествования как типа речи, потом по специальным рисункам или детским комиксам учатся составлять рассказ, а затем по началу, концу или рамке сочинять истории. И когда дети уже будут иметь определенный опыт работы над повествованием, можно познакомить их с разными приемами сочинения истории, например, называния героя по действию: Чебурашка из произведений Э. Успенского (как рассказывал сам автор в интервью, имя образовано от глагола «чебурахнуться»), Лиса Цапа, поросята Плюх, Топ и Шлеп из сказки И. Румянцева и И. Баллод про маленького поросенка Плюха, созданной по мотивам сказок Э. Аттли, (имена героев от глагола «сцапать» – «схватить, украсть», «плюхаться», «топать», «шлепать»); по месту рождения, например, Лунтик из мультипликационного фильма «Приключения Лунтика и его друзей» (герой родился на Луне); по предпочтениям: Сахарин Сахаринич Сиропчик из книг про Незнайку Н. Носова (герой очень любит газированную воду с сиропом); по профессии: Пилюлькин из той же книги (герой работает доктором) и т.д.; узнают модели создания история, например, олицетворение объекта, рассказ о каком-либо реальном научном открытии или научном курьезе, «ожившие» картины, прием «кубики», когда на гранях кубиков нарисованы предметы, а выпавшие кубики задают канву рассказа, это сочинение сказки, в том числе и лингвистической, по картам Проппа и т.д. [5]. Можно также познакомить детей со схемами различных повествовательных жанров, например, со схемой сочинения фантастического рассказа, составленной С. Лемом.

Хорошим приемом работы над лингвистическим повествовательным текстом является включение в урок незавершенного

текста. Как экспериментально доказала в 20-е гг. XX в. Б. Зейгарник, незавершенные действия запоминаются почти в два раза лучше, чем завершенные, при этом у детей это проявляется намного сильнее, чем у взрослых [13]. В психологи этот феномен получил название эффекта Зейгарник. Использованию этого эффекта в методике преподавания русского языка посвящена статья В.Д. Янченко, в которой им приведены упражнения для изучения русского языка как иностранного, построенного на предвосхищении [25].

В преподавании русского языка при использовании сторителлинга можно тоже использовать эффект Зейгарник: в классе идет работа над историей, которая завершается лингвистической загадкой, проблемным вопросом, ответ на которое не даются; ученики, согласно этому эффекту, продолжают размышлять и искать решения, что, несомненно, развивает не только память, но и мышление в целом.

Сторителлинг в классе тоже может осуществляться в форме различных видов групповой и коллективной работы: коллективного сочинения, рассказа по очереди, работы в группе и т.д. В результате у учеников будут лучше развиты коммуникативные умения, они освоят повествование как тип речи, у них произойдет развитие креативности, разовьются умения работать в команде, будет развиваться креативное мышление и эмоциональный интеллект.

Вместе с детьми на уроке русского языка или во внеучебной деятельности можно сочинять истории и с помощью цифровых инструментов: создавать комиксы, анимационные ролики, скрайбинг, инфографику, лонгрид и т.д., что повысит интерес школьников к русскому слову, языку [5; 7; 17; 19; 27; 32 и др.]. Анимационные ролики часто используются для обучения на платформах Московская электронная школа и Российская электронная школа, но крайне редко, когда материал дан именно в виде истории, что способствовало бы лучшему усвоению лингвистического материала и способствовало бы речевому развитию школьников.

Данная модель, как и все описанные выше, подразумевает постоянную помощь преподавателя, только в сотрудничестве может быть создан по-настоящему хороший лингвистический повествовательный текст. Приобретенный в ходе работы опыт может стать опорой при дальнейшем освоении школьниками способов создания лингвистического текста при выполнении третьей части ОГЭ для девятиклассников, где

среди заданий по выбору есть задание, связанное с написанием текста на лингвистическую тему.

Подводя итог описанию форм взаимодействия учителя с обучающимися при реализации технологии сторителлинга, необходимо заметить, что основная аксиома образования – «Всякое учебное действие ученика должно быть подготовлено учителем», что означает, что учитель, чтобы научить своих учеников технологии сторителлинга, должен владеть ею, попробовать себя в роли сочинителя и модератора историй в классе. В такой работе для самого учителя главное – ориентация на ценности профессиональные и ценность самого русского языка, что содействует профессиональной социализации, становлению профессионального мышления; а для учеников – поддержка учителя и приобретение опыта неформального и глубоко освоения лингвистического материала.

Таким образом, технология сторителлинга во всех ее разновидностях и модификациях и методика сотрудничества должны найти место в методической подготовке современного учителя русского языка.

### *Литература*

1. *Александрова В.Г., Недрогайлова Е.А.* Инновационные идеи педагогики сотрудничества в современном образовательном процессе. М., 2011. 92 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Единство цели: пособие для учителя. М., 1987. 206 с.
3. *Валеева Е.В.* Образовательный сторителлинг на уроках литературы и русского языка // Школьные технологии. 2020. № 4. С. 94–98.
4. *Голованова И.И., Донецкая О.И.* Педагогика сотрудничества: Конспект лекции. Казань, 2014. 127 с.
5. *Гордиенко О.В., Соколова А.А.* Дети и цифровой текст: формы работы со школьниками по продуцированию текста в цифровом формате // Вопросы цифрового образования. 2020. № 1. С. 21–28.
6. *Горелова О.В., Сафонова А.В.* Лингвистическая сказка на уроках русского языка // STUDNET. 2021. №7. С. 588–596.
7. *Горохова Л.А.* Технология DIGITAL STORYTELLING (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12, № 4. С. 40–49.
8. *Готтшалл Дж.* Как сторителлинг сделал нас людьми. М., 2020. 272 с.

9. *Дейкина А.Д.* Методические ситуации как средство активизации творческого мышления студентов // «Учим и учимся»: Эффективные приемы работы на занятиях по методике преподавания русского языка / Сост. Т.М. Фалина. М., 1994. С. 21–27.
10. *Джензер Э.* Как писать нон-фикшн. Расскажите о сложных темах миллионам. М., 2020. 240 с.
11. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. М., 1991. 198с.
12. *Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н., Смирнова В.А.* Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе // Образовательные технологии. 2017. № 1. С. 73–90.
13. *Зейгарник Б.* Запоминание законченных и незаконченных действий. URL:  
[https://www.lib100.com/common\\_psychology/remembering\\_actions/html](https://www.lib100.com/common_psychology/remembering_actions/html)  
(дата обращения: 12.09.2022).
14. *Зельманова Л.М.* Герои мультфильмов у нас в гостях: Раздаточный изобразительный материал для уроков развития речи в 5-м классе: Методические рекомендации. М., 1998. 46 с.
15. *Карасева Д.С.* Лингвистическая сказка на уроке фонетики // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: Межрегиональная конференция. Рязань, 2015. С. 285–288.
16. *Мещеряков В.Н.* Как пересказывать произведения литературы, живописи, музыки: методические приемы и образцы. М., 2002. 270 с.
17. *Назарова О.С.* Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. 2018. № 15. С. 15–28.
18. *Напольнова Т.В., Пустовалов П.С.* Практикум по методике преподавания русского языка. М., 1976. 176 с.
19. *Огуцова Е.Ю., Журавлев И.Д.* Использование цифрового сторителлинга в профессиональной деятельности педагога // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современное состояние и пути развития информатизации образования в здоровьесберегающих условиях». 2017. Вып. 1 (61), ч. 2. С. 111–113.
20. *Соловейчик С.Л.* Учение с увлечением. М., 1979. 175 с.

21. *Тихонова Е.В.* «Storytelling» в преподавании: вызовы современности и педагогическая практика // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. Вып. 34 (2). С. 136–143.
22. *Успенский М.Б.* Лингвистика в гостях у школьников. // Русский язык в школе. 1998. № 1. С. 16-20.
23. *Успенский М.Б.* Приемы мнемотехники на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1996. № 6. С. 24–27.
24. *Фимина М.А.* Использование сторителлинга в образовании // Практики реализации ФГОС общего образования с использованием информационных технологий: материалы Межрегиональной. научно-практической конференции 20 сентября 2018 г. Липецк, 2018. С. 196–199.
25. *Янченко В.Д.* Обучающий потенциал эффекта Зейгарник в преподавании русского языка как иностранного. // ПРЕПОДАВАТЕЛЬ. XXI ВЕК. 2015. № 1. С. 178-184.
26. *Aronson E.* The Jigsaw Technique in Action: Research Finding // The Jigsaw Classroom. Beverly Hills-London? 1978. Pp. 91-123.
27. *Baldwin S., Ching Yu-Hui.* Interactive Storytelling: Opportunities for Online Course Design // TechTrends. 2017. № 61 (2). P. 179–186.
28. *Coyle D.* The Culture Code: The Secrets of Highly Successful Groups. N.-Y., 2019. 282 p.
29. *Dudacek O.* Transmedia Storytelling in Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 197. P. 694–696.
30. *Gazzaniga M.* Human: The Science Behind What Makes Us Unique. N.-Y., 2008. 464 p.
31. *Klinger E.* Daydreaming and Fantasizing: Thought Flow and Motivation // Handbook of Imagination and Mental Simulation. N.-Y., 2009. P. 225–239.
32. *Robin B.* What is Digital Storytelling? // Educational Use of Digital Storytelling. 2022. URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> (дата обращения: 15.09.2022).
33. *Slavin R.E.* When does cooperative learning increase student achievement? // Psychological Bulletin. 1983. 94(3). P. 429–445.

**Исаева Нина Александровна**  
доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой РКИ,  
Калужский государственный  
университет им. К.Э. Циолковского,  
г. Калуга, Россия  
E-mail: isaeva178@mail.ru

## **Технология сотрудничества в процессе волонтерской образовательной деятельности в поликультурной среде вуза**

*Аннотация.* В статье рассматривается волонтерский проект по развитию коммуникативно-речевых умений на русском языке у иностранных обучающихся. На примере видеоперформанса показаны способы коллективного творческого взаимодействия магистрантов-волонтеров, иностранных студентов и учащихся-инофонов на основе принципов аксиологичности и поликультурности, определяющих качественные характеристики современного образования.

*Ключевые слова:* волонтерская деятельность; поликультурная среда; сотрудничество, обучение, творчество.

**Nina A. Isaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of Russian as a foreign language Department,  
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski,  
Kaluga, Russia  
E-mail: isaeva178@mail.ru

## **Intellectual understanding of the idea of the value of the Russian language and Russian culture**

*Abstract.* The article discusses a volunteer project for the development of communicative and speech skills in Russian among foreign students. Using the example of a video performance, the methods of collective creative interaction of undergraduates-volunteers, foreign students and foreign students are shown on the basis of the principles of axiology and multiculturalism, which determine the qualitative characteristics of modern education.

**Keywords:** volunteer activity; multicultural environment; cooperation, training, creativity.

Волонтерская деятельность становится трендом общественной жизни нового поколения молодежи. В разных сферах звучит призыв к активной жизненной позиции, помощи человеку, оказавшему в сложной жизненной ситуации. И образовательная система остро реагирует на этот социальный заказ.

Методологическим принципом образования, по мнению многих исследователей, сегодня является аксиологичность и поликультурность. Они выступают качественными характеристиками мира, в котором образование, ценности и культура неотделимы [1]. Кроме того, портрет современного учителя включает аксиологичность и поликультурность как характеристику специалиста, необходимую для успешной деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения в новой реальности, как базовые категории его личности.

Идея аксиологичности как ценностной нормы и критерий истины проходит красной нитью через все исследования А.Д. Дейкиной, концептуально оформляя целое направление научных исследований – аксиологическую лингвометодику [2, с. 37], которая все прочнее занимает свои позиции в методической науке и педагогической практике.

Развитием идей аксиологической лингвометодики явилась аксиологическая стратегия (стратегия ценностно-смысловых ориентаций) в подготовке будущих учителей, которая направлена на выявление нравственного потенциала человека в процессе образования. Данная стратегия опирается на технологию проектирования благотворительных систем, а также современные технологии дифференциации и обучения в сотрудничестве, обеспечивающие комфортное обучение всех без исключения детей [4, с. 99].

Под поликультурностью сегодня понимается «способность человека жить среди многообразия культур и интегрировать в своем сознании различные культурные смыслы» [1, с. 20]. Поликультурное образование предполагает учет следующих факторов: сосуществование различных национальностей, религий, культур, готовность к взаимному сотрудничеству, межкультурное взаимодействие в процессе обучения, получения образования. Для такого взаимодействия важно знать и ценить свою национальную культуру и проявлять интерес к иным культурам,

приобретать знания о них, т.е. для создания поликультурного пространства важны процессы как инкультурации, так и аккультурации.

Особая роль в поликультурном пространстве отводится новым формам работы, в которых реализовывались бы технологии сотрудничества и межкультурного взаимодействия.

Одной из таких форм является волонтерская образовательная деятельность (или педагогическое волонтерство), которая направлена на решение проблем, связанных с современным образованием.

Педагогическое волонтерство проявляет не только интеллектуально значимый потенциал, но и ценностный аспект деятельности, поскольку предполагает помощь на безвозмездной основе, что определяет такие качества личности как бескорыстие, равнодушие, отзывчивость, коммуникабельность и др. Волонтерство представляет собой также коллективный вид деятельности на общую пользу, в том числе и пользу самим волонтерам в виде личного опыта, новых социальных навыков, способов коллективного взаимодействия.

В Российских вузах, где обучаются вместе русские и иностранные студенты, одной из проблем является недостаточное владение иностранцами русским языком для успешного обучения по специальности и сложности их социально-культурной адаптации в поликультурном пространстве вуза. Данную проблему в Калужском государственном университете успешно решает волонтерский проект «Развитие коммуникативно-речевых умений на русском языке у иностранных студентов», обучающихся на разных направлениях подготовки. Проект, реализуемый силами магистрантов направления «Русский язык как иностранный», имеет комплексный характер, включает как занятия по русскому языку с группами иностранных студентов, так и различные межкультурные мероприятия, в которых проявляются этнокультурные ценности и происходит интеграция разных областей знаний, воспитательных и творческих практик (например, фестиваль книги, национальных праздников, конкурс игры на разных музыкальных инструментах, международный фольклорный фестиваль и др.).

Хотелось бы отметить, что технологии сотрудничества и кооперации, которые имеют такие отличительные признаки, как работа в группах, индивидуальный характер обучения (хотя оно и происходит в коллективе), а также организационные и управленческие функции в ходе коллективной работы [3], в условиях педагогического волонтерства приобретают особые черты.

С одной стороны, обучение не носит обязательного характера, все студенты приходят на занятия по желанию и потребностям. От них исходит своего рода запрос. И в этом обучение в волонтерских группах сближается с дополнительным образованием. С другой стороны, магистранты, знакомые с методикой обучения русскому языку как иностранному, понимают, что формирование коммуникативной компетенции как главной цели обучения иностранных студентов предполагает поиск как нетрадиционного содержания, так и приемов и способов коллективной деятельности. Причем эта деятельность должна иметь преимущественно «публичный» характер, базироваться на использовании ролевых игр, различных форм слуховой и зрительной наглядности, включать элементы театрализации.

Методика сотрудничества в волонтерской деятельности максимально сопрягает обучение и творчество, является основой более быстрого и эффективного развития коммуникативных умений, раскрепощает участников, создает доверительную атмосферу и повышает мотивацию к изучению языка.

На примере одного из проектов – видеоперформанса «А что у вас?», имеющего межкультурную направленность, мы хотели бы показать возможности коллективного взаимодействия магистрантов-волонтеров, будущих преподавателей русского языка как иностранного, иностранных студентов из дальнего и ближнего зарубежья, а также школьников-инофонов, обучающихся в Центре социально-культурной интеграции, созданном при кафедре русского языка как иностранного Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Данный проект был разработан и реализован группой магистрантов-волонтеров под руководством Музыченко А.Н. В основе сценария этого проекта – известное стихотворение С. Михалкова «А что у вас?», переделанное под национально-культурные реалии разных стран и представленное затем в виде короткометражного фильма.

Проект включал несколько этапов.

### ***1 этап – литературный***

На этом этапе сначала были выбраны национальные символы разных стран, из которых приехали иностранные обучающиеся, - Таджикистана, Узбекистана, Вьетнама, Йемена, Анголы, Египта и др.

В процессе предварительного обсуждения сформировали следующие логические ряды, в которых были определены 1) участники, 2) страны, 3) национальные символы стран. Например, 1) Сахоббек, Сухроб –

2) Узбекистан – 3) крепость Ичан-Кала, мечеть Биби-Ханум, восточный базар Чорсу, тубетейка, хурма, дыни; 1) Халид, Рифат – 2) Йемен – 3) крепость Шибам, плотина Мариб, кинжал Джамбия; 1) Нюнг – 2) Вьетнам – 3) река Хонгха, небоскреб Сайнон, город Нячанг и т.п.

Эти заготовки использовались в дальнейшем для создания стихотворных строк, которые каждый участник из какой-либо страны заучивал в течение нескольких минут и читал в процессе съемки.

*Кто на лавочке сидел,  
Кто на улицу глядел,  
Халид пел,  
Сухроб молчал,  
Сохаббек ногой качал...*

.....

*Тут сказал ребятам Халид*

*Просто так:*

*- Крепость есть у нас Шибам (Йемен)*

*- А у вас?*

*- А у нас – Шахи-Зинда, это да!*

*(Узбекистан)*

*- А из нашего окошка река*

*Хонгха видна немножно! (Вьетнам)*

Помощники-волонтеры на подготовительном этапе продумывали задания «на разогрев». Поскольку «актерам» предстояло выразительно читать стихотворения на русском языке, им была предложена артикуляционная разминка. Для нее были выбраны русские скороговорки, которые сначала читали в медленном темпе, затем быстрее, очень быстро, совместно мальчики и девочки, потом только мальчики, только девочки; с разной интонацией, весело и грустно, строго и ласково. Так отрабатывались фонетические навыки в произношении звуков, звукосочетаний, различные интонационные конструкции.

### ***2 этап проекта – сценический (театрализованный)***

Поскольку главная цель проекта – запись видеоролика, то театрализованная часть требовала особой подготовки. Важным компонентом этого этапа стала актерская разминка – разыгрывание эмоциональных и пластических этюдов для развития артистических навыков. Несколько известных разминочных упражнений из учебников по

актерскому мастерству осваивались участниками в процессе непосредственного действия и вызвали их неподдельный интерес. Например, участники идут по кругу друг за другом и выполняют команды ведущего, который моделирует различные игровые ситуации.

– Идем, а вокруг – лес, птицы поют, бабочки порхают, наслаждаемся летним днем... высокая трава, идем, еле передвигая ноги (широко шагают, стараясь преодолеть препятствие) ... попали в крапиву (изображают, что им больно), комары кусают (отмахиваются) ... попали в топкое болото...

Иностранным студентам и учащимся, чтобы правильно реагировать, необходимо было не только знание русской лексики, но и понимание подтекста, действий, которые скрываются за словами и вызывают ту или иную реакцию: крапива – подтекст (обжигает, боль) – действие (растереть место ожога, отстраниться от объекта, чтобы не испытать боли).

Не все иностранные студенты, конечно, сразу понимали, что требуется выполнить. И на помощь приходили учащиеся-инофоны из стран ближнего зарубежья, в большей степени, чем иностранные студенты, знакомые с русской лексикой и объектами окружающего мира. Кроме того, магистранты также принимали участие в этом игровом упражнении, демонстрируя, в случае затруднений, образцы действий остальным членам группы.

Центральное место в реализации этого этапа отводилось видеосъемке на хромокее – куске ярко-зеленой ткани, которая подкладывается фоном позади выступающего «актера». Чтецы после небольшой репетиции декламировали четверостишия в стиле «а что у вас» о достопримечательностях своей родной страны, а видеозапись производилась на зеленом фоне, который впоследствии в монтажной программе с помощью компьютерных технологий заменялся другим видеорядом, соответствующим смыслу стихотворения, например, южными яркими пейзажами, пирамидами Египта, изображением крепости Ичан-Кала или памятника поэту Камолу Худжанди. Таким образом, возникала иллюзия, что иностранцы рассказывают об особенностях, традициях и культуре страны, находясь на своей «малой» родине.

### ***3 этап проекта – монтажно-цифровой***

Этот этап требовал умений работать в компьютерной программе по производству короткометражного фильма, в котором были представлены и отдельные фрагменты артикуляционной и актерской разминки, и видеоряды с чтением фрагментов стихотворения «А что у вас» в межкультурной интерпретации.

Нетрудно заметить, что иностранные студенты всегда оживляются, когда речь заходит об их родине, природных объектах, памятниках культуры, архитектуры, национальных традициях и известных личностях, прославивших ту или иную страну. Интерес и уважение к чужой культуре возможны только в том случае, когда обучающиеся, включаясь в межкультурную коммуникацию, осознают достоинства своей, хотят поделиться с другими тем, что им дорого и составляет их национальную гордость.

Понятия аксиологичность и поликультурность в волонтерском проекте по развитию коммуникативно-речевых умений на русском языке у иностранных студентов сливаются воедино, образуя многомерное ценностно значимое поле, возникающее в процессе коллективной творческой деятельности, в которой проявляются лучшие духовно-нравственные качества личности нового поликультурного типа.

Таким образом, аксиологичность, поликультурность и нацеленность на результат являются основой создания новой образовательной среды, которая способствует установлению дружеских, доверительных отношений между народами. А формируются такие отношения наиболее эффективно в процессе совместной познавательной деятельности, основанной на идеях сотрудничества, межкультурного взаимодействия, взаимного уважения и открытости, реализуемых с помощью современных игровых технологий, в которых каждый может максимально проявить свой творческий потенциал.

### *Литература*

1. *Гукаленко О.В., Андрианова Р.А., Нездемковская Г.В.* Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде: монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 257 с.
2. *Дейкина А.Д.* Открытая методика: аксиологичность в современных исследованиях и школьных учебниках по русскому языку // *Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка.* М., 2017. С. 35–40.
3. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
4. *Исаева Н.А.* Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании (На основе идей проф. А.Д. Дейкиной) // *Русский язык в школе.* 2019. № 1. С. 95–100.

**Скрябина Ольга Алексеевна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,  
г. Рязань, Россия  
E-mail: olgaskr1@mail.ru

## **О сотрудничестве как факторе развития методического мышления студентов**

*Аннотация.* В статье рассматриваются методологические и методические основы сотрудничества как фактора развития профессионального, методического мышления студентов, будущих учителей русского языка; доказываемся целесообразность когнитивно-коммуникативного подхода при изучении методики преподавания русского языка в вузе; показывается взаимосвязи проблемной технологии и методики сотрудничества в познании профессии и практической подготовке к ней.

*Ключевые слова:* методика сотрудничества, когнитивно-коммуникативный подход, проблемная технология, методическое мышление.

**Olga A. Skryabina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Ryazan State University named after S. A. Yesenin,  
Ryazan, Russia  
E-mail: olgaskr1@mail.ru

## **On cooperation as a development factor methodological thinking of students**

*Abstract.* The article discusses the methodological and methodological foundations of cooperation as a factor in the development of professional, methodological thinking of students, future teachers of the Russian language; the expediency of the cognitive-communicative approach is proved when studying the methods of teaching the Russian language at the university; the interrelationships of problem technology and methods of cooperation in the knowledge of the profession and practical preparation for it are shown.

**Keywords:** methodology of cooperation, cognitive-communicative approach, problem technology, methodical thinking.

Методологические и методические аспекты организации сотрудничества в процессе профессиональной подготовки студентов, полагаем, можно отнести к актуальным проблемам методики высшей школы. Теоретические и практические аспекты данной проблемы являются открытыми, недостаточно исследованными, что побуждает к размышлениям и анализу собственного многолетнего практического опыта преподавания русского языка и методики его изучения в вузе.

В словаре С.И. Ожегова дается следующее определение понятия: «Сотрудничать, -аю, -аешь; несов. 1. Работать вместе, принимать участие в общем деле. 2. Быть сотрудником (во 2 знач.» [2, с. 653]. В словаре Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина есть термин педагогика сотрудничества – «направление в отечественной педагогике 2-й половины XX века. Представляет собой систему методов и приемов воспитания и обучения, основанных на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности» [1, с. 188-189]. Таким образом, в словаре дается педагогическая интерпретация идеи сотрудничества.

Несмотря на то, что данная проблема не интерпретировалась в методических работах, существует трактовка понятия через синонимичное сочетание «взаимное обучение», данное в «Новом словаре методических терминов и понятий»: «ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ. Метод группового обучения, при котором каждый из учащихся является одновременно учителем по отношению к другим членам группы, помогая им освоить те знания и умения, которыми он владеет наиболее успешно, что способствует повышению эффективности обучения. На занятиях по иностранному языку В. о. получило за последние годы распространение в рамках обучения в сотрудничестве (Е. С. Полат). О В. о. писал в «Великой дидактике» еще Я. А. Коменский» [1, с. 27].

В 80-е годы XX века педагогическое сообщество узнало о существовании экспериментальных авторских школ Ш. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина. Идеи учителей-экспериментаторов стали основой концепции, названной «Педагогика сотрудничества». Творческое взаимодействие, сотрудничество учителя и учащихся в процессе организации предметной деятельности выстраивалось на принципе «учения без принуждения», опиралось на достижение трудной цели в

коллективном познании учебного материала на основе опорных схем, опорных сигналов, блоковой подачи материала. Изначально педагогика сотрудничества трактовалась ее создателями как определяющая, доминирующая идея и цель, а также и средство воспитания и обучения. В данном контексте, полагаем, есть основания рассматривать педагогику сотрудничества как методологическую основу гуманистического направления в образовании, реализующего идею развития личности обучающегося, что, безусловно, актуально для современной школы.

Однако, как известно, педагогические концепции являются общими положениями для организации процессов обучения и воспитания в любой предметной сфере. В то же время в каждой предметной сфере (например, такой, как русский язык) есть свои специальные цели, методы, технологии, приемы и средства их достижения, что дает веские основания для рассмотрения методики сотрудничества с учетом специфики, своеобразия учебного предмета «русский язык как родной». Безусловно, идея методики сотрудничества имеет особую значимость для процесса подготовки студента к профессии учитель русского языка, поскольку достижение общих и частных предметных целей, поставленных перед школой государством, зависит от готовности и способности учителя создать оптимальные методические условия для их достижения. В данном контексте наиболее значимой мы считаем проблему формирования методического мышления будущего учителя русского языка.

Мы рассматриваем методическое мышление как специальное, профессиональное мышление. Оно позволяет учителю русского языка осуществлять свою предметную деятельность, характеризуется динамичностью, гибкостью, критичностью, способностью успешно взаимодействовать с учащимися в процессе решения языковых, правописных и речевых задач. Метод (от греч. *methodos* – путь), будучи базисной категорией методики, «в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [1, с.153]. Итак, методическое мышление, полагаем, можно понимать как ясное и четкое понимание пути, по которому вместе со студентами, активизируя совместную деятельность, нужно следовать к достижению поставленной цели. Гибкость и критичность, творческая составляющая данного мышления развивается в процессе анализа содержания обучения, поиска методов и приемов обучения, опирается на системность мышления студента, его языковую и лингвистическую компетенции. Безусловно, сформированное практическое владение технологиями обучения можно

считать результатом, достижением цели, какой является методическое мышление.

Как мы понимаем взаимодействие со студентами, транспонируя данную проблему в сферу методики преподавания русского языка как родного? Ключевой идеей, опираясь на которую можно создать оптимальные методические условия, мы считаем проблемную технологию в обучении студентов профессии. Включение проблемной технологии в процесс овладения методикой как теорией и практикой обучения русскому языку, полагаем, дает возможность активизировать сотрудничество студентов с преподавателем, друг с другом, активизировать взаимодействие студентов в малых группах для решения методических проблемных задач.

Потенциал проблемной технологии, есть основания утверждать, не исчерпывается только организацией уроков русского языка в школе. Проблемная технология, полагаем, может быть успешно реализована в рамках любого из современных подходов, используемых в обучении русскому языку как родному в вузе и школе. Мы исходим из того, что проблемную технологию как систему практических приемов, обеспечивающих активную познавательную деятельность студентов, целесообразно использовать в курсе методики преподавания русского языка на бакалавриате и в магистратуре, актуализируя в обучении когнитивно-коммуникативный подход. На основе когнитивно-коммуникативного подхода можно создать оптимальные методические условия для организации продуктивного взаимодействия, творческого сотрудничества студентов в познании профессии. Умение познавать базируется на комплексе других умений: умении анализировать, сопоставлять, дифференцировать, рефлексировать, прислушиваясь к внутреннему «я», обобщать, корректировать способ действия – все это в процессе общения (коммуникации), коммуникативного взаимодействия с коллективом, группой, с лидером группы и преподавателем.

Для начинающего учителя одной из трудных проблемных задач является проведение урока русского языка и самого сложного – урока открытия нового знания. Осознанное понимание того, «чему учить?», «зачем учить? и, главное, «как учить?» формируется в практической деятельности студента, готовящего урок. Вся группа разрабатывает сценарии урока или его этап, фрагмент, а затем один из студентов проводит урок как учитель, а группа студентов выступает сначала в роли обучающихся (для чего можно использовать деловую игру), а затем в роли

профессионалов, анализирующих и оценивающих результативность деятельности «учителя». Как показывает практика, студенту психологически комфортнее получить оценку своей деятельности, критические замечания от группы, нежели от преподавателя. Всегда находится другой студент, который готов исправить недочеты в постановке проблемных вопросов для беседы, при подборе языкового дидактического материала, провести коррекцию способа формируемого действия и последовательности целесообразных упражнений для его формирования. Итоги обсуждаются всей группой, побуждая к рефлексии того, кто давал урок, и самих его участников. Подобная организация лабораторной работы (при отсутствии экспериментальной школы) возможна и в вузовской аудитории, и в рамках дистанционного ее проведения с использованием подготовленных презентаций. Можно полагать, что в данном контексте деловая игра представляет собой своеобразный вариант индивидуально-групповой деятельности студентов, основанной на сотрудничестве и взаимообучении.

В своей практике мы используем методику сотрудничества для анализа содержания учебного параграфа, темы, особо рассматриваем обучающий и развивающий потенциал темы, возможности для систематизации языкового материала, объединения отдельных параграфов учебника в один урок. Например, студентам дается задание подумать, какие параграфы можно объединить для проведения урока открытия нового знания по теме «Разряды количественных числительных». При проведении занятий мы используем учебник для 6 класса под ред. Н.М. Шанского, авторами которого являются М.Т.Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и другие авторы. В ходе совместного обсуждения приходим к выводу, что можно объединить следующие параграфы: «Разряды количественных числительных», «Числительные, обозначающие целые числа», «Дробные числительные», «Собирательные числительные». На вопрос «Почему можно объединить четыре параграфа в одну тему?», отвечаем: главным является способ обозначения числа: как целое число, часть целого – дробь, совокупное одно целое. Продолжением совместной работы является задача подобрать дидактический языковой материал для наблюдения, например, такой: три студента (3), одна треть коллектива ( $1/3$ ), трое студентов. После чего разрабатываются варианты проблемных вопросов для погружения обучающихся в тему, для открытия нового, общего и различного в материале, а главное, для выведения возможного варианта способа

действия, на основе которого можно четко различать разряды количественных числительных. Безусловно, памятуя о «золотом правиле дидактики», студенты подбирают иллюстрации для наглядного, образного восприятия языковых примеров.

Мы показали небольшой фрагмент нашей практической работы по использованию методики сотрудничества в процессе изучения методики преподавания русского языка. Есть основания полагать, что большим потенциалом для внедрения методики сотрудничества обладает и учебная дисциплина «Педагогические технологии в преподавании русского языка»: это совместная разработка кейсов, проектов, игровых технологий и т.д.

Итак, в ходе анализа поставленной проблемы мы пришли к следующим выводам:

- методика сотрудничества – это один из факторов развития методического мышления студентов, в будущем учителей русского языка;
- когнитивно-коммуникативный подход – это концептуально значимая основа для теории и практики обучения русскому языку в вузе и школе;
- опора на потенциал проблемной технологии позволяет активизировать методику сотрудничества в познании профессии и практической подготовке к ней.

### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. д. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. 16-е изд. испр. М.: Рус. яз., 1984. 797 с.
3. *Скрябина О.А., Южакова Ю.А.* О профессиональном объединении преподавателей вуза и учителей русского языка // Мир русского слова. 2021. № 3. С. 82–91.

**Левушкина Ольга Николаевна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

**Технология сотрудничества  
в современном учебнике по русскому языку  
(Русский язык 5–9 кл. А.Д. Дейкина,  
Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина, О.Ю. Рязова,  
Е.А. Хамраева): учебный контент и личность**

*Аннотация.* В данной статье описаны возможности реализации технологии сотрудничества при обучении русскому языку на основе инновационного учебника русского языка для 5–9 классов А.Д. Дейкиной. Автор статьи систематизирует задания, включенные в данный УМК, и описывает типологию заданий, позволяющих обучать сотрудничеству на уроках русского языка.

*Ключевые слова:* обучение русскому языку, современный учебник русского языка, сотрудничество, методика сотрудничества, типология заданий.

**Olga N. Levushkina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

**Russian cooperation technology in a modern textbook on the  
russian language (Russian language 5–9 cl. A.D. Deikina,  
T. P. Malyavina, O. N. Levushkina, O. Yu. Ryauzova,  
E.A. Khamraeva): educational content and personality**

*Abstract.* This article describes the possibilities of implementing the technology of cooperation in teaching the Russian language on the basis of an innovative textbook of the Russian language for grades 5–9 by A.D. Deikina.

The author systematizes the tasks included in this UMK and describes the typology of tasks that allow teaching cooperation in Russian lessons.

**Keywords:** Russian language teaching, modern textbook of the Russian language, cooperation, methodology of cooperation, typology of tasks.

Современная российская система образования развивается в контексте гуманистической педагогики, обязательной составляющей которой является педагогика сотрудничества. По словарю С.И. Ожегова, сотрудничать означает «работать вместе, принимать участие в общем деле» [5]. Сотрудничество, соработничество имеет глубокие корни в российском менталитете и обладает большой воспитательной ценностью. С.Л. Соловейчик называл сотрудничество духовной сущностью воспитания [14]. Обучение сотрудничеству положено в основу современной российской деятельностно ориентированной системы образования как базовая концепция. Сотрудничество в современном образовании – это «гуманистическая идея совместной, развивающей деятельности детей и взрослых» [3, с. 23], оно понимается прежде всего как наивысший уровень согласованности позиций в деятельности [3]. Сотрудничество обеспечивается высоким уровнем развитости у подростков способностей к «взаимопониманию, проникновению в духовный мир друг друга, коллективному анализу хода и результатов этой деятельности» [3, с. 23]. В то же время сотрудничество лежит в основе прагматики современного процесса обучения, построенного на организации субъект-субъектных отношений в совместной деятельности [2].

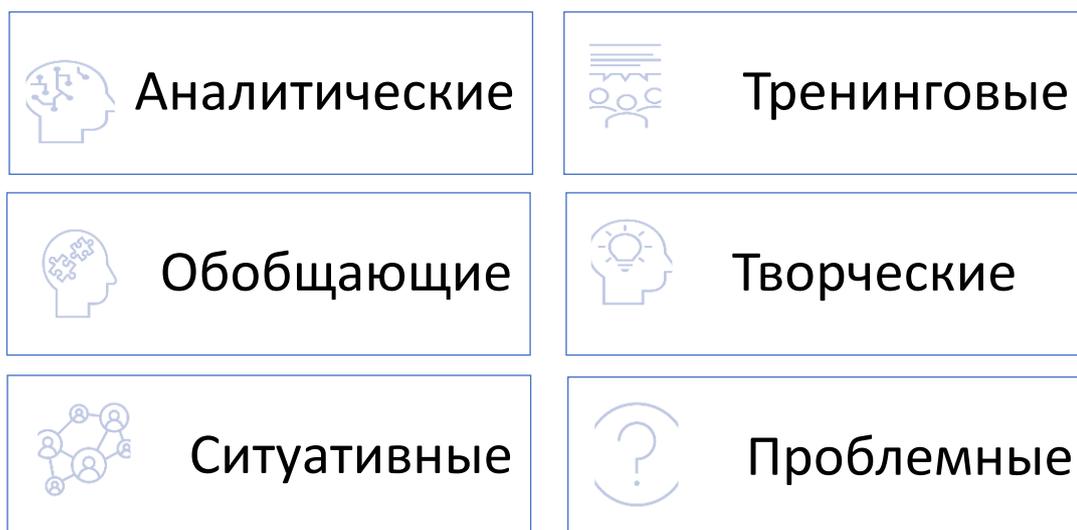
Идея сотрудничества пронизывает ФГОС ООО 2021 года, обладающий яркой аксиологической, воспитательной направленностью. Личностные результаты освоения программы основного общего образования, обозначенные в ФГОС, непосредственно связаны с системой позитивных ценностных ориентаций школьника. Достижение детьми личностных результатов в процессе обучения в школе обусловлено реализацией обозначенных в ФГОС направлений воспитания: гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического, формирование ценности научного познания.

Организация учебного сотрудничества с одноклассниками и другими сверстниками является одним из требований к метапредметным результатам освоения обучающимися программ основного общего образования. Умение общаться и организовывать совместную

деятельность отнесены к универсальным учебным коммуникативным действиям. В ФГОС ООО 2021 года универсальные учебные коммуникативные действия в области совместной деятельности сформулированы как умения осмысленно использовать преимущества сотрудничества при решении конкретной проблемы, умения ставить цель совместной деятельности и организовывать ее, осознавать и оценивать достигнутые результаты [6].

На предметном уровне обучение сотрудничеству происходит во всех предметных областях и реализуется в современных УМК. Рассмотрим задания, направленные на эффективное формирование умений сотрудничать и являющиеся органичной составляющей методической системы инновационного учебника русского языка для 5–9 классов под ред. А.Д. Дейкиной, вошедшего в ФПУ в соответствии с Приказом Министерства просвещения РФ от 20 мая 2020 г. № 254 и от 23 декабря 2020 г. № 766 [7; 8].

Обучение сотрудничеству происходит посредством заданий, требующих соответствующей организационной работы учителя и учеников. В данном УМК подобные задания выделены рубрикой «Работаем в парах, работаем в группах», но могут быть включены и в другие рубрики: «Самостоятельная работа», «Творческое задание», «Структурируем информацию», «Грамматическое конструирование», «Конструктивный диалог», «Проектное задание» и др. Задания, на основе которых возможно обучение школьников сотрудничеству, предусматривают различные виды учебной деятельности обучающихся: аналитическую, поисковую, творческую и др. Нами предложена типология заданий, направленных на обучение сотрудничеству (см. рис. 1), в основу которой положены виды реализуемой учебной деятельности школьников в группах и парах на уроках русского языка: аналитическая деятельность в группах и парах реализуется при выполнении аналитических заданий; тренировочная деятельность – в тренировочных заданиях; систематизирующая, обобщающая деятельность – в обобщающих заданиях; творческая деятельность – в творческих заданиях; решение учебных речевых ситуаций происходит при выполнении ситуативных заданий; решение проблемных задач – при выполнении проблемных заданий.



*Рис. 1. Типология заданий для обучения сотрудничеству на уроках русского языка*

Сразу оговоримся, что видов заданий, как и видов учебной деятельности на уроках русского языка может быть значительно больше. Однако жанр статьи не позволяет рассмотреть их все. Остановимся на наиболее ярких видах заданий, позволяющих формировать у школьников умения сотрудничать.

**Аналитические задания** в обучении русскому языку – это задания, направленные на анализ языкового материала. Выполнение аналитических заданий в парах и группах предполагает наличие хорошо развитых регулятивных умений, когда в группе или паре распределяются последовательно выполняемые виды деятельности. В УМК А.Д. Дейкиной предлагается анализировать в парах и группах материал словарных статей, языковые особенности отрывков из художественных произведений и публицистических статей. Например, в задании 64 (7 кл., 2 ч.) предложено выбрать из словаря имена прилагательные, от которых можно образовать наречия с помощью суффиксов -о- (-е-), составить и провести для другой группы словарный диктант. А в задании 233 (7 кл., 2 ч.) предлагается, работая в группах, найти в отрывках из произведений И.А. Крылова частицы, определить их разряд и значение, рассказать об их роли в предложении и т.д.

К аналитическим мы отнесли и задания, направленные на поиск ответов на вопросы, на прояснение значений единиц языка, установление причинно-следственных связей между ними и объяснение своей точки

зрения. Так, в задании 347 (6 кл., 1 ч.) предложено, работая в группе или паре, устно объяснить разницу в значении имен прилагательных-паронимов, составить с каждым из прилагательных словосочетание с именами существительными, подходящими по значению. Часто задания на работу в группе входят в комплекс заданий к тексту и направлены на поиск ответов на вопрос о значении слова, о смыслах, которыми слова наполняют текст (например, упр. 247, 6 кл., 2 ч.). Таким образом детализируется, углубляется обучение пониманию текста.

Групповая аналитическая деятельность может быть связана с обучением работе с информацией. Например, в задании 20 (7 кл., 1 ч.) предлагается рассмотреть фрагменты информации выставки «Россия – моя история», проанализировать способ ее представления, ответить на вопрос о том, можно ли такой способ представления информации назвать текстом. На основе данной информации группам предлагается составить текст выступления экскурсовода у данного стенда. Таким образом интегрируется рецептивная, репродуктивная и продуктивная деятельность на основе текста.

**Тренинговые задания** – задания, направленные на развитие знаний, умений и навыков, на практическую тренировку. Данные упражнения по формулировке заданий чаще всего схожи с традиционными упражнениями. Организация работы в группах и парах учителем и обучающимися выводит такую работу на иной, более высокий уровень самостоятельности, осознанности. Например, при изучении правописания частиц *не* и *ни* (задание 243, 6 кл., 1 ч.) учащимся предлагается, работая в группах, выписать сначала предложения, в которых есть частица *не*, затем – предложения с частицей *ни*. И объяснить значения частиц. Учитель, ориентируясь на сформированность умения у учащихся своего класса, может дать первое задание одной группе, второе – второй группе. А может дать все задание целиком для работы в группах. Может также предложить составить алгоритм деятельности в группах, вспомнить или составить алгоритм применения правила и др.

При осмыслении правила о написании частиц в седьмом классе даются для работы в группах и парах 4 миниатюры А.И. Солженицына (задание 265, 7 кл., 2 ч.). Можно предложить школьникам либо поработать с одной миниатюрой в группе, либо со всеми четырьмя. Также предложены дополнительные задания к данному упражнению, позволяющие вывести деятельность учащихся на продуктивный, творческий, уровень.

Несомненно, тренинговая работа в группах и парах предполагает взаимообучение и взаимопроверку. В УМК А.Д. Дейкиной есть задания для работы в группах и парах, способствующие реализации процесса обучения школьниками друг друга и оценивание работы одноклассника или группы учеников. Это, например, регулярные задания под рубрикой *взаимодиктант* с последующей взаимопроверкой или *терминологический диктант* (см., например, задание 316, 6 кл., 1 ч.; задание 287, 6 кл., 2 ч.; задание 10, 8 кл., 1 ч. и др.).

Задания, развивающие умения школьников обобщать, систематизировать лингвистические знания и умения были выделены нами в группу **обобщающих заданий**.

Например, работая в группах, школьники могут вспомнить различные ситуации общения с друзьями и одноклассниками (задание 163, 8 кл., 1 ч.) и ответить на вопрос о том, какие обращения приняты в неофициальном общении среди молодежи и подростков. Припоминая, записывая и систематизируя обращения, используемые сверстниками, презентуя результаты работы в группах одноклассникам, школьники незаметно для себя выходят на новый уровень осмысления вопросов лингвистической теории в области обращений и их речевой прагматики.

Большое количество обобщающих заданий для работы в группах содержит учебник для 9 класса, поскольку именно в 9 классе изучение систематического курса русского языка подходит к завершению, и есть необходимость в систематизации и обобщении приобретенных школьниками знаний и умений. Например, задание на основе предложенного текста обобщить сведения 1) о порядке синтаксического разбора простого предложения; 2) о способах выражения подлежащего и сказуемого; 3) о типах сказуемого (задание 26, 9 кл.). Или задание, разделившись на группы, подготовить сообщение о случаях обособления 1) определений; 2) обстоятельств; 3) приложений; 4) уточняющих членов предложения. Примеры необходимо подобрать из текстов хрестоматий (задание 35, 9 кл.). Таким образом, работа в группах позволяет оптимизировать и унифицировать методику обобщения знаний и умений школьников.

**Ситуативные задания** – это задания, по определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, с помощью которых реализуется ситуационный тип обучения, «при котором процесс обучения строится на ряде ситуаций, естественных или учебных, возникающих в реальной жизни или организованных преподавателем» [1, с. 312]. В УМК А.Д. Дейкиной это

задания, предусматривающие работу с речевыми ситуациями (например, задание 136, 8 кл., 1 ч.; 167, 8 кл., 2 ч.), творческие задания (например, задания 145, 147, 155, 8 кл., 2 ч.). Например, в задании 167 (8 кл., 1 ч.) предлагается подумать о нормативном аспекте речевого поведения участников предложенных коммуникативных ситуаций. Прочитав описание одной из данных в упражнении ситуаций и соответствующее задание: Часто, общаясь с людьми в переписке, люди не знают, как назвать собеседника, и пропускают обращение. Или прикрепляют файл и не пишут письма вообще. Как вы думаете, правильно ли это? Как следует начать письмо учителю, однокласснику, бабушке? В задании 136 (8 кл., 1 ч.) учащимся предложено составить в соответствии с данными ситуациями диалог с обращениями, используя простые двусоставные предложения. Ситуация 1: Вы хотите купить билеты в театр, но не знаете, какой спектакль лучше посмотреть. Ситуация 2: Вы купили два билета в театр и хотите пригласить друга/подругу. Таким образом, ситуативные задания интегрируют весь комплекс приобретенных знаний и умений школьников и способствуют переводу его на прагматический уровень.

**Проблемные задания** – это «задания, которые ориентируют учащихся на решение какой-либо проблемы, связанной с содержанием текста или обусловленной речевым действием, которое необходимо выполнить или на которое необходимо отреагировать» [1, с. 253]. Ярким примером проблемных могут быть задания, включенные в данном УМК в рубрику «Конструктивный диалог». Это задания, содержащие проблемный вопрос и предполагающие формулирование школьниками своей точки зрения, приведение аргументов за или против приведенной точки зрения. Например, задание 154 (8 кл., 1 ч.) предполагает такую работу со следующим высказыванием «По сути своей Интернет аморален: нормы морали и этики вновь подвергаются суровым испытаниям». Высказывание, в котором остро обозначена проблема, мотивирует школьников к размышлению. Учитель может предложить школьникам, работая в группах, привести аргументы за это высказывание (одна группа) и против него (вторая группа) или дать возможность в группах порассуждать и привести наиболее яркие аргументы и за, и против, показать логику своего рассуждения, привести слушателей, читателей к верному умозаключению на основе своих доводов.

**Творческие задания** – «учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизводства информации, а творчества...» [1, с. 338]. Творческие задания на уроках русского языка предполагают

продуктивные виды речевой деятельности, то есть самостоятельную деятельность школьников в оформлении и изложении своих мыслей. Высказывания школьников в таком случае носят оригинальный характер, передают эмоции и чувства автора. Творческая деятельность предполагает элементы новизны, оригинальные решения, индивидуальный или групповой творческий продукт.

Например, задание по данному началу вспомнить известную песню из «Бременских музыкантов» (задание 186, 8 кл., 2 ч.) и придумать свое продолжение, употребив, где уместно, местоимения известных вам разрядов. Или задание узнать, какие обращения используют родители в официальной ситуации (на работе) и в личном общении (например, на отдыхе) (упр. 155, 8 кл., 2 ч.). К творческим были отнесены и задания, направленные на создание определенного продукта, основанного на предметных или интегрированных знаниях и умениях. Например, задание подготовить в группах рассказ об использовании неполных и односоставных предложений с примерами из изученных на уроках литературы произведений А. Пушкина и М. Лермонтова (задание 12, 8 кл., 2 ч.).

Таким образом, системно встроенные в учебник по русскому языку для 5-9 классов А.Д. Дейкиной задания, направленные на обучение сотрудничеству, позволяют обеспечить технологию сотрудничества при реализации важнейших видов учебной деятельности на уроках русского языка. Как было отмечено в начале статьи, обучение сотрудничеству позволяет достигать как предметных и метапредметных, так и личностных результатов обучения русскому языку, и это убедительно продемонстрировали приведенные примеры заданий из учебника. По мнению Т.Б. Михеевой, реализация идей сотрудничества в образовании дает свои положительные результаты, прежде всего, в раскрытии резервов развивающего характера, и это формирование важнейших коммуникативных навыков, мотивирующая эмоциональная поддержка обучения, формирование самокритичности и др. [4]. Осмысление приведенных в статье видов заданий убедительно свидетельствует в пользу развивающего характера заданий для групповой работы. В завершение подчеркнем, что учебный контент УМК по русскому языку для 5–9 классов А.Д. Дейкиной способствует реализации методики сотрудничества и обеспечивает личностное развитие школьника в аксиологическом, когнитивном, коммуникативном, социализирующем

направлениях, что чрезвычайно важно для современной российской школы.

### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «Русский язык». Курсы, 2018. 496 с.
2. *Дьяченко В.И.* Сотрудничество в обучении: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
3. *Зимняя И.Я.* Педагогическая психология: Учебное пособие. 3-е изд., М.; Ростов-н/Д., 1997. 448 с.
4. *Михеева Т.Б.* Применение технологии совместной деятельности на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся // Ученые записки ЗабГГПУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. Вып. 6. С. 104–110.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 2005. URL: <http://вокабула.рф/словари/толковый-словарь-ожегова/сотрудничать> (дата обращения: 21.03.2022).
6. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: [http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050\\_027](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050_027) (дата обращения: 22.03.2022).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 20 мая 2020 г. № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015> (дата обращения: 22.03.2022).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23 декабря 2020 г. № 766 «О внесении изменений в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 20 мая 2020 г. № 254». URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103020043>  
(дата обращения: 22.03.2022).

9. Русский язык 5 кл. А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина, О.Ю. Рязова, Е. А. Хамраева. В 2 ч. М.: Просвещение. 2021.
10. Русский язык 6 кл. А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина, О.Ю. Рязова, Е. А. Хамраева. В 2 ч. М.: Просвещение. 2021.
11. Русский язык 7 кл. А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина, О.Ю. Рязова, Е. А. Хамраева. В 2 ч. М.: Просвещение. 2021.
12. Русский язык 8 кл. А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина, О.Ю. Рязова, Е. А. Хамраева. В 2 ч. М.: Просвещение. 2021.
13. Русский язык 9 кл. А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина, О.Ю. Рязова, Е. А. Хамраева. М.: Просвещение. 2021.
14. *Соловейчик С.Л.* Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. М.: Дет. лит, 1987. 365 с.

**Часть 2. Методика сотрудничества как перспективное направление в учебно-воспитательном процессе школы и вуза**  
(Сост.: д. пед. н., проф. А.Д. Дейкина, д. пед. н., доц. В.Д. Янченко)

### **2.1. Методика сотрудничества в историческом освещении**

**Лазарев Юрий Васильевич,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры литературы и журналистики,  
Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина,  
г. Рязань, Россия  
E-mail: [jurnalist.rgu@gmail.com](mailto:jurnalist.rgu@gmail.com)

### **Методика сотрудничества в преподавании словесности (20-е – 30-е гг. XX в.)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические искания советской школы 1920-х годов, направленные на развитие самостоятельной деятельности учащихся и реализацию идей

сотрудничества. Отдельное внимание уделено методике сотрудничества при использовании лабораторного метода в преподавании словесности, а также причинам неудачи этого педагогического эксперимента.

**Ключевые слова:** методика сотрудничества, лабораторный метод, дальтон-план, преподавание словесности, история методики преподавания

**Yury V. Lazarev,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
professor of chair of literature and journalism,  
Ryazan State University named for S.A. Yesenin,  
Ryazan, Russia  
E-mail: [jurnalist.rgy@gmail.com](mailto:jurnalist.rgy@gmail.com)

### **Methodology of cooperation in the teaching of literature (20th - 30th years of the xx century)**

**Abstract.** The article deals with the pedagogical research of the Soviet school in the 1920s, aimed at developing the independent activity of students and the success of the methods of cooperation. Particular attention is paid to the methodology of cooperation with a set of laboratory methods in teaching literature, as well as a number of unsuccessful pedagogical experiments.

**Keywords:** collaborative methodology, laboratory method, dalton plan, teaching literature, history of teaching methods

В начале 1920-х гг. в школьной практике России широкое распространение получили новые способы и формы проведения занятий. Советская школа, избавляясь от всего «отжившего», «устаревшего», пыталась активно использовать опыт других стран. Так, в школьную практику пришел дальтон-план, поддерживаемый и одобряемый Народным комиссариатом просвещения РСФСР, возникший в американской школе, широкое распространение получивший в школе английской (как план индивидуальных заданий).

Активное внедрение в 1920-е годы дальтон-плана и лабораторного метода как его разновидности, а также других заимствованных новаторских форм педагогической школьной работы мы связываем со стремлением руководителей Народного комиссариата просвещения

РСФСР (А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, Н.К. Крупская), многие годы проживших в эмиграции, хорошо знакомых с западными формами организации учебного процесса, во-первых, отказаться от старых дооктябрьских форм и практик, а во-вторых, внедрить такие, которые были бы ориентированы не на получение «бесполезных» теоретических знаний, а на развитие практических навыков.

При этом чаще всего внедряемые реформаторские достижения педагогики, оригинальные методы воспитания и обучения призваны были решить проблемы старой школы, в том числе разобщенность учителя и ученика. Коллективный характер новых методик способствовал выработке умения сотрудничать, распределять работу в группе, совместно решать учебные задачи.

Особенностью лабораторного метода в реалиях советской действительности явилось то, что преподаватель делит учебный материал на последовательно чередующиеся и взаимосвязанные задания, учащиеся при общем руководстве и наблюдении преподавателя (обычно это дежурный преподаватель в кабинете-лаборатории, где проходит самостоятельная работа учащихся) его прорабатывают, выполняют письменные задания, рассчитанные на определенный объем времени, а затем совместно на итоговом занятии подводятся результаты деятельности.

Центр тяжести при такой работе переносится с преподавателя на учащихся, которые на этапе лабораторных занятий самостоятельно разрешают поставленные задачи. Но и роль преподавателя возрастает: ему приходится тщательно разрабатывать групповые и индивидуальные задания, учитывая уровень подготовки учащихся, определять цели и способы работы, намечать ее основные моменты, указывать, с какой стороны подходить к материалу, консультировать, что в итоге способствует тесному сотрудничеству учителя и ученика.

К середине 1920-х годов лабораторизация получила широкое распространение в практике преподавания всех предметов, в том числе в преподавании русского языка и литературы. В ряду положительных сторон лабораторного метода отмечается более твердое и осознанное усвоение материала, приобретение навыка работы над текстом и с художественным произведением.

В многочисленных статьях в педагогической периодике [1; 4; 6] и методических пособиях [2; 3; 8] учителя делились опытом организации лабораторной работы, неизменно подчеркивая, что многие организационные и методические вопросы не имеют достаточного

освещения ни в педагогической литературе, ни в школьной практике. «Заниматься языком, в частности культурой речи в условиях дальтон-плана! – риторически начинает статью учитель-словесник. – Да возможно ли это? Не есть ли это, в сущности, "нас возвышающий обман"? Или просто погоня за "педагогической модой"?» [1, с. 250].

Работа учителей-словесников при использовании лабораторного метода осуществлялась в различных вариациях: от «твердой системы» (часы коллективных и самостоятельных лабораторных занятий были твердо закреплены в расписании), до «свободной системы» (лабораторные и коллективные часы не закреплены расписанием). При этом оптимальным соотношением часов между классными и лабораторными занятиями прямо было считать 50 на 50 процентов.

Задача учителя-словесника заключалась в том, чтобы дозированно определить, какие виды работ будут выполнены в классе, а какие самостоятельно во внеурочное время. В условиях советской действительности, в ситуации низкой квалификации учителей, отсутствия учебных пособий, текстов художественных произведений, разноуровневой подготовки самих учащихся организация самостоятельной лабораторной деятельности учащихся трансформировалась: индивидуальная работа заменялась совместной работой в группах, бригадах, звеньях, лабораторный метод работы сочетался с бригадным. Так, рекомендовалось коллективно выполнять устные разборы каких-либо вопросов. Отмечалось, что общая письменная работа группы по результатам совместной самостоятельной работы чаще всего не удается: она после всеобщего обсуждения пишется одним лицом, иначе такая работа будет невыдержанной по плану и по стилю. Потому письменные работы должны выполняться индивидуально

Лабораторный метод ориентирован на самостоятельную работу ученика. Но в условиях советской школы, как уже было сказано, он не мог быть реализован в «чистом» виде, приводил к усложнению и перегрузке. Приведем пример задания по русскому языку для самостоятельной работы по теме «Будущее сложное время»:

«№ Работы. 49.

Материал работы

Исполняю, исполню, буду исполнять

Берегу, сберегу, буду беречь

Чищу, вычищу, буду чистить

Содержание работы

Сопоставьте три фразы: в первой употребите «исполняю», во второй «исполню» и в третьей «буду исполнять». Какое время выражено глаголом «исполняю»? В каком времени стоят «исполню» и «буду исполнять»? Как образовано будущее время «исполню» от глагола настоящего времени «исполняю»? Такой способ образования будущего времени путем изменения основы (см. задачи №№ 39-45) нам уже известен, при помощи его образуется БУДУЩЕЕ ПРОСТОЕ. Как образовано будущее время «буду исполнять»? В этом сочетании слов что сделано с глаголом настоящего времени «исполняю»: остался ли он глаголом? Что от него образовано? Какое слово к нему присоединено? Какая это часть речи? Запомните, что такой способ образования будущего времени путем присоединения к инфинитиву от данного глагола «буду» называется описательным, и такое будущее время называется БУДУЩИМ СОСТАВНЫМ. Не объясните ли, почему оно так названо? Выпишите из материалов данной работы отдельно глаголы в будущем простом времени и отдельно будущем составном времени. Возьмите несколько глаголов настоящего времени и поставьте их в будущем составном времени» [6, с. 152].

Изменение в начале 1930-х годов социальной и экономической ситуации в СССР, укрепление административно-командной системы привело к требованию унификации всей жизни, в том числе и школьного образования, отказа от вариативности, возвращения традиционной классно-урочной системы. Уже после перехода на классно-урочную систему сохранившийся на практике лабораторный метод чаще всего превращался в формальную схему и все меньше способствовал развитию самостоятельности и сотрудничеству. Затруднения в постановке работ языку и литературе при ведении лабораторного метода вело к крупным методическим и организационным ошибкам.

В одной из передовых статей журнала «Литература в школе» показан идеологически утрированный, но в целом верный пример изучения литературного произведения с помощью лабораторного метода [10]. Вначале проводится вводная лекция, освещающая общее значение личности и творчества писателя. Читаются отрывки, дается перечень вопросов, ответы на которые ученики должны подготовить самостоятельно. Предлагаются доклады. На следующих уроках заслушивается ряд докладов или вызываются несколько учеников, попутно разъясняются непонятные моменты. Учащиеся предоставлены сами себе в анализе произведения (самой трудной части работы).

Незначительная часть учеников работает продуктивно (готовится, отвечает), а общая масса пассивно присутствует на уроке, перекладывая ответственность на других. Самостоятельная работа с текстом по вопросам учителя сводится к поиску подходящих фрагментов. Урок превращается в «кружок литературной самодеятельности» с учителем в роли председателя. Все это ведет к тому, что одна часть учащихся (активная) приобретает привычку к поверхностному суждению, а другая (большая инертная часть) – убеждается, что понимание литературы – удел резвых на мысль и бойких на язык.

Особенно усилилась борьба с оригинальными методами и методиками воспитания и обучения после Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г., осуждающего «псевдопедагогические извращения» [9]. В итоге за отказ от формирования глубоких теоретических знаний идеологической критике подверглись сохранившиеся в школьной практике преподавания русского языка и литературы элементы дальтон-плана, метода проектов, бригадно-лабораторного метода.

Пророчески звучат сегодня слова учителя-словесника И.П. Плотникова, сказанные в те годы, когда лабораторный метод еще только вводился в практику советской школы: «... в России, Дальтон-план представляется, в лучшем случае, прекрасной утопией, в худшем случае – одним из скоро преходящих увлечений современной школы» [7, с. 26].

### *Литература*

1. *Гуревич А.* Культура речи и работа над книгой в условиях дальтон-плана // Родной язык в школе: научно-педагогический сборник. Кн. 2. М.: Просвещение, 1927. С. 250–261.
2. Далтон-план в русской школе. Вып. 1/ Под ред. И.С. Симонова и Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1924. 138 с.
3. Далтон-план в русской школе. Вып. 2: Год работы в трудовой школе II ступени / Под ред. И.С. Симонова и Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. 230 с.
4. *Дорошкевич А.К.* Образец школьного изучения Гоголя по лабораторному методу // Изучение литературы в школе: сборник методических статей и примерных уроков. М.: ГИЗ, 1923. 143 с.
5. *Колесников М.И.* Лабораторный метод на уроках русского языка // Родной язык в школе: научно-педагогический сборник. Сб. 7. М.; П., 1925. С. 129–136.

6. *Павлович А.* Опытная система работ по наблюдению над языком по лабораторному методу // Родной язык в школе: научно-педагогический сборник. Сб. 7. М.; П., 1925. С. 150–156.
7. *Плотников И.* Опыт применения Дальтон-плана к изучению современной литературы // Далтон-план в русской школе. Вып. 1/ Под ред. И.С. Симонова и Н.В. Чехова. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1924. 138 с.
8. *Плотников И.П.* Революционная литература: (из опыта применения Дальтон-плана). Л.: Брокгауз-Ефрон, 1924. 137 с.
9. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». 4 июля 1936 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. 1933-1937 гг. М., 1985. С. 364-367.
10. *Смирнов А.* О педологических извращениях в преподавании литературы // Литература в школе. 1936. № 6. С. 10–13.

**Лыжова Лариса Константиновна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
г. Реутов, Московская область  
E-mail: domik1965@yandex.ru

### **Взгляд на методику сотрудничества в 80-е – 90-е годы XX века и в наши дни**

*Аннотация.* В 1986 году учителя-новаторы предложили вести обучение через диалог учителя и ученика.

*Ключевые слова:* учителя-новаторы, педагогика сотрудничества, демократический стиль.

### **A look at the method of cooperation in the 80s-90s of the XX century and today**

**Larisa K. Lyzhova,**  
Candidate of Philological sciences, Associate Professor,  
Reutov, Moscow region  
E-mail: domik1965@yandex.ru

**Abstract.** In 1986, innovative teachers proposed teaching through teacher-student dialogue.

**Keywords:** Innovative teachers, collaborative pedagogy, democratic teaching style.

Летом 1986 года по инициативе известного журналиста С.Л. Соловейчика в Переделкине состоялась встреча педагогов-новаторов, которые предложили обучение через диалог и объединение. Так возникла педагогика сотрудничества. На смену авторитарному стилю пришел демократический. В его основе лежал диалог ребенка и учителя, гуманизм и творчество, не воздействие на ученика, а взаимодействие с ним.

Учителя-новаторы отталкивались от личного опыта с учетом интересов и возможностей ученика.

Своеобразен был опыт учителя математики Виктора Федоровича Шаталова. Он сам читал трудные темы, объяснял материал дважды, использовал крупноблочное введение знаний плюс опорные сигналы по объясненному материалу, который дети должны были запоминать, но ... не задавал обязательных домашних заданий. Ребенок мог сам выбрать то или иное задание. В чем-то проявлялся суггестивный подход: его опорные сигналы запоминались надолго. Такой подход развивал мышление, логику, формировал убеждения. Он считал, что один учитель должен вести все предметы в одном классе. В качестве примера вспоминал, как его просили заменить заболевшего учителя украинского языка математикой, а В. Ф. Шаталов провел урок математики на украинском языке.

Евгений Николаевич Ильин, преподаватель литературы, своими вопросами учил мыслить, задумываться над жизнью всерьез. Утверждал, что учитель должен делать ставку только на себя, к детям обращаться с выдумкой, фантазией, например, так формулировать вопрос для домашнего задания: «Дети, какие особо важные мысли учебника не прозвучали сегодня на уроке?». Он считал, что ученые (наука) не смогли соединить книгу и ученика. Е. Н. Ильин нашел ключи к детям: первый ключ – книгу надо открывать человеком (поставить ученика рядом с героем), второй ключ – героя и ребенка может соединить только личность (он сам?). Быть ярким – выступать в 3-х ипостасях: знатока, артиста и врача (помочь ученику в трудную минуту).

Софья Николаевна Лысенкова утверждала: «Дети не просто любят учиться, дети любят хорошо учиться! Не столько важны сами знания, сколько путь к ним». Она ввела опережающее обучение с плакатами, которое позволяло детям осмысленно усваивать материал. Второй момент – она предложила детям комментировать свои действия: пишу, ставлю, вычитаю и т. п. С. Н. Лысенкова обращается к ученику: «Веди!» И ученица отвечает, рассуждая. «Веди!» – это не приказ, а побуждение к действию.

Игорь Петрович Иванов, учитель труда, предлагал ученикам самим выбрать, что они хотят сделать, и давал время на эту работу, а потом устраивался показ и обсуждение.

Дмитрий Ерофеевич Огороднов, учитель музыки, утверждал следующее: «Управление голосом – управление самим собой. Мозг человека формируется на основе деятельности его гортани. Научить правильно дышать, согласовывать работу мышц голосового аппарата – значит помочь чувствовать, жить гармоничнее, полнее. Воспитание себя как личности начинается с познания своих возможностей и осуществления собственной воли на основе этого знания».

И наконец, Шалва Александрович Амонашвили выступил с позиций гуманной педагогики, он утверждал, что классическая педагогика есть мера всех наук и она допускает четвертое измерение – реальность духовного мира, действие духовных сил (дух, душа, духовность, Бог). Мне довелось присутствовать на одном из Соловейчиковских чтений, где выступал Ш. А. Амонашвили. Он провел с нами занятие, раздав всем карточки с одним словом (как оказалось, словом «сердце»), предлагая нам разные задания, в результате привел наше понимание этого слова к общему осмыслению.

В 2016 он высказал ряд идей: «обычно учителя гордятся сильными учениками, а мы гордимся слабыми, которых сделали сильными; ...обычно учителя идут к детям с предметом в руках, мы же идем вместе с детьми к предмету... 30 лет назад мы не решились ввести понятия духовности и любви...».

Лариса Юрьевна Климанова прочитала лекцию о великом итальянском педагоге Марии Монтессори и разработанных ею принципах воспитания ребенка, что педагогу надо пристраиваться к ребенку, а не наоборот. Главный принцип этой школы – «Помоги мне это сделать самому!».

Виктор Зарецкий на основе личного опыта утверждал: чтобы в классе не было отстающих, нужно выстраивать с учениками отношения

взаимодействия, как с равноправными субъектами совместной деятельности.

Таким образом, одни учителя давали детям свободу выбора, другие считали необходимым вызвать интерес к заданию, а третьи считали своим долгом идти по жизни вместе с ребенком.

Подведем итоги. Еще в 2001 году в газете «Первое сентября» Александр Адамский высказывал сомнение в возможности создать новую школу. Очевидно, в наши дни есть отдельные школы и даже отдельные учителя, которые считают нужным поддерживать интересы учащихся и помогать им добиваться своих целей в освоении того, что их интересует. Чаще это имеет место в крупных школах со смелым активным директором и в школах с учителями-энтузиастами. Массово, думается, такой подход пока не распространился, т.к. все силы уходят на подготовку к ЕГЭ.

### *Литература*

1. «Первое сентября». 2000. № 74, 4 октября. С. 2.

## **2.2. Сотрудничество как стратегия лингвометодической подготовки в педагогическом вузе**

**Зиновьева Татьяна Ивановна,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет  
г. Москва, Россия  
E-mail: zti\_111@mail.ru

## **Сотрудничество как стратегия лингвометодической подготовки будущего учителя**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме обновления лингвометодической подготовки учителя за счет реализации идеи сотрудничества. Автор излагает опыт внедрения стратегии сотрудничества путем построения образовательного процесса на основе образовательной модели «перевернутый класс».

**Ключевые слова:** ключевые компетенции, стратегия сотрудничества, образовательная модель «перевернутый класс», практикум.

**Tatyana I. Zinovieva,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Moscow City University,  
Moscow, Russia  
E-mail: zti\_111@mail.ru

## **Cooperation as a strategy linguistic methodological training of the future teacher**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of updating the teacher's linguistic methodological training through the implementation of the idea of cooperation. The author describes the experience of implementing a cooperation strategy by building an educational process based on the educational model "inverted classroom".

**Keywords:** key competencies, cooperation strategy, educational model "inverted classroom", workshop.

Стремительные изменения облика мирового сообщества, происходящие в начале XXI века под воздействием глобальных (социально-политических, экономических, технологических и др.) процессов, пронизывают практически все отрасли деятельности человека, кардинально их трансформируют [5].

В русле глобальных мировых тенденций перемены происходят и в системе отечественного образования, как следствие, обнажают требующие неотложных решений проблемы, в их числе: проблема уточнения целей образования, проблема преобразования образовательного процесса на основе новых целей.

В широкой палитре мнений относительно *целей образования в начале XXI века* выделяется точка зрения ученых, организаторов системы российского образования (А.М. Кондакова, Я.И. Кузьминова, И.М. Реморенко и др.), которые в качестве цели образования рассматривают становление личности, способной осуществлять социально полезную деятельность, выстраивать индивидуальную траекторию самообразования и саморазвития в условиях постоянно

меняющейся реальности, на фоне ее неопределенности. Отмечается, что достижению названной цели способствует овладение обучающимися комплексом наиболее востребованных в XXI веке компетенций [5].

Научный поиск в области определения сущности особо востребованных в социуме XXI века компетенций привел исследователей (И.А. Зимняя, Н.Н. Колодкина, Г.А. Сергеев, А. Д. Черемухин и др.) к выводу: таковыми являются *ключевые (наиболее общие, гибкие, универсальные) компетенции*, представляющие собой результат образования и опыта, комплекс взаимосвязанных ценностных ориентаций, знаний, универсальных способов их применения в лично и социально значимой практической деятельности [3].

*Вопрос о перечне ключевых компетенций* в научном сообществе не получил общепризнанного ответа, однако, по свидетельству исследователей М.А. Пинской, А.М. Михайловой, поддержку более чем в 150 странах имеет идея выделения комплекса из четырех ключевых компетенций («4К»), в их числе: кооперация, коммуникация, критическое мышление, креативность [4, с. 5].

Формирование поименованных ключевых компетенций обеспечивается особой организацией образовательного процесса, в рамках которого предусмотрено не только овладение содержанием предмета, но и становление и развитие важнейших способностей, умений: выполнять учебную задачу в режиме кооперации, во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, проявляя при этом креативные качества личности, критическое мышление, навыки коммуникативно-речевой деятельности.

Сказанное выявляет необходимость ответов на вопросы: каковы общие подходы к организации образовательного процесса, эффективного и в отношении усвоения обучающимися содержания учебного предмета, и в отношении овладения ими ключевыми компетенциями «для будущего», которое «уже здесь»? Каковы технологии реализации такого инновационного подхода? Каким должно быть его учебно-методическое сопровождение?

Размышление над этими вопросами перенесем в область проблематики *профессиональной лингвометодической подготовки учителя*, осуществление которой сегодня связывается с *прогрессивной идеей сотрудничества* (А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Г.М. Кулаева, О.Н. Левушкина, А.Ю. Устинов и др.).

Истоки идеи сотрудничества А.Д. Дейкина видит во взглядах Я.А. Коменского на взаимное обучение, развитие идеи сотрудничества имеет место в гуманистической педагогике А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, в трудах Е.С. Полат (обучение в сотрудничестве), Г.Н. Прозументовой (школа совместной деятельности) и др. [1, с. 10].

Констатируя давние традиции внимания педагогов к идее сотрудничества, А.Д. Дейкина указывает: «настоящий момент – это осмысливание стратегии сотрудничества и в связи с этим формирование новой предметной области – методики сотрудничества в подготовке преподавателя» [1, с. 11].

Представим собственное видение реализации прогрессивной идеи сотрудничества в процессе профессиональной лингвометодической подготовки учителя начальных классов – опишем собственный опыт осуществления образовательного процесса по курсу методики обучения русскому языку посредством *образовательной модели «перевернутый класс» («перевернутое обучение»)*, предложенной преподавателями Д. Бергманом и А. Сэмсоном.

Сущность образовательного процесса, построенного по модели «перевернутый класс», состоит в самостоятельном опережающем изучении будущими учителями каждой темы учебной дисциплины и последующем совместном обсуждении усвоенного материала под руководством преподавателя в условиях учебного занятия, проходящего в аудитории, либо дистанционного.

Условием овладения студентами содержанием курса и ключевыми компетенциями (кооперации, коммуникации, креативности, критического мышления) является применение в образовательном процессе *особого учебно-методического сопровождения – практикума*, который выполняет на этапе самостоятельной подготовительной учебно-исследовательской работы функции навигатора, тьютора, фасилитатора, собеседника обучающихся [2].

Изучение курса «Методика обучения русскому языку» по разработанному нами пособию предусматривает овладение обучающимися весьма объемным содержанием, которое структурировано следующим образом. В практикуме два основных раздела: «Методика развития речи младших школьников» и «Методика обучения грамоте, орфографии, грамматике, пунктуации»; каждый из разделов включает шесть глав; они, в свою очередь – от одной до пяти

тем. Например, содержание главы «Совершенствование устной речи младших школьников» представлено следующими темами: «Обучение младших школьников слушанию как виду речевой деятельности», «Развитие диалогической речи младших школьников», «Совершенствование произносительной культуры младших школьников», «Обучение младших школьников невербальному общению» [2, с. 3].

В изучении студентами каждой темы курса выделяются две фазы (этапа).

В рамках первой фазы (этапа) изучения темы имеет место самостоятельное овладение обучающиеся ее содержанием посредством использования имеющейся в практикуме «навигационной системы», которая в рамках каждой темы одинакова. Структурными компонентами (рубриками) этой «навигационной системы» являются: 1) цель и задачи изучения темы, знакомство с которыми существенно повышает эффективность овладения темой, поскольку служит установкой на восприятие профессионально значимой информации; 2) рекомендуемая литература для самостоятельного изучения (список включает до десяти источников – научных статей, монографий и др.); 3) вопросы для собеседования (или экспресс-опроса) по данной теме; 4) комплекс заданий для самостоятельной работы, представленных в определенной последовательности (изучение рекомендованной научной литературы с целью подготовки к обсуждению представленных вопросов; разработка терминологического словаря по представленному терминологическому минимуму; анализ возможностей УМК по русскому языку для усвоения школьниками этой темы; подготовка (в паре, в малой группе) сообщения по одной из предложенных тем; подготовка аннотированного списка; решение методических задач; проектирование собственных методических разработок). Сказанное свидетельствует: на завершающем этапе самостоятельного изучения темы студенты включаются в живое общение с учителями, учениками, их родителями в процессе разработки диагностических заданий, опросов, анкетирования, в ходе подготовки к проведению в аудиторных условиях самостоятельно спроектированных уроков.

Приведенная типичная структура отдельной темы практикума свидетельствует, что в каждой теме есть задания двух видов: инвариантные задания позволяют студентам углублять и расширять

знания, развивать умения, составляющие основу готовности решать типовые задачи обучения русскому языку; вариативные задания студенты выбирают и выполняют, как правило, в парах, в малых группах, с учетом личных интересов, уровня подготовки [2, с. 6].

В рамках второй фазы изучения темы имеет место общение студентов с преподавателем на занятии, проходящем в аудиторных условиях, либо в условиях дистанционного образовательного процесса, осуществляемого посредством программ Microsoft Teams, Zoom. Это совместное обсуждение разных аспектов изучаемой темы становится возможным благодаря проделанной студентами самостоятельной работе, которая значительно обогатила их знаниями, повысила уровень осведомленности, придала статус коллеги-профессионала, который компетентен в обсуждаемой проблематике.

Опираясь на рубрики практикума как на план занятия, будущие педагоги представляют результаты своего индивидуального или группового труда в форме небольших сообщений, сопровождаемых презентациями; они зачитывают оригинальные тексты-эссе, знакомят сокурсников с самостоятельно разработанными аннотированными списками и терминологическими словарями по изучаемой теме. Особый интерес у будущих учителей вызывает разыгрывание, просмотр и анализ уроков, выступления студентов с оценочными суждениями выступлений сокурсников. Таким образом, студенты имеют возможности для взаимодействия, сотрудничества, укрепления компетенций кооперации, креативности, коммуникации, критического мышления.

Завершает изучение темы выполнение теста в режиме самоконтроля.

Опыт использования созданного на основе технологии «перевернутый класс» учебного пособия «Методика обучения русскому языку. Практикум» [2] для овладения студентами-педагогами содержанием одноименного курса, высветила *ряд несомненных положительных черт технологии, пособия*. Назовем некоторые из них: во-первых, существенное повышение уровня коммуникативно-речевой и учебной активности студентов как в рамках самостоятельной работы, когда им необходимо объединяться в пары (малые группы) для выполнения задания, так и в ситуации занятия (аудиторного, дистанционного); во-вторых, увеличение доли речи говоримой, «живой», рождаемой в момент продуцирования сообщения; в-третьих,

повышение мотивации коммуникативно-речевой деятельности за счет возможности собственного выбора будущими педагогами не только той или иной формы выполнения и предъявления на занятии задания (индивидуального, парного, группового, вариативного, инвариантного), но и того или иного устройства (смартфона, планшета, ноутбука, телефона).

Организация образовательного процесса в контексте идеи сотрудничества, посредством внедрения практикума, созданного на основе образовательной модели «перевернутый класс», кардинально меняет статус вузовского преподавателя, который предстает не единственным носителем и транслятором знаний, а фасилитатором, тьютором, модератором, коллегой-собеседником. Студенты же принимают на себя повышенную ответственность за качество образовательного процесса, их познавательная активность значительно повышается за счет реализации идеи сотрудничества.

### *Литература*

1. *Дейкина А.Д.* Подготовка учителя на основе сотрудничества в современном педагогическом образовании // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 года) / сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. М.: Эконинформ, 2022. С. 9–14.
2. *Зиновьева Т.И.* Методика обучения русскому языку. Практикум: учебное пособие для вузов / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2022. 319 с.
3. *Колодкина Н.Н.* О множественности трактовок термина «компетенция» / Н. Н. Колодкина, А. Д. Черемухин // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 24–28.
4. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 77 с.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ,  
2018. 28 с.

**Дроздова Ольга Евгеньевна,**  
доктор педагогических наук,  
доцент кафедры методики преподавания русского языка,  
заведующая лабораторией междисциплинарных  
филологических проектов в образовании,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
главный научный сотрудник  
Института прикладной русистики,  
Российский государственный  
педагогический университет им. А.И. Герцена,  
г. Москва, Россия  
E-mail: o.e.drozdova@mail.ru

### **Актуальные ресурсы методики сотрудничества в пространстве метапредметного обучения русскому языку**

*Аннотация.* В статье представлены разные направления сотрудничества школьных учителей разных предметов, связанные с реализацией метапредметных функций русского языка в школе. Среди этих направлений выделены различные аспекты текстовой деятельности, освоение школьниками терминов и понятий, подготовка учащихся к проектно-исследовательской деятельности, обучение школьников работе со словарями и справочниками. Особое внимание уделяется составлению учителями языковых заданий метапредметного характера для активизации работы с языком того или иного школьного предмета.

*Ключевые слова:* сотрудничество учителей разных предметов, метапредметные функции русского языка, термины, проектно-исследовательская деятельность, языковые задания метапредметного характера.

**Olga E. Drozdova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Assistant Professor at the Department  
of the Methods of Teaching Russian,  
Chair at the Laboratory  
of Interdisciplinary Philologic Projects in Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Chief researcher at the Institute of Applied Russian Studies,  
Herzen University,  
Moscow, Russia  
E-mail: o.e.drozdova@mail.ru

### **Actual resources of the methodology of cooperation in the space of meta-subject teaching of the Russian language**

*Abstract.* The article presents different areas of cooperation between school teachers of different subjects related to the implementation of the meta-subject functions of the Russian language at school. Among these areas, various aspects of textual activity, the development of terms and concepts by schoolchildren, preparing students for design and research activities, teaching schoolchildren to work with dictionaries and reference books are highlighted. Particular attention is paid to the preparation by teachers of language tasks of a meta-subject nature in order to intensify work with the language of any school subject.

*Keywords:* cooperation between teachers of different subjects, meta-subject functions of the Russian language, terms, design and research activities, language tasks of a meta-subject nature.

Названия «методика сотрудничества», «педагогика сотрудничества» обычно связывают с особой организацией взаимодействия учителя и учащихся, основанной на «субъект-субъектных» отношениях. В Энциклопедии образовательных технологий Г.К. Селевко пишет: педагогика сотрудничества – это совместная развивающая деятельность взрослых и детей, скреплённая взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности [9]. В разных источниках нередко используется и выражение «учебное сотрудничество». Под ним может подразумеваться взаимодействие как учителя с учениками, так и учащихся между собой.

Так, в статье «Формы учебного сотрудничества в школе при реализации федерального государственного образовательного стандарта» говорится о том, что достижение таких результатов образования, как формирование у обучающихся умений теоретически мыслить, видеть проблему, выдвигать гипотезы о способах ее решения, находить варианты решения задачи, проводить анализ изучаемого явления «предполагает расширение форм учебного сотрудничества не только по типу «учитель – ученик», но и по типу «ученик – ученик» [7, с. 28]. Продолжая заданную цепочку рассуждений, можно сказать, что в настоящей статье мы представим возможности учебного сотрудничества по типу «учитель-учитель».

Содержательные и организационные аспекты сотрудничества учителей разных предметов отражаются обычно в научно-методической литературе, посвященной межпредметным связям (хотя нередко учитель одного предмета выстраивает эти связи по своему усмотрению, не обращаясь к помощи коллег – учителей других предметов). На практике сотрудничество может принять форму подготовки, например, к бинарному уроку. Однако описание постоянного системного сотрудничества учителей разных предметов в школе встречается нечасто, подтверждением чему является интервью с директором Центра «ТОЧКА ПСИ» психологом Мариной Битяновой. Говоря о том, что сотрудничество учителей – «это история из горизонтального управления и самоуправления образованием» [6], М.Р. Битянова поясняет, в чем, на ее взгляд, ценность такого сотрудничества и какие преимущества оно дает: «Первое и самое главное преимущество – в школе возникает единое пространство, где люди говорят на одном языке и ориентированы на решение одних задач. Большинство современных проблем в образовании требуют коллективного решения. Второе – когда люди сотрудничают, они обогащают себя идеями, до которых они сами бы никогда не додумались. И наконец, в сотрудничестве рождаются лидеры, которые очень важны, для того чтобы образование в том или ином учреждении развивалось» [там же]. Мы разделяем изложенную точку зрения и полностью согласны с таким утверждением психолога: «Первый шаг к сотрудничеству учителей – найти тему, которая всех объединяет» [там же]. По нашему глубокому убеждению, весьма эффективным может быть сотрудничество учителей разных предметов, основой для которого является русский язык как метапредмет школьного образования.

Мы определяем метапредмет школьного образования как выделенное и специальным образом организованное предметное или межпредметное

содержание, а также приемы работы с ним, помогающие учителю решать задачи, значимые для освоения учащимися нескольких или всех школьных предметов [1, с. 80]. В учебнике «Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение» нами представлена система работы, являющейся полем сотрудничества школьных учителей разных предметов, если они осознают необходимость обучения, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними, являются все области образовательного процесса [1, с. 9]. В учебнике представлена система работы, которая может быть реализована на уроках и во внеклассной деятельности, приведены многочисленные примеры лингводидактического сопровождения конкретных уроков истории, физики, математики, географии и т.д., а также внеклассных мероприятий (например, классных часов). Большое внимание уделяется проектно-исследовательской работе лингвистической направленности, которая осуществляется на материале разных предметных областей. Если перечисленные виды работ проводятся в школе на постоянной основе, то они стимулируют живое взаимодействие, содержательное сотрудничество учителей разных предметов. Отметим, что в этом сотрудничестве учителя-словесники выступают в роли организаторов и консультантов учителей других предметов, но это не значит, что филологам нечему поучиться в процессе такого сотрудничества у учителей математики, истории, химии и других школьных дисциплин. Главными показателями правильно организованного сотрудничества на основе реализации метапредметных функций русского языка в школе становятся взимообогащающая научно-методическая работа и формирование у всех членов педагогического коллектива ценностного отношения к выделению языковых аспектов в любой области жизни. Традиционной формой организации взаимодействия школьных педагогов являются методические объединения. В данном случае это межпредметное методобъединение, в работе которого могут быть предусмотрены следующие направления.

Разные аспекты текстовой деятельности. При изучении всех предметов школьники работают с текстами, поэтому все учителя-предметники должны уделять внимание обучению смысловому чтению, реферированию, сжатию текста. Обращаясь к опыту проведения Всероссийской научно-практической конференции «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам», будем приводить примеры статей, в которых

изложены положения, связанные с тем или иным рекомендуемым нами направлением работы межпредметного методобъединения. Так, можем сослаться на работы коллег из разных предметных областей, связанные с разными аспектами текстовой деятельности: А.Ю. Пентин «Особенности работы с текстом при изучении естественно-научных предметов» [3, с. 327–334], И.Ю. Синельников «Текст как средство формирования у школьников умения интегрировать знания из различных предметных областей» [3, с. 353–359], А.В. Теремов, В.Е. Хачатурьянц «Смысловое чтение как способ понимания обучающимся учебного материала биологического содержания» [4, с. 90–97], И.В. Галкина, Т.В. Слаутина «Диалог педагогов-предметников в осмыслении и познании текста обучающимися» [5, с. 58–63]. Работа с текстами учебников разных предметов может стать полем для постоянного плодотворного сотрудничества учителей разных предметов. Целый комплекс заданий (многие из которых имеют универсальный характер и подходят для разных предметов) представлен в нашей статье «Русский язык на уроках истории: работа с учебником» [2].

Освоение школьниками терминов и понятий (понимание и запоминание термина и его дефиниции, ознакомление с этимологией термина и др.) Безусловно, данное направление является и одним из аспектов работы над текстами. Но работа с терминами может быть также частью исследовательской деятельности школьников, аспектом работы со словарями, быть источником заданий на межпредметной викторине и т.д. Поэтому мы выделяем ее как особое направление сотрудничества учителей разных предметов. Отметим, что важная роль здесь может быть и у учителей иностранных языков: приобщение школьников к межязыковым сопоставлениям может помочь в понимании и запоминании интернациональных терминов, в большинстве случаев состоящих из морфем латинского и древнегреческого происхождения. Еще раз подчеркнем, что для учителей-филологов взгляд представителей другой предметной области на язык своего предмета может быть очень ценным и поучительным. Приведем в качестве примера статью декана факультета математики РГПУ им. А.И. Герцена В.И. Снегуровой «Математическая терминология в нематематическом контексте» [5, с. 20–26]. Сотрудничество с учителями математики может стимулировать учителей других предметов (в том числе и словесников) более строго относиться к работе с понятиями, например, выделять разные основания для определения понятий. Так, в школьном курсе математики есть целый ряд

понятий, которые с точки зрения нематематиков надо назвать неопределяемыми (точка, прямая, плоскость и др.) Однако математики называют определения таких понятий косвенными – «свойства этих понятий раскрываются через систему аксиом» [8, с. 18] Другой необычный вид определения понятий – генетическое определение, которое «состоит в том, что оно вместо видового отличия указывает на способ образования или построения определяемого объекта. В частности, шар – это геометрическое тело, получаемое вращением полукруга вокруг своего диаметра» [8, с.17].

Подготовка школьников к проектно-исследовательской деятельности. Это направление включает в себя целый комплекс форм сотрудничества учителей разных предметов. Во-первых, это совместное руководство учителей языковых и неязыковых предметов проектно-исследовательскими работами, в которых школьники выделяют языковые аспекты той или иной области жизни (науки, профессии). Многолетний опыт проведения Международной научно-практической конференции «Языкознание для всех» дает возможность изучить банк исследований такого рода, подготовленных школьниками. Приведем примеры докладов самых последних лет: ««Ложные друзья переводчика» как барьер в понимании учебных текстов» (10 класс, 2021 г.), «Речь политика как составляющая его успеха» (9 класс, 2021 г.), «Слова, рожденные в пандемию» (8 класс, 2021 г.), «Язык автолюбителей» (9 класс, 2022 г.). Подготовка докладов требует освоения основ академического письма, умения работать со словарями и другими справочными ресурсами, формирования коммуникативных умений для выступления с сообщением, докладом. Всему этому также могут обучать учителя разных предметов, обладающие соответствующими компетенциями. В процессе такой практикоориентированной работы происходит формирование тех универсальных познавательных умений, которые указаны во ФГОС, – сопоставлять и обобщать понятия, проводить аналогии и др.

Обучение школьников работе со словарями и справочниками. К этому направлению сотрудничества надо отнести не только использование толковых, переводных, этимологических и других словарей на уроках, при выполнении домашних заданий, а также, как уже было сказано выше, в процессе проектно-исследовательской работы. Учителя всех предметов должны формировать у обучающихся культуру работы с поисковыми системами в Интернете, учить их идентифицировать ресурс, к которому

они обращаются, проверять достоверность указанных сведений и релевантность поисковому запросу.

Возможны и другие направления сотрудничества учителей в процессе реализации метапредметных функций русского языка. Составление языковых заданий метапредметного характера для активизации работы с языком того или иного школьного предмета может быть инициировано учителями русского языка, но особенно ценным будет, если такие задания научатся составлять, например, учителя математики или химии, осознавая, что эти задания помогают им эффективнее преподавать свой предмет. Составление таких заданий может стать темой научно-методической работы группы учителей в рамках межпредметного методобъединения. Алгоритм подготовки (выбора или создания) метапредметного языкового задания был разработан под нашим руководством студенткой Института филологии МПГУ Надеждой Костик и представлен в ее ВКР в 2019 г. в виде следующей цепочки действий: 1) выявление «проблемного» места в учебном тексте (представляющего трудность для понимания / запоминания); 2) определение цели задания (разъяснение непонятного / помощь в запоминании / комбинированная); 3) поиск конкретных языковых явлений, затрудняющих понимание либо способствующих запоминанию / самостоятельный подбор языковых явлений, способствующих запоминанию (если они отсутствуют в тексте); 4) выбор или самостоятельное составление метапредметного задания на основе найденных / подобранных языковых явлений. Ею также была составлена классификация заданий для метапредметного обучения русскому языку с учетом языковых явлений, затрудняющих понимание и/или запоминание предметного материала, и языковых явлений, способствующих этим процессам, далее были сформулированы принципы составления таких заданий [4, с. 59-63] Банк заданий по метапредметному обучению русскому языку (для уроков биологии, географии, истории) в поликультурном классе был представлен в 2021 г. в магистерской диссертации Марии Горюновой, а затем в ее статье «Разработка заданий для совершенствования навыков употребления грамматических форм обучающимися-инофонами на уроках неязыковых предметов» [5, с. 144–149].

Подводя итог вышесказанному, можем констатировать, что сотрудничество учителей разных предметов в рамках реализации метапредметного обучения русскому языку (что для нефилологов мы называем лингводидактическим сопровождением предмета) способствует

повышению эффективности обучения предметному содержанию и овладению русским языком в целом, помогает поднять на новый уровень профессионализм учителей, а также создает в школе единую речевую среду. Следовательно, необходимо ввести в подготовку будущего учителя русского языка и литературы (и других предметов) компонент содержания, обеспечивающий возможности сотрудничества учителей всех предметов в контексте реализации в школе метапредметных функций русского языка.

### *Литература*

1. Дроздова О.Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2021. 194 с.
2. Дроздова О.Е. Русский язык на уроках истории: работа с учебником // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. №1. С. 35–41.
3. Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции, г. Москва, 19 апреля 2018 г. / сост. О. Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2018. 372 с.
4. Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 2020 г., Московский педагогический государственный университет / ред.-сост. О.Е. Дроздова. М.: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2020. 236 с.
5. Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 2021 г., Московский педагогический государственный университет / ред.-сост. О.Е. Дроздова, О.В. Юдушкина. М.: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2021. 298 с.
6. Первый шаг к сотрудничеству учителей – найти тему, которая всех объединяет. Интервью с директором Центра «ТОЧКА ПСИ» Мариной Битяновой. URL: <https://teacher.yandex.ru/posts/pervyy-shag-k-sotrudnichestvu-uchiteley-nayti-temu-kotoraya-vsekh-obedinyayet> (дата обращения: 20.03.2022).

7. *Пузен Л.Г., Терещенко Ю.А.* Формы учебного сотрудничества в школе при реализации федерального государственного образовательного стандарта // Образование и наука. 2016. № 9 (138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-uchebnogo-sotrudnichestva-v-shkole-pri-realizatsii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta> (дата обращения: 20.03.2022).
8. *Садовников Н.В., Шипанова Е.В., Новичкова Т.Ю.* Изучение математических понятий в школьном курсе и возможности их использования в вузовском курсе математики // GLOBUS. 2020. № 10 (56). С. 15–18.
9. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

### **2.3. Методика сотрудничества как перспективное направление в деятельности школы**

**Воителева Татьяна Михайловна,**  
доктор педагогических наук, профессор;  
профессор кафедры методики преподавания  
русского языка и литературы МГОУ,  
Московский государственный  
областной университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: [voitelev@yandex.ru](mailto:voitelev@yandex.ru)

#### **Сотрудничество на уроках русского языка как способ активизации учебно-познавательной деятельности школьников**

*Аннотация.* Статья посвящена основам педагогики сотрудничества как творческому взаимодействию учителя и обучающихся на уроках русского языка. В рамках статьи обозначены основные принципы педагогики сотрудничества, рассмотрено использование методов проблемного диалога, исследовательской и проектной деятельности в процессе изучения русского языка.

**Ключевые слова:** педагогика сотрудничества, учебный проблемный диалог, исследовательская, проектная деятельность.

**Tatyana M. Voiteleva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor of the Department of Methods of Teaching  
Russian Language and Literature  
of Moscow Region State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: voitelev@yandex.ru

### **Cooperation in Russian language lessons as a way to activate the educational and cognitive activity of schoolchildren**

**Abstract.** The article is devoted to the basics of pedagogy of cooperation as a creative interaction between teachers and students in Russian language lessons. The article outlines the basic principles of pedagogy of cooperation, considers the use of methods of problem dialogue, research and project activities in the process of learning the Russian language.

**Keywords:** pedagogy of cooperation, educational problem dialogue, research, project activity.

Содержательный аспект отечественного образования связан с усилением ценностной ориентации обучения в соответствии с гуманистической парадигмой, традиции которой были заложены Ф.И. Буслаевым [1]. Ученый отмечал, что основой любого обучения должна стать личность обучающегося, его интересы, развитие. Таким образом, в современной системе образования актуальным является развитие личностного потенциала обучающихся, под которым понимается совокупность индивидуально-психологических особенностей личности. Обучение, направленное на развитие ученика как субъекта учебного процесса, обеспечивает его активизацию через самостоятельную и совместную деятельность, развитие его мышления и способностей.

Обозначенный подход требует переориентации всего процесса обучения на личностно ориентированную модель, которая способствует развитию индивидуальности, креативности обучающихся, обеспечивая раскрытие их возможностей, становление самосознания и

самореализации. Большую роль в личностно ориентированном обучении учащихся играет методика сотрудничества и сотворчества учителя с учениками, опирающаяся на индивидуальные способности школьника как основного субъекта образовательного процесса.

Понятие сотрудничества возникло в 80-е годы XX века на фоне перестройки и начала реформирования системы образования. Педагогика сотрудничества стала базой для создания концепции личностно ориентирования обучения, одна из главных задач которого заключается в максимальном вовлечении в процесс обучения каждого его участника [3]. Сотрудничество, исходя из этого, предполагает творческое взаимодействие учителя и учеников, субъект-субъектные отношения, при которых учитель и обучающиеся являются субъектами учебно-воспитательного процесса. Роль учителя при таком подходе – коррекция зоны ближайшего развития ученика, уровня его продвижения в теме. Такое обучение позволяет охарактеризовать перспективу развития обучающихся в процессе усвоения знаний, овладения способами учебной работы, умениями строить самостоятельно свою учебную деятельность.

Как отмечают психологи, динамика развития умственной деятельности обучающегося зависит от его способности выполнять определенные действия в сотрудничестве [6]. Роль учителя в таком обучении – организовать деятельность обучающихся с учетом основных принципов педагогики сотрудничества: *учение без принуждения, идеи трудной цели, опоры, свободного выбора, опережения, крупных блоков, самоанализа и самооценки, создания высокого интеллектуального фона в коллективе, личностного подхода* [3].

Актуальной в педагогике сотрудничества является использование обучения на диалогической основе. Технология проблемного диалога, позволяющая реализовать требования ФГОС, представляет собой современную образовательную технологию деятельностного типа, которая активно внедряется в образовательный процесс. Построение обучения на основе проблемного диалога способствует активизации деятельности обучающихся, развитию их лингвистического и творческого мышления, формированию способностей строить учебную деятельность в практическом русле. Целью учебного диалога (подводящего, побуждающего) является не только получение результата в виде открытия новых знаний, но и создание межличностного взаимодействия (обмена суждениями), что позволяет проявить себя каждому ученику на личностном и межличностном уровне. Проблемный

диалог формирует организационные умения – находить, обозначать и решать проблему, коммуникативные умения – вести диалог, интеллектуальные – извлекать информацию, делать логические выводы, т.е. открывать новые знания [4]. Регулярное использование названной технологии способствует формированию умений и навыков в исследовательской деятельности обучающихся, создает активную коммуникативную среду на уровне *учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – автор, ученик – автор*, а также формирует готовность и способность обучающихся использовать проблемный диалог в учебной деятельности.

Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой усложняющихся проблемных ситуаций, под которыми понимается состояние интеллектуального затруднения, введение противоречия, требующего поиска новых знаний и новых способов их получения. Такие ситуации служат мотивационной основой, условием, позволяющим активизировать учебно-познавательную активность обучающихся. Мыслительная работа осуществляется в несколько этапов. Первый этап – постановка проблемы (проблемная ситуация); второй – поиск решения, т.е. мыслительная работа по выдвижению и проверке гипотез; третий этап – выражение решения. Заканчивается работа этапом реализации продукта. Процесс решения проблемной задачи основывается на четких, логичных и доказательных рассуждениях, которые делаются школьниками, чтобы прийти к осмысленному результату. Поэтапное выполнение учебных действий свидетельствует о высокой степени осознанности и прочности имеющихся у обучающихся знаний.

Одной из форм проблемного метода является эвристическая беседа, предполагающая пошаговое решение проблемной задачи в ходе взаимосвязанных вопросов и ответов, на основе которых обучающиеся продвигаются вперед в освоении изучаемого материала [2]. Приведем пример создания проблемной ситуации при изучении темы «Чередующиеся гласные в корне слова» в 5 классе. Учитель обозначает проблему, предлагая учащимся рассмотреть написание слов *поклон* и *кланяться*. В корне гласный под ударением (в сильной позиции). Вопрос о том, как написать слово *поклониться* заставляет учащихся задуматься, поскольку они обнаруживают двоякое написание, проверить которое не представляется возможным. Школьники испытывают затруднение – проблема создана. Чтобы ее решить, следует уяснить, что в данном случае

встретилась орфограмма «Чередующиеся гласные в корне слова», и необходимо выявить условия, при которых написание будет считаться правильным. На основе выдвигаемых гипотез и их проверки учащиеся приходят к единственно правильному выводу: в корнях *клан-/клон-* под ударением пишется то, что слышится, в безударной позиции в корне пишется буква *О*. Важно отметить также, что в диалоге проявляются важнейшие человеческие отношения: взаимопонимание, взаимообогащение, взаимодействие.

Технология учебного диалога является одной из ведущих в личностно ориентированном образовании. Основное назначение данной технологии состоит в том, что в процессе диалогического общения на уроке учащиеся ищут различные способы для выражения своих мыслей, для осваивания и отстаивания новых ценностей. При этом диалог рассматривается как особая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов. Проявление элементов сотрудничества наблюдается и в учебно-исследовательской деятельности обучающихся, под которой понимается вид интеллектуальной деятельности продуктивного характера, возникающей в результате функционирования механизмов поисковой активности обучающихся в рамках образовательного процесса. Цель исследовательской деятельности заключается в расширении и углублении теоретических знаний обучающихся, формировании их индивидуальных творческих способностей в использовании знаний в практической деятельности [5].

В результате использования исследовательской деятельности, которая предусматривает как индивидуальную, так и групповую работу на уроках, у обучающихся формируются умения самостоятельно находить противоречия в изучаемом явлении, формулировать проблему, выявлять способы ее решения, проводить операции анализа, сопоставления, сравнения и др., обрабатывать и интерпретировать результаты. В конечном счете – овладевать умениями самостоятельно добывать знания об окружающем мире, т.е. исследовательскими умениями.

Представить результат самостоятельного усвоения знаний и/или практических умений позволяет проектная деятельность, которая заключается в применении школьниками способностей планировать, осуществлять и анализировать собственную деятельность как условие личностного роста. Наличие нескольких групп создают условия для коммуникации в ходе определения целеполагания, мотивации,

обсуждения практических приемов в ходе выполнения проекта. На этой основе у обучающихся формируются умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности, исследовательские, коммуникативные, организационные, умения работать в команде и др. Рефлексия на заключительном этапе работы позволяет обучающимся осознать виды деятельности, которые привели их к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности.

В процессе использования педагогики сотрудничества на уроках русского языка происходит формирование логического мышления обучающихся, умения ставить и решать коммуникативные задачи в совместной работе, использовать полученные знания в практической деятельности, развивается устойчивый интерес к процессу обучения, способность высказывать и отстаивать свое мнение.

### *Литература*

1. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка. Л., 1941.
2. *Воителева Т.М.* Использование метода проблемного обучения в процессе изучения русского языка // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Язык и актуальные проблемы образования: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е.И. Артамоновой. М.: МАНПО, 2018. С. 89–93.
3. *Жигулина О.В., Турусова Н.Г.* Основные характеристики педагогики сотрудничества. URL: <https://moluch.ru/archive/217/52226/> (дата обращения: 29.11.2021).
4. *Мельникова Е.Л.* Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: пособие для учителя. М., 2013. 136 с.
5. *Панькин А.Б., Хвостикова Е.С.* Организация исследовательской деятельности студентов в период их профессиональной подготовки // Вестник Калмыцкого университета. 2013. № 1(17). С. 46–53.
6. Психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.

**Криворотова Эльвира Владимировна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор Института педагогики и  
психологии образования департамента  
методики обучения Московского  
городского педагогического университета,  
г. Москва, Россия  
E-mail: nanoring@mail.ru

**Реализация методики сотрудничества в процессе  
формирования у школьников лингвистического мышления в  
ходе обучения решению познавательных задач**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с реализацией методики сотрудничества в процессе формирования у школьников лингвистического мышления в ходе обучения решению познавательных задач. Автор предлагает определение понятия *лингвистическое мышление*, способ решения познавательной задачи, а также некоторые образцы решения познавательных задач.

*Ключевые слова:* методика сотрудничества, педагогическое общение, учебно-научное общение, лингвистическое мышление, познавательная задача, способ решения познавательных задач.

**Elvira V. Krivorotova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor of the Institute of Pedagogy and  
Psychology of Education  
of Department the methods of Russian language  
of Moscow State Pedagogical University,  
Moscow, Russia  
E-mail: nanoring@mail.ru

**Implementation of the methodology of cooperation in the process  
of formation at schoolchildren of linguistic thinking  
in the course of learning to solve cognitive problems**

**Abstract.** The article deals with issues related to the implementation of the methodology of cooperation in the process of formation of linguistic mentality of schoolchildren in the course of learning to solve cognitive tasks. The author offers a definition of the concept of linguistic mentality, a way to solve a cognitive problem, as well as some examples of solving cognitive problems.

**Keywords:** methodology of cooperation, pedagogical communication, educational and scientific communication, linguistic mentality, cognitive task, method of solving cognitive tasks.

В педагогическом общении необычайно важен эффект эмоционально-речевого вовлечения обучающихся в учебно-познавательную деятельность. Это обусловлено тем, что эффект эмоционально-речевого вовлечения в учебно-познавательную деятельность является одним из необходимых условий успешного осуществления этой деятельности, поскольку оптимальное педагогическое общение учителя с обучающимися, создает наилучшие условия для развития мотивации учения, что способствует творческому характеру учебной деятельности и обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения.

При этом, как отмечают педагоги и психологи, эффективность совместной познавательной деятельности равных партнеров возрастает в том случае, если коммуникативное лидерство учителя выражается в некоторой степени имплицитно, а зримой и эмоционально убедительной предстает опора учителя на интеллектуальные возможности ученика. В этом смысле значительным является тот факт, что важнейшей психологической особенностью деятельности является то, что она выступает в качестве способа включения в социум интеллектуальной активности отдельной личности.

Процесс организации педагогического общения, характеризующийся направленностью на сотрудничество учителя и ученика в условиях работы по формированию лингвистического мышления должен ориентировать ученика на мотив успеха и достижения определённого продвижения в интеллектуальном развитии. Как отмечают психологи, люди, ориентированные на успех, предпочитают выбирать средние и трудные задачи, так как предпочитают расчётливо рисковать; а мотивированные на неудачу выбирают либо лёгкие задачи, поскольку они гарантируют успех, либо трудные, так как неудача не рассматривается как личностно обусловленная. При этом важно также иметь в виду процесс становления мотива достижения, то есть устойчивого стремления к достижению

результата деятельности. Мотив достижения дифференцируется на стремление к успеху и стремление избегать неудач.

Преимущество русского языка как школьного предмета является несомненным в смысле наличия комплекса педагогических условий, возбуждающих и поддерживающих высокий интеллектуальный и эмоциональный тонус познавательной деятельности обучающихся, среди которых первое место можно отдать методам, направленным на организацию работы со звучащим или письменным текстом, способным привлечь внимание школьников к содержанию языкового образования.

Говоря сегодня о методике сотрудничества, мы должны иметь в виду, с одной стороны, необходимость открытой диалогичности учебно-научного общения, а с другой, как уже было замечено, необходимость реализации некоторой завуалированности коммуникативного лидерства учителя, что даёт возможность реализовать интеллектуальные возможности школьника и без чего образовательный процесс перестаёт быть личностно ориентированным. Эта мысль чётко и последовательно сформулирована у А.Д. Дейкиной, которая отмечает, во-первых, что «смысловая сфера личности (сначала наивного носителя родного языка, по определению социологов) развивается по мере активизации смыслообразования [1, с. 27] и, во-вторых, «приобретение смыслов на основе ценностного восприятия русского языка будет тем успешнее, чем более внимания будет уделено в дидактическом процессе способности языка разными средствами передавать внеязыковую действительность» [1, с. 26], что достигается, несомненно, именно в рамках интеллектуального сотрудничества обучающего и обучающегося.

Как писала в своё время Л.П. Федоренко, каждое новое поколение народа «впитывает» все богатство родного языка, если ему доступен язык в полном объеме, если оно живет в языковой среде с оптимальным развивающим потенциалом. К сожалению, является очевидным, что наше подрастающее поколение отнюдь не находится в условиях наибольшего благоприятствования для языкового развития.

Известно при этом, что в бедной в языковом отношении окружающей среде вырастают дети с убогим языком, а, цитируя Л.П. Федоренко, «индивидуум с бедным языком обречен на убогое мышление» [3, с. 5]. Думается, что эта мысль не только должна волновать каждого учителя русского языка и литературы, но и ориентировать его на поиск эффективных путей, способствующих достижению необыкновенно

значимой цели, связанной с овладением обучающимися всеми богатствами и возможностями языка.

Несомненно, необыкновенно важную роль в достижении поставленной цели является организация учителем работы по становлению у обучающихся лингвистического мышления, собственно процесс формирования которого предполагает реализацию интеллектуальное сотрудничество учителя и ученика.

Остановимся на определении понятия *лингвистическое мышление*, определяется нами как «качественно новое образование личности, которое возникает у школьников в процессе изучения теории языка и в ходе овладения лингвистическими умениями» [2, с. 7]. Кроме того, данное образование характеризуется высоким уровнем сформированности мыслительных операций, в которые обучающийся включает изучаемые понятиями. В содержание понятия *лингвистическое мышление* входит также способность к вербальному прогнозированию и наличие положительной мотивации процесса овладения языковыми явлениями.

Как видим, кроме обозначенных составляющих, в объём понятия *лингвистическое мышление* входит момент формирование положительной мотивации к процессу учения, который происходит зачастую в ходе преодоления множества препятствий. Одним из таких препятствий является так называемый когнитивный диссонанс.

Как известно, существующим в психологии понятием когнитивного диссонанса обозначается состояние человека, когда он не может в силу тех или иных обстоятельств действовать в соответствии со своими мотивами – потребностями и интересами. Иногда действия вынуждаются объективными условиями – общественными требованиями, требованиями деятельности. В этом случае может возникнуть противоречие между выполняемым действием и мотивом. Выполняемые действия тягостны, скучны, неприятны. Такого рода противоречия психологи называют когнитивным диссонансом. Каковы же пути преодоления когнитивного диссонанса? Некоторые психологи одним из таких путей считают перестройку систем знаний, другие – изменение первоначального мотива деятельности. И в том, и в другом случае в качестве эффективного средства, способствующего преодолению когнитивного диссонанса, является, с нашей точки зрения, целенаправленное включение обучающегося в различные формы совместно осуществляемой работы по формированию, развитию лингвистического мышления. При этом мы должны оговориться, что речь идёт не о собственно коллаборативном обучении,

предполагающем объединение обучающихся в группы, в которых осуществляется сотрудничество людей, соответственно уважающих способности и вклад в общее дело отдельных членов группы. Несомненно, обучение в сотрудничестве в том или ином варианте представляет собой реализацию философии взаимодействия, в то время как совместная работа является структурой взаимодействия, направленного на содействие достижению конечного результата или цели. В данном же случае мы говорим об интеллектуальном сотрудничестве учителя и обучающегося, реализующемся в рамках целенаправленного формирования лингвистического мышления, осуществляемого в ходе решения и обучения решению познавательных задач.

Как известно, чтобы осуществить решения познавательной задачи, необходимо выполнить систему логико-лингвистических операций (или мыслительно-речевых операций), специфичных для решаемой языковой проблеме, а выстраивание логики рассуждения обучающегося, что выводит его на новый уровень развития логического мышления, должно происходить в рамках осуществления интеллектуального сотрудничества с учителем.

В этой связи является важным, чтобы учитель чётко себе представлял, какими конкретно логико-лингвистическими операциями предстоит владеть учащимся для разрешения определенной проблемы, являющейся основой задания.

Рассмотрим познавательную задачу, построенную на материале изучения безличных глаголов и направленную на достижение осознания школьниками явления безличности глагола, особенностей форм безличного глагола и возможностей употребления личного глагола в значении безличного.

ПЗ. Сравните выделенные глаголы. Как вы думаете, можно ли какой-то из этих глаголов отнести к собственно безличным глаголам? В какой грамматической форме ещё может быть употреблён безличный глагол, кроме той формы, которая представлена в примере?

1. Мне **показалось**, что время остановилось.

2. Вдалеке **показалось** селение, и мы обрадовались возможности отдохнуть.

В процессе обучению решению предлагаемой задачи мы, во-первых, предполагая, что ученик увидит безличность глагола *показалось* в безличном предложении *мне показалось*, обращаем внимание ученика на использование глагола во втором предложении в личном значении, что

нацеливает его на поиск теоретического материала, связанного с этим случаем. Второй вопрос задачи нацеливает обучающегося на поиск эмпирическим путём той формы, в которой может быть употреблён безличный глагол (*Мне кажется...*), что и приводит ученика к правильному решению задачи.

### *Литература*

1. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
2. *Криворотова Э.В.* Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка. М.: «Экон-Информ», 2019. 111 с.
3. *Федоренко Л.П.* Анализ теории и практики методики обучения русскому языку. Курск, 1994. 205 с.

**Сотова Ирина Алексеевна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой отечественной филологии  
Ивановский государственный университет,  
г. Иваново, Россия  
E-mail: irina\_sota@mail.ru

## **Создание и редактирование научного текста как форма совместной деятельности**

**Аннотация.** В статье рассматривается совместная деятельность как необходимый подготовительный этап и условие развития умений создания и редактирования научного текста. Творческое сотрудничество в форме совместной деятельности с научным руководителем рассматривается нами как значимое условие для овладения навыками создания и редактирования научных текстов с соблюдением норм академического подстиля.

**Ключевые слова:** научный текст, академическая речь, совместная деятельность, синтаксис научной речи, структурирование научного текста.

**Irina A. Sotova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Russian Philology,  
Ivanovo State University,  
Ivanovo, Russia  
E-mail: irina\_sota@mail.ru

## **Creating and editing a scientific text as a form of joint activity**

**Abstract.** The article considers joint activity as a necessary preparatory stage and a condition for the development of the skills of creating and editing a scientific text.

**Keywords:** scientific text, academic speech, joint activity, syntax of scientific speech, structuring of scientific text.

Развитие и приобщение личности к культуре осуществляются посредством совместной деятельности и общения [1, с. 403]. Это положение получило обоснование в психологической теории деятельности, учении Л.С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития, теории развивающего обучения, концепциях развития самостоятельной познавательной деятельности.

Такие особенности продуктивной совместной деятельности, как субъектность, содержательность, предметность, коммуникативная ориентированность, полилогичность (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – его Я, ученик – содержание обучения), творческий характер, способствуют усилению мотивации учебной деятельности, становлению эмоционально-волевой сферы учащихся, развитию коммуникабельности, ответственности, креативности. В совместной деятельности развиваются навыки межличностного взаимодействия, приобретает опыт деятельности, осваиваются способы действий.

Совместный характер учебной деятельности предполагает самостоятельность каждого ее участника. П. И. Пидкасистый утверждает: «Главный признак самостоятельной деятельности, выражающий её сущность, заключается вовсе не в том, что ученик работает без посторонней помощи учителя. Главный признак самостоятельной деятельности как дидактической категории проявляется в том, что цель

деятельности ученика несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью» [4, с. 126].

Включение в научно-исследовательскую деятельность подразумевает развитие способности видеть проблему, выдвигать гипотезу, собирать информацию, планировать и проводить исследование, описывать и интерпретировать его результаты, структурировать научный текст. Каждый этап этой сложной работы требует мобилизации внимания и сил учащихся и квалифицированного методического сопровождения со стороны преподавателя.

Научный текст представляет собой «сложно организованную систему субтекстов, в которых получают языковую реализацию онтологический, методологический, аксиологический, рефлексивный и прагматический компоненты познавательной деятельности ученого» [2, с. 221]. Вот почему творческое сотрудничество в форме совместной деятельности с научным руководителем рассматривается нами как значимое условие для овладения навыками создания и редактирования научных текстов с соблюдением норм академического подстиля.

Фундамент для организации такой работы в вузовской практике закладывается в рамках просеминария или спецкурса.

Теоретическая готовность учащихся к созданию и совершенствованию научного текста предполагает раскрытие основных категорий научной речи и приемов / способов выполнения того или иного действия с научным текстом (примеры вопросов см. в таблице 1).

*Таблица 1*

**Примеры вопросов на знание основных категорий научной речи и способов работы с научным текстом**

Тема	Вопрос
Категории научного текста.	Какими средствами выражается в научном тексте категория связности?
Композиционно-смысловая структура научного текста.	Какие этапы можно выделить в анализе структуры и смысла научного текста?
Коммуникативно-стилевые типы научного текста.	Как дифференцируются научные тексты в зависимости от их коммуникативного назначения?
Функционально-смысловые типы речи в научном тексте.	Какими способами может развиваться информация в научном тексте? Как определить эти способы?
Структура научной статьи (исследовательской, дискуссионной, обзорной).	От чего зависит структура научной статьи?

Реферат как вторичный жанр научного стиля.	В чем состоят структурные и языковые особенности обзорного реферата? Какие приемы используются при составлении и редактировании реферата?
Средства речевой выразительности в научном стиле.	Является ли фразеология характерной чертой научного стиля? Допустимо ли привлечение фразеологических средств в научных текстах?
Особенности синтаксиса научной речи.	Каковы основные синтаксические модели научной речи? С чем связано усиление роли простых предложений в синтаксисе научного текста?
Виды редакторского чтения.	Какова специфика принятых в редактировании видов чтения?
Способы передачи логических акцентов высказывания в письменной речи.	Какой прием позволяет распознавать смещение логического ударения?
Глубина понимания текста.	Каковы способы проверки точности и глубины понимания текста?
Логичность как отличительная черта научной речи.	Каковы способы проверки логических связей в научном тексте?
Анализ фактического материала в научном тексте.	Как распределяется внимание редактора?

Практическая готовность учащихся к работе по созданию и совершенствованию научного текста формируется поэтапно и проверяется при помощи таких заданий, как анализ научного текста, создание вторичного научного текста (аннотация, обзорный реферат), создание первичного научного текста (тезисы доклада, статья), редактирование и правка научного текста.

На этапе анализа образцов научного текста наблюдаем как общие жанрово-стилистические, так и индивидуально-авторские особенности научной речи ученых. В частности, «значительный разброс по группам зачинов» в статьях выдающихся лингвистов Р. Якобсона, Л. В. Щербы, Б. А. Ларина отмечает М. П. Котюрова: «преимущественно с фонового знания начинается статьи Б. А. Ларин, с авторского знания – Р. Якобсон, а Л. В. Щерба – с личностно-риторического рассуждения» [3, с. 213]. Мы разделяем мнение М. П. Котюровой о том, что ориентация только на тип статьи формата Скопус существенно обедняет представление молодого ученого о научном дискурсе и ограничивает возможности его самореализации на ранних этапах исследования.

Особое внимание следует уделить грамматике научной речи и способам выражения образа автора. В научном тексте автор выступает как носитель своего опыта и как представитель обобщённого класса лиц

(научного направления, научной школы), с чем связаны такие особенности академической научной речи, как обобщенность и безличность. Специально организованное наблюдение над синтаксисом научной речи позволяет учащимся выделить и осмыслить характерные для неё обобщенные, безличные и пассивные конструкции [5]: *нами проанализированы, следует отметить, исследование проводится при поддержке фонда...* – и убедиться в том, что в научном тексте автор не проявляет себя синтаксически, но ярко выражен аксиологически.

Наш опыт показывает, что обучение структурированию научного текста успешно осуществляется путем построения в условиях совместной деятельности вариативной модели будущего текста в виде вопросного плана, который открыт трансформациям. На этапе редакторского анализа научного текста также в условиях совместной деятельности осуществляется оценка композиции, соотношения заголовка и содержания, рубрикации, фактического материала, логических связей, языка и стиля.

Тот факт, что осмысление проблематики, планирование и частично разработка научного текста на первых этапах осуществляются при направляющем участии научного руководителя, не умаляет значимости процесса. В ходе обсуждения точек зрения и различных способов решения одной и той же задачи развивается «одна из наиболее важных сторон научного мышления – способность оценивать информацию» [3, с. 211].

Таким образом, совместная деятельность выступает как необходимый подготовительный этап и условие развития умений создания и редактирования научного текста.

### *Литература*

1. *Асмолов А.Г., Леонтьев Д.А.* Личность // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. II. М.: Мысль, 2001. С. 400–404.
2. *Баженова Е.А.* Прагматические единицы научного текста // Филологические заметки. 2007. Т. 2. С. 221–225.
3. *Котюрова М.П.* Русский научный текст: с чего начать статью? // Жанры речи. 2017. № 2(16). С. 210–215.
4. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальные исследования. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

5. *Тарасова Н.И.* Трактовка понятия «обобщенная личность» в научном тексте: лингводидактический подход // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 382–396.

**Рамазанов Рамиль Кирямович,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: rk.ramazanov@mpgu.su

**Организация обучения в группах с целью развития  
творческого потенциала обучающихся на уроках русского  
языка (тема «Фразеологизмы»)**

*Аннотация.* В статье описывается организация обучения в малых группах с использованием творческих заданий и дидактических игр по фразеологии русского языка. Групповая работа рассматривается как один из способов активизации процесса обучения, эффективного усвоения знаний, как средство улучшения межличностных отношений. Творческие задания позволяют сделать процесс изучения сложной для усвоения темы «Фразеологизмы» не только успешным, но и познавательным, увлекательным, способствующим активизации мыслительной и речевой деятельности обучающихся. Представленный в статье дидактический материал разработан с учётом преемственности в обучении и может быть использован на уроках русского языка в начальной и средней школе (3-6-е классы).

*Ключевые слова:* познавательные и творческие способности, формирование и развитие всех видов речевой деятельности, обучение русскому языку на коммуникативной основе, диалог культур, фразеологическое богатство русского языка, межпредметный дидактический материал, творческие задания, работа в группе.

**Ramil' K. Ramazanov,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
E-mail: rk.ramazanov@mpgu.su

## **Organization of group training in order to develop the creative potential of students in Russian language lessons (topic "Phraseological units")**

**Abstract.** The article describes the organization of training in small groups using creative tasks and didactic games on the phraseology of the Russian language. Group work is considered as one of the ways to activate the learning process, effective assimilation of knowledge, as a means of improving interpersonal relations. Creative tasks make it possible to make the process of studying the topic "Phraseological units" difficult to assimilate not only successful, but also informative, fascinating, contributing to the activation of mental and speech activity of students. The didactic material presented in the article is developed taking into account the continuity in teaching and can be used in Russian language lessons in elementary and secondary schools (grades 3-6).

**Keywords:** cognitive and creative abilities, formation and development of all types of speech activity, teaching the Russian language on a communicative basis, dialogue of cultures, phraseological richness of the Russian language, interdisciplinary didactic material, creative tasks, group work.

Роль уроков русского языка в развитии и воспитании школьников неоспорима, т.к. русский язык будучи средством познания служит развитию мыслительных, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся; с помощью русского языка школьники изучают все школьные дисциплины, знакомятся с историей, географией, культурой и национальными особенностями народов России. В соответствии с ФГОС к основным целям обучения русскому языку относятся формирование и развитие всех видов речевой деятельности (умение понимать, говорить, читать, писать) с учётом круга общения, жизненных коммуникативных ситуаций; развитие познавательных, общеобразовательных навыков, культуры речи; воспитание уважения к родной стране, ее историческим и культурным ценностям; вовлечение обучающихся в межкультурный диалог.

Основное содержание обучения русскому языку, в первую очередь, заключается в практическом овладении фонетическими, лексическими, грамматическими знаниями, на основе которых осуществляется развитие

навыков устного или письменного общения, диалогической и монологической речи. Обучение русскому языку на коммуникативной основе, во-первых, приводит к формированию языковой компетенции у детей, так как они, практически овладевая единицами языка, используют их в речи; во-вторых, у них развивается речевая компетенция, так как язык усваивается через общение; в-третьих, усваивая информацию о русском мире через языковые и речевые единицы, школьники приобретают социокультурную компетенцию. Особую актуальность такой подход имеет в обучении русскому языку как неродному.

Для развития коммуникативных навыков школьников младшего и среднего звена наиболее эффективной формой организации учебного процесса служит работа в группе (обучение в сотрудничестве) и игра как один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе [2, с. 43], как основа развития воображения и фантазии школьников. Дидактические игры и методика их проведения на уроках русского языка приведена в многочисленных учебно-методических пособиях, например, М.Р. Львовым, М.В. Пановым, А.В. Поляковой и др.

Единой классификации игр нет, тем не менее их многокомпонентность, особенности структуры и функция позволяют каждому учителю самостоятельно выбрать игру, исходя из целей и задач конкретного урока и опираясь на классификации игр, описанных Б.Г. Мещеряковым (ролевые, с правилами, режиссерские, дидактические), Г.М. Коджаспировой (предметные, символические, сюжетные, ролевые, компьютерные, развивающие, дидактические), А.И. Сорокиной (игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы), Л.И. Федоровой (по характеру использованного материала, по виду деятельности, по предметной области, по этапу педагогического процесса, по игровой методике, по количеству участников), Е.Э. Селецкой (репродуктивные, частично-поисковые, поисковые), М.М. Захаровым (игры-минутки, игры-эпизоды, игры-уроки), А.А. Смоленцевой (подготовительные, творческие).

Наиболее трудным для усвоения школьниками материалом в разделе «Лексика и фразеология» (особенно в классах с поликультурным составом обучающихся) традиционно является изучение фразеологии, поскольку устойчивые сочетания употребляются в детской речи избирательно и ограниченно. Вместе с тем, как писал М.Р. Львов, в литературных хрестоматиях для начальной школы встречается до 500 фразеологических

единиц (толкование дается в сносках), знакомясь с которыми школьники осмысливают переносное, иносказательное значение слов, образность языка, выразительность, эстетическую ценность, нравственную позицию, юмористический эффект.

Сделать процесс изучения фразеологических единиц не только успешным, но и увлекательным, сформировать устойчивый интерес школьников к изучению фразеологического богатства русского языка помогут творческие задания и дидактические игры. Выполняя такие задания, школьники не только используют имеющиеся у них знания по предмету, знания по другим школьным дисциплинам, фоновые знания, но и самостоятельно находят выход из затруднения, если задание содержит проблему.

Учитывая, что с фразеологизмами школьники знакомы из курса начальной школы, приведём примеры творческих заданий по фразеологии для начальной школы и 5–6 классов.

**Задание 1.** Вставьте в предложения подходящие географические или топографические названия (предварительная работа с терминами) и объясните их значение.

1. (Москва) слезам не верит –
2. Кричать во всю (Ивановскую) –
3. Как швед под (Полтавой) –
4. Открыть (Америку) –
5. Язык до (Киева) доведёт–
6. В (Тулу) со своим самоваром не ездят–

**Задание 2.** Вспомните и запишите фразеологизмы на тему «Рукоделие» (подсказка: иголка, нитка, веретено и т.д.).

**Задание 3.** Узнайте фразеологизм по его толкованию:

1. Совсем недавно, очень короткое время –
2. Очень строго, в большой строгости –
3. Очень медленно –
4. Унывать –
5. Сильное желание спросить; или «помнил, но забыл» –
6. С большим усилием, напряжением –

**Задание 4.** В каком из предложений использован фразеологизм и как вы его понимаете?

1. Да и долго ли мокрая курица проживёт в апрельских лесах? [Андрей Пермяков. Темная сторона света // «Волга», 2013].

2. Воинская доблесть требует, чтоб офицер погибал от руки врага, а не тонул, как мокрая курица. [Феликс Кривин. Изобретатель Вечности (1978)].

**Задание 5.** Подберите аналогичную пословицу (русские и татарские эквиваленты):

Добро пожаловать; хлеб – соль; сидеть сложа руки; показать, где раки зимуют; семь пятниц на неделе; доживем до понедельника; кто не работает, тот не ест.

**Задание 6.** Вставьте подходящий по смыслу фразеологизм вместо пропусков:

1. Уборку в мастерской сделали... .
2. Новая песня нам пришлась... .
3. Мы так устали во время экскурсии в горы, что уснули... .
4. .... как каникулы закончились.
5. Стадион был расположен близко – ... .

#### Дидактические игры

- 1) Фразеологический пазл.

Обучающимся предлагаются фрагменты пословиц, написанные на карточках в форме пазла. Задание выполняется в группах на время.

- 2) Угадай!

По предложенному рисунку (картинке) вспомнить фразеологизм.

Задание выполняется в группах на время.

- 3) Иллюстратор.

Сделать рисунок к фразеологизму. Оценивается количество изображений и их соответствие толкованию.

- 4) «Сказочные» фразеологизмы.

Вспомнить фразеологизмы из народных сказок. Задание выполняется в группах на время.

- 5) Редактор.

Исправьте ошибки в предложениях:

1. Фирменное блюдо моей собаки – косточка.
2. Зимой в лесу животных подстерегают холод и голод, а не манна небесная.
3. Тёплые заводы – земля обетованная для обитателей реки.

Выполняя творческие задания, школьники используют имеющиеся у них знания, обогащают речь новыми устойчивыми сочетаниями, учатся общению в процессе игры.

Современное школьное образование характеризуется ориентацией на личность ребенка, на воспитание в нем лучших качеств. Как мы полагаем, реализация этой задачи требует новых подходов к обучению и воспитанию с учётом познавательных способностей обучающихся. Не менее важными являются также индивидуализация обучения, принцип функционального подхода к изучению языка, учёт его специфических особенностей, активизация самостоятельной исследовательской деятельности школьников.

### *Литература*

1. *Аникеева Н.Б.* Воспитание игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 2015. 144 с.
2. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.
3. *Львов М.Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 464 с.
4. *Львов М.Р.* Школа творческого мышления: учебное пособие по русскому языку для обучения в начальных классах. М.: Дидакт, 2015. 183 с.
5. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
6. Национальный корпус русского языка. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&mode=main&nodia=1&p=0&req=%D0%9C%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D1%83%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0+&sort=i\\_grtagging&text=lexform](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&mode=main&nodia=1&p=0&req=%D0%9C%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D1%83%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0+&sort=i_grtagging&text=lexform) (дата обращения: 24.02.2022).
7. *Панов М.В.* Занимательная орфография / худ. В С. Коноплянский. М.: Просвещение, 2017. 160 с.
8. *Полякова А.В.* Творческие учебные задания по русскому языку для учащихся 1–4 классов / А.В. Полякова. Самара: Сам Вен, 2016. 124 с.
9. *Рамазанов Р.К.* Особенности восприятия русских фразеологизмов учащимися полиэтнической школы // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. II. С.84–89.

10. *Родкина Н.В.* Обучение в сотрудничестве на уроках русского языка и во внеурочное время // Современная педагогика. 2013. № 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2013/01/824> (дата обращения: 24.02.2022).
11. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования 2-го поколения. Концепция / Рос. академия образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2009.

**Бычков Вениамин Иванович,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и методики начального образования,  
Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия  
E-mail: benjam@bk.ru

### **Организация сотрудничества учащихся при изучении предлогов русского языка в чувашской школе**

*Аннотация.* В статье рассмотрены примеры учебного сотрудничества учащихся чувашских школ при изучении предлога как части речи в 7 классе на основе применения упражнений, созданных на образовательных платформах LearningApps и Learnis.

*Ключевые слова:* предлог, урок русского языка, чувашская школа, сотрудничество учащихся, образовательные платформы LearningApps и Learnis.

**Veniamin I. Bychkov,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of  
Primary Education,  
I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,  
Cheboksary, Russia  
E-mail: benjam@bk.ru

### **Organization of student cooperation when studying prepositions of the russian language in the chuvash school**

**Abstract.** The article considers examples of educational cooperation of students of Chuvash schools in the study of preposition as part of speech in grade 7 based on the use of exercises created on the educational platforms LearningApps and Learnis.

**Keywords:** preposition, Russian language lesson, Chuvash school, student cooperation, educational platforms LearningApps and Learnis.

В соответствии с основными идеями действующего Федерального государственного образовательного стандарта современный ученик должен являться активным субъектом учения, а не просто лицом, перенимающим определенную информацию. Весьма важными качествами современного ученика являются умения планировать свою деятельность, контролировать и оценивать свои действия, взаимодействовать с другими людьми в учебном процессе. В связи с этим становится особенно актуальной организация учебного сотрудничества учеников.

По мнению Г.А. Цукерман, в ходе учебного сотрудничества школьники производят рефлексивные действия, позволяющие им осознать учебную задачу, и продуктивные действия, способствующие приобретению необходимых знаний, умений и навыков для ее решения [7].

Учебное сотрудничество предполагает взаимодействие, во-первых, между учащимися и педагогом, во-вторых, между учащимися, в-третьих, субъекта с самим собой, в ходе чего он обнаруживает изменения собственной точки зрения в процессе учебной деятельности.

Рассмотрим возможные приемы учебного сотрудничества учащихся чувашских школ при изучении предлога как части речи.

Данная грамматическая тема изучается в 7 классе. В наших ранних исследованиях мы представляли реализацию требований системно-деятельностного подхода при изучении предлога как части речи на уроке русского языка в чувашской школе по учебнику под ред. С.Д. Ашуровой, отчасти раскрывая некоторые формы учебного взаимодействия [1].

В связи с тем, что сегодня учащиеся-чуваши занимаются по учебникам для русских школ, рассмотрим в ходе анализа именно их.

Например, в учебнике под ред. Н.М. Шанского в § 52 предлагается учащимся восстановить строфу А.С. Пушкина, используя пропущенные предлоги [6]. Так они устанавливают основную функцию предлога связи слов в словосочетании. В чувашской школе, естественно, возникает параллель между грамматикой родного языка, в которой, как известно, нет предлогов. Поэтому, на наш взгляд, было бы целесообразно предложить

детям для работы в группе или парах перевод этой строфы на чувашский язык с заданием указать те языковые средства, которые выполняют функцию предлога [5]. Это окажутся послелогои *айён, çинче, айёнче*. Совместный поиск и решение языковой задачи, на наш взгляд, даст возможность повысить познавательную активность учащихся. Ср.:

<i>Под голубыми небесами</i>	Сенкер те çутă пёлёт <i>айён</i> ,
<i>Великолепными коврами,</i>	Ытарайми кавир пек хўхём,
<i>Блестя на солнце, снег лежит;</i>	Юр ялкăшать хёвел <i>çинче</i> .
<i>Прозрачный лес один чернеет,</i>	Върман кăвакарать илемлён,
<i>И ель сквозь иней зеленеет,</i>	Пас тытнă чăрăш та ем-ешёл,
<i>И речка подо льдом блестит.</i>	Шыв çуталать пър <i>айёнче</i> .

(пер. И. Ивника)

Для совместной работы при изучении классификации предлогов продуктивной окажется обобщающая таблица, в которой будут сопоставлены русские предлоги и их аналоги в чувашском языке. Безусловно, учащиеся 7 класса, не смогут самостоятельно ее составить. Их задача – распределить представленные группы по ячейкам таблицы.

На наш взгляд, большую помощь тут может оказать образовательная платформа LearningApps (бесплатный онлайн-сервис) [3], которая позволяет представить учебный материал в красочном и привлекательном виде с возможностью быстрой проверки и исправления ошибок (см. рис. 1). На рисунке в ячейках представлены отдельные предлоги по группам. Их количество, конечно, больше того, что поместилось в прямоугольник. После наведения курсора на ячейку можно увидеть примеры остальных предлогов, которые, возможно, помогут учащимся быть более уверенными в своем выборе. Распределяя представленные предлоги и их аналоги по группам, семиклассники проделывают сравнительно-аналитическую работу, мысленно переводят с одного языка на другой, учатся разграничивать многозначные чувашские аффиксы в зависимости от значения.

После выполнения этого упражнения следует предложить детям привести примеры употребления предлогов на русском языке с переводом на чувашский. Такое задание можно дать по группам, оно, по нашим наблюдениям, всегда вызывает интерес учащихся. Ср.: *возле дуба – юман сұмăнче, после дождя – сұмър хыççăн, думать о родине – тăван çĕршыв сунчен шухăшла, повторить для запоминания – астуса юлмашкăн тепĕр*

хут кала, победить благодаря уму – йсна сёнтер, силен подобно медведю – уна пек вайля и т. д.

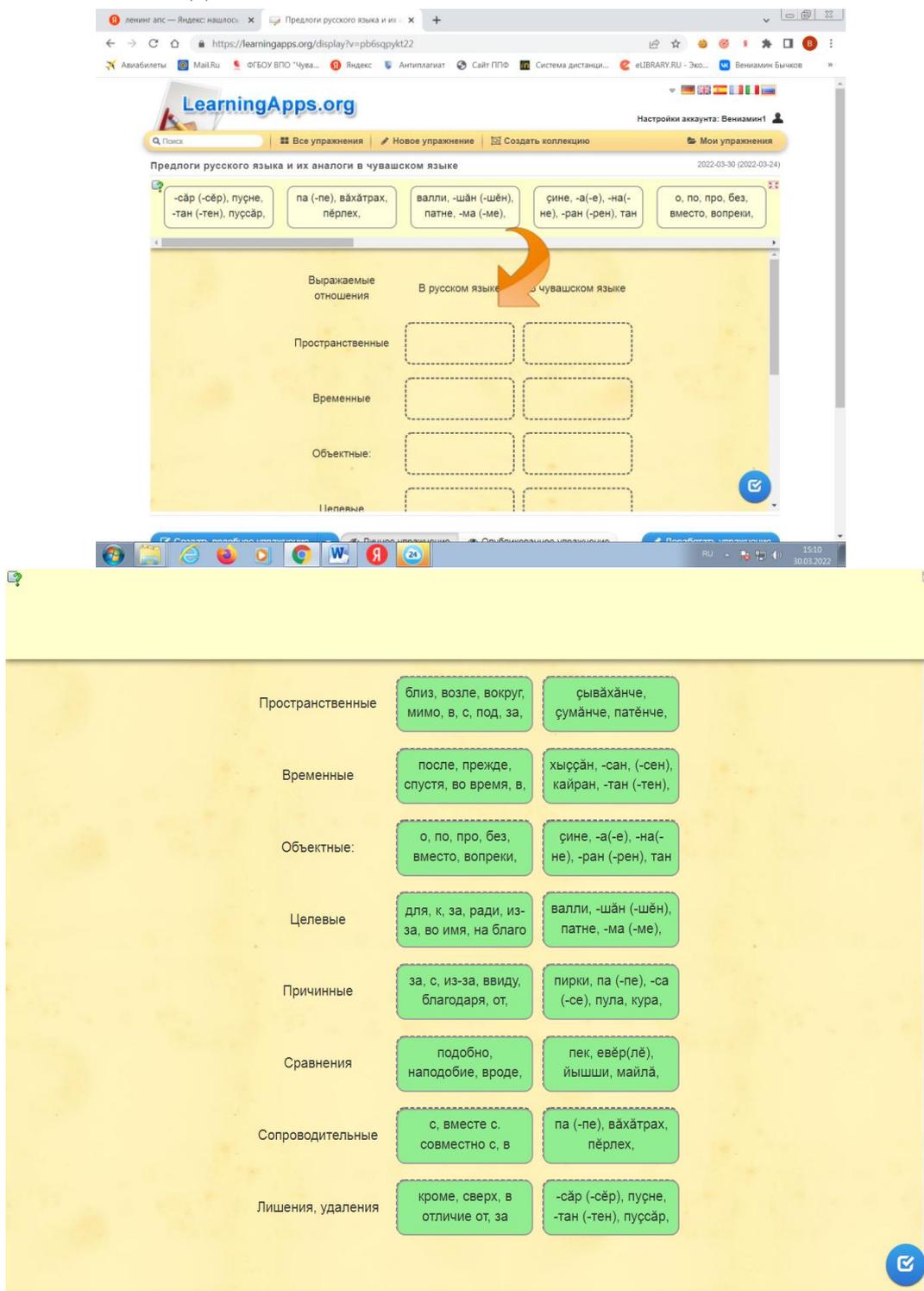


Рис. 1. Интерактивное упражнение «Предлоги русского языка и их эквиваленты в чувашском языке».

Для организации повторения пройденного материала весьма удачно подходят дидактические игры учащихся. Представить учебный материал

в игровой форме позволяет, например, образовательная платформа Learnis [4].

Мы предлагаем учащимся обобщить знания о предлогах в дидактической игре наподобие телевизионной версии программы «Своя игра» (см. рис. 2). Учащиеся имеют возможность выбрать вопросы по категориям и баллам. Правильно ответив, они получают баллы, ответив неверно – теряют. Играть можно командами или персонально, для этого дети должны зарегистрироваться на платформе в качестве игрока. В ходе игры необходимо успеть первым нажать на кнопку ответа, чтобы получить право ответа. Начисляет баллы и принимает ответы учитель. В нашем примере представлены следующие вопросы.

Категория «Правописание предлогов»: Как пишутся предлоги *(в) течени... (в) продолжени..., (в) следстви..., (на) счет..., (не) смотря (на), (в) связи (с)?*

Категория «Употребление предлогов»: Как правильно сказать: *благодаря (влияния, влиянию)? согласно (закона, закону)? вопреки (обещания, обещанию)? по (окончании, окончанию)? по (приезде, приезду)?*

Категория «Классификация предлогов»: Определите разряд предлога: *пройти мимо дома, по окончании школы, работать вместо товарища, во имя мира, благодаря другу.*

Категория «Перевод с родного на русский»: Переведите с родного языка на русский: *иккёленсе тёмасёр (без сомнения), шыва кёне вэхётра (во время купания), сётел тавра лар(сесть вокруг стола), шанталак йёпе тэинне пула(из-за непогоды, сырости), мансёр пуэне (кроме меня).*

Категория «Исправление ошибок»: Исправьте ошибки в употреблении предлога: *шел навстречу друга, оплатить за проезд, указать о недостатках, пришел со школы, собрали плохой урожай благодаря дождю.*

Примеры с ошибками можно дополнить, учитывая типичные ошибки в речи учащихся-чувашей [2].

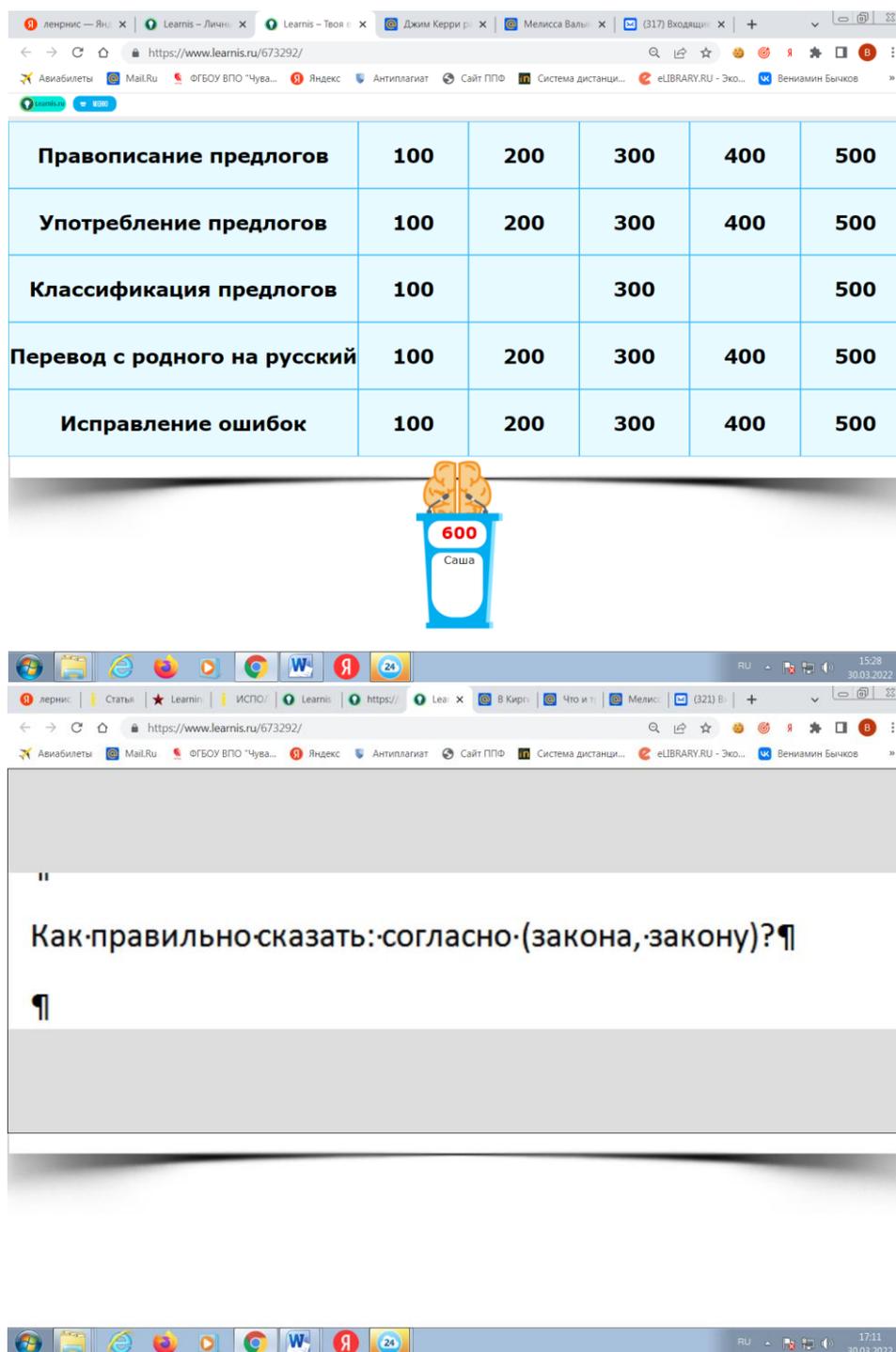


Рис. 2. Интерактивная игра «Предлоги»

Таким образом, приведенные приемы сотрудничества, во-первых, позволяют организовать взаимодействие учащихся между собой и учителем, обнаруживать приращение собственных знаний в ходе совместной деятельности, во-вторых, способствуют повышению познавательного интереса школьников, привлечению их внимание к изучаемым грамматическим явлениям за счет применения новых,

информационно-коммуникационных технологий, к которым они оказываются особенно восприимчивы.

### *Литература*

1. *Бычков В.И.* Реализация требований системно-деятельностного подхода при изучении предлога как части речи на уроке русского языка в чувашской школе // *Современные проблемы науки и образования.* 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/106-7390> (дата обращения: 21.03.2021).
2. *Бычков В.И.* Типичные ошибки учащихся-чувашей в употреблении предложных конструкций русского языка // *В мире научных открытий.* 2015. № 9-2 (69). С. 434–440.
3. Образовательная платформа LearningApps URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 21.03.22).
4. Образовательная платформа Learnis URL: <https://www.learnis.ru/> (дата обращения: 21.03.22).
5. *Пушкин А.С.* Стихи. На чувашском языке. Чебоксары: Чувашгосиздат, 1949. 159 с.
6. Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; научн. ред Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2017. 223 с.
7. *Цукерман Г.А.* Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М. Фрумина, Е.В. Чудинова // *Вопросы психологии.* 1993. № 2. С. 36–44.

**Бренчугина-Романова Анна Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет,

г. Москва, Россия

E-mail: [an.brenchugina@mpgu.su](mailto:an.brenchugina@mpgu.su)

**Денисова Лариса Оганесовна,**

кандидат педагогических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет,

г. Москва, Россия

E-mail: [lo.denisova@mpgu.su](mailto:lo.denisova@mpgu.su)

**От интегрирования современных педагогических технологий –  
к персонализированному обучению: развитие гибких навыков  
обучающихся средствами русского языка**

**Аннотация.** Статья освещает вопросы перехода современного образования на относительно новый уровень обучения – персонализацию, ориентированную на развитие личностного потенциала обучающегося как субъекта образовательного процесса. Представленный в статье практический материал по русскому языку разработан с учётом основных принципов персонализированного обучения и нацелен на развитие гибких навыков обучающихся.

**Ключевые слова:** метапредметные и личностные навыки; развитие гибких навыков; верификация, кастомизация; индивидуальная, парная, групповая работа; сравнительный анализ текстов; смысловое чтение; проектирование; рефлексия; ориентация на результат; межпредметный дидактический материал; инфографика и лэпбукинг.

**Anna N. Brenchugina-Romanova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: an.brenchugina@mpgu.su

**Larisa O. Denisova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: lo.denisova@mpgu.su

**From the integration of modern pedagogical technologies –  
towards personalization of training: developing *soft* skills of students  
using the means of the Russian language**

**Abstract.** The article highlights the issues of the transition of modern education to a relatively new level of education - personalization, focused on the development of the student's personal potential as a subject of the educational process. The practical material on the Russian language presented

in the article is developed taking into account the basic principles of personalized training and is aimed at developing students' flexible skills.

**Keywords:** meta-subject and personal skills; development of flexible skills; verification, customization; individual, pair, group work; comparative analysis of texts; semantic reading; design; reflection; result orientation; interdisciplinary didactic material; infographics and laptop.

В соответствии с проектом третьего поколения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС [12]), центральная роль в новой образовательной парадигме принадлежит воспитанию и активизации познавательного интереса школьника как субъекта образовательного процесса, его интереса к учебной деятельности; развитию способности отбирать нужную информацию, ориентироваться в ней, анализировать, классифицировать явления и факты; формированию и развитию способности к верификации и кастомизации [5]; разработке обучающимися собственного маршрута обучения. Особое внимание в документе уделено развитию метапредметных и личностных – «мягких» – навыков; разработке перечня предметных и межпредметных навыков обучающихся для каждой дисциплины, связанных с умением доказывать, интерпретировать, оперировать понятиями, решать задачи и др.

Всё это в совокупности соответствует актуальнейшей персонализированной модели образования [10]. Отметим главное: для овладения «мягкими» (гибкими) навыками необходимо организовать обучение так, чтобы школьники

- владели навыками читательской грамотности и умели работать с разного рода информацией;
- проявляли самостоятельность в решении учебных проблем, пользуясь умением анализировать, классифицировать, осуществлять верификацию, кастомизацию и т.д.;
- выступали в роли главного участника образовательного процесса;
- выстраивали индивидуальный образовательный маршрут;
- проявляли познавательный интерес, интерес к учебе и предмету как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Как пишет в своей статье Д.С. Ермаков, формирование «мягких» (гибких) навыков формируется по принципу «*soft* через *hard*» в процессе решения учебных задач разного уровня, в числе которых упражнения, игры, кейсы, исследования, проекты и пр., представленные в текстовой,

графической, видео-, аудиальной, двигательной и т. п. формах [1]. В статье приведены примеры заданий, направленных на развитие «гибких» навыков, решение которых осуществляется индивидуально, в парах или группе.

Так, например, школьникам предлагается индивидуальное задание на составление карты. В качестве исходного текста используется следующий (в скобках указаны «гибкие» навыки):

- Составь иллюстрированную карту странствий Одиссея на основе географической карты Древней Греции (*«Моделирование»*).

Модифицированный текст выглядит иначе (в скобках указаны «гибкие» навыки):

- Составь иллюстрированную карту странствий Одиссея на основе географической карты Древней Греции (*«Моделирование»*). *Дополни работу кратким описанием характеров главных героев («Анализ и использование информации»)* и эмоциональных связей между ними (*«Эмоциональный интеллект»*).

Для работы в парах используются сравнительный анализ текстов, смысловое чтение, анализ и использование информации. «Гибкие» навыки формируются также в условиях сотрудничества, в процессе коммуникации, на этапе координации и принятия решения, разрешения конфликта в случае необходимости. Работа в группе включает те же «мягкие» навыки, что и работа в парах, однако имеет свои особенности, такие, как проектирование, рефлексия, ориентация на результат.

Мы разработали аналогичные задания для уроков русского языка в 5-7-ых классах на основе межпредметных связей. Задания направлены на формирование «мягких» навыков и предполагают развитие таких умений обучающихся, как работа с нелинейным текстом [7], которая рассматривается как способ формирования и развития навыков смыслового чтения [11], и умения представлять информацию обобщенно и сжато. Для школьников это непростое занятие, поскольку содержательный компонент нелинейного текста характеризуется научностью, информативностью, доказательностью; нелинейный текст содержит термины; необходимо уметь выделять главное, отражать взаимосвязь между понятиями, соблюдать логику изложения и стилевую норму. Не менее серьезные затруднения, как показывает наш опыт работы с подобными заданиями на занятиях в школе и педагогическом вузе (в рамках дисциплин методического цикла [2]), вызваны, на наш взгляд,

недостаточным объёмом опорных знаний, несформированностью мыслительных операций, отсутствием мотивации и интереса к самостоятельной познавательной деятельности, неспособностью или нежеланием работать в заданном темпе (в паре, в группе) и в условиях необходимого взаимодействия, т.е. в сотрудничестве.

Вместе с тем школьники могут самостоятельно решить, как и с кем они будут выполнять задание: индивидуально или вместе с другими учениками; выбрать посильный уровень (вариант); использовать информационные ресурсы в соответствии со своими предпочтениями и интересами. Кроме того, создание и оформление книжки-раскладушки (лэпбукинг [3]) требует специфических умений, таких, как рисование, аппликация, изготовление подвижных деталей книжки с помощью вырезывания, а также умения создавать слайды для презентации в классе или аудитории, если книжку будет решено сделать интерактивной [4].

В любом случае обучающимся необходимо овладеть многочисленными и разнообразными навыками и умениями и прежде всего – коммуникативными, проявить себя творчески и создать продукт учебной деятельности [3]. Приводим пример заданий по русскому языку для развития «гибких» навыков (см. табл. 1).

Полагаем, что подобная работа будет успешна на уроках русского языка и во внеклассной работе по предмету, поскольку охватывает большое число обучающихся, которые самостоятельно выбирают форму участия в решении поставленных задач.

Таблица 1

**Задания для развития «гибких» навыков. Русский язык, 6 класс**

Задание	Вариант 1	Вариант 2
1. Составление схемы (индивидуальная работа)	На основе схемы в учебнике [14] составь схему стилей речи, дополнив её сведениями о книжных стилях.	На основе схемы в учебнике составь схему стилей речи, дополнив её сведениями о книжных стилях. Приведи примеры употребления разговорного и книжного стиля в речи.

<p>2. Сравнитель- ный анализ текстов (работа в парах)</p>	<p>В условиях пандемии очень важно соблюдать меры предосторожности. Сравните текст о профилактике COVID-19 на сайте школы [8] и фрагмент рассказа воспитателя детского сада о COVID-19 [6].</p>	<p>В условиях пандемии очень важно соблюдать меры предосторожности. Сравните текст о профилактике COVID-19 на сайте школы и фрагмент рассказа воспитателя детского сада о COVID-19. Составьте сравнительную таблицу, укажите различия в выборе слов. Решите, кто и что будет делать, старайтесь избежать конфликта.</p>
<p>3. Разработка учебного пособия – книжки- раскладуш- ки (работа в группе)</p>	<p>Разработайте учебное пособие о стилях речи (лэпбук [9]). Используйте схемы, таблицы, иллюстрации, образцы текстов, задания для учеников.</p>	<p>Разработайте учебное пособие о стилях речи. Используйте схемы, таблицы, иллюстрации, образцы текстов, задания для учеников. Наметьте план работы, распределите обязанности, старайтесь избегать конфликтов. Организуйте презентацию своего пособия в классе. Выясните мнение присутствующих. Обсудите замечания и подумайте, как можно улучшить книжку.</p>

Аналогичные задания уместны и на занятиях методического цикла в педагогическом вузе. Так, например, в процессе изучения дисциплины «Методика обучения русскому языку» (родному/неродному/иностранному) студенты создают лэпбук (книжный или интерактивный варианты) для аналитического обзора учебно-методической литературы, например, при сравнении действующих учебников русского языка для разных категорий обучающихся, а также в качестве наглядного материала для школьников при изучении какой-либо темы в рамках педагогической практики.

### *Литература*

1. *Ермаков Д.С.* Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков URL: [https:// edpolicy. ru/ personalized-education](https://edpolicy.ru/personalized-education) (дата обращения: 22.02.2022).
2. *Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О.* Развитие читательской культуры студентов-первокурсников средствами дисциплины «Речевые практики»// II Всероссийская науч.-практ. конференция «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. МПГУ, 18.04.2019 г. С.115-122.
3. *Гатовская Д.А.* Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной научной конференции. Пермь: Меркурий. 2015. С. 162-164.
4. Интерактивный лэпбук. URL: [https:// metkab2015.blogspot.com/p/blog-page\\_68.html](https://metkab2015.blogspot.com/p/blog-page_68.html) (дата обращения: 22.02.2022).
5. Кастомизация российского высшего образования через систему микростепеней / С. В. Янкевич, Н. В. Княгинина, Е. В. Пучков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 40 с.
6. Конспект беседы «Стоп COVID-19!» URL: <https://infourok.ru/konspekt-besedy-stop-covid-19-s-detmi-starshej-gruppy-4258862.html> (дата обращения: 22.02.2022).
7. *Кубрак Н.В.* Инфографика как результат представления ученического исследования // Цифровое образование. 2020. №4. С. 160-177.
8. Официальный сайт ГБОУ «Школа № 1360». URL: [https:// sch1360v.mskobr.ru/med\\_service/covid-19](https://sch1360v.mskobr.ru/med_service/covid-19) (дата обращения: 22.02.2022).
9. Методические рекомендации «Практическое применение технологии лэпбук в педагогической деятельности» / Сост. Н.И.Калашникова, Л.В. Трухачёва. Строитель, 2018. 24 с.
10. Персонализированная модель образования. М.: Платформа новой школы, 2019. 36 с.
11. *Пранцова Г.В.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е.С. Романичева. 4 изд., испр. и доп. М.: ФОРУМ, 2017. 368 с.
12. Приказ Министерства просвещения №287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта

основного общего образования», 31 мая 2021г. URL: [http:// publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027) (дата обращения: 22.02.2022).

13. Продукт учебной деятельности/ Педагогическая психология URL: [https://pedagogicheskaya-psihologiya.slovaronline.com/49-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BA%D1%82\\_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B9\\_%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8](https://pedagogicheskaya-psihologiya.slovaronline.com/49-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BA%D1%82_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8) (дата обращения: 22.02.2022).
14. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2-х частях. Часть 1 / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. 5-е изд. М.: Просвещение, 2015. С. 46-50.

## **2.4. Методика сотрудничества как перспективное направление в деятельности методических кафедр**

**Еремеева Ангелина Павловна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: 4538584@mail.ru

**Винникова Анна Михайловна,**  
стажер,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: anikafish@mail.ru

**Матвеева Мария Дмитриевна,**  
аспирант,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: maryrozan@gmail.com

**Сотрудничество методических кафедр в рамках развития научных школ по реализации задач русской речевой культуры в теории и практике филологического образования**

*Аннотация.* В статье изложен опыт сотрудничества методических кафедр России в решении актуальных проблем филологического образования.

*Ключевые слова:* сотрудничество, научная школа кафедры методики русского языка МПГУ, русская речевая культура, межвузовская научно-практическая конференция.

**Angelina P. Eremeeva,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: 4538584@mail.ru

**Anna M. Vinnikova,**

trainee,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: anikafish@mail.ru

**Maria D. Matveeva**

graduate student,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: maryrozan@gmail.com

**Cooperation of methodological chairs within the framework development of scientific schools for the implementation of the tasks of Russian speech culture in theory and practice philological education**

*Abstract.* The article presents the experience of cooperation between methodological departments of Russia in solving urgent problems of philological education.

*Keywords:* cooperation, scientific school of the Russian language methodology department of Moscow Pedagogical State University, Russian speech culture, intercollegiate scientific and practical conference.

Сотрудничество в данном случае понимается нами как вид совместной деятельности, когда действия всех участников подчинены одной цели.

Такое понимание сотрудничества предполагает свободное, взаимоуважительное осуществление исследовательской деятельности по методике русского языка, направленной на укрепление и развитие научных и образовательных возможностей методики как учебной дисциплины.

Кафедра методики русского языка МПГУ как одна из ведущих кафедр профессионально ориентированного педагогического университета всегда открыта для творческого сотрудничества с методическими, социально-гуманитарными и филологическими кафедрами России и зарубежных стран.

Ежегодно проводимые в МПГУ Всероссийские и международные научно-практические конференции дают возможность творческого взаимодействия её участников (преподавателей школ и вузов филологического профиля, методистов-исследователей, аспирантов, обучающихся на кафедрах, а также общественных деятелей, решающих образовательные задачи), а принимаемые решения по итогам работы научных конференций намечают пути и перспективы методических исследований и определяют стратегии развития методической науки.

Сборники научных статей ежегодно публикуют результаты активной исследовательской мысли и содержат драгоценный опыт наработок по самым актуальным проблемам школьной и вузовской методики. Названия этих трудов говорят сами за себя: «Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка» (2009); «Полифония методических подходов к обучению русскому языку» (2012); «Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку» (2013); «Современные тенденции в развитии методики русского языка» (2017); «Учитель для будущего: язык, культура, личность» (2018); «Современные технологии в преподавании русского языка» (2020); «Современный учебник русского языка: теория и практика школьного образования» (2021).

Кафедра методики русского языка МПГУ принадлежит к известной научной школе «Проблемы формирования лингвистического мировоззрения учащихся средствами русского языка». Основатели школы – выдающиеся представители методической науки: А.В. Текучев, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Г.Г. Городилова, Л.А. Тростенцова,

А.Д. Дейкина и другие известные методисты, авторы школьных учебников русского языка и методических пособий для вузов. В настоящее время научное руководство школой осуществляют руководители кафедры методики русского языка профессор А.Д. Дейкина и профессор, заведующий кафедрой В.Д. Янченко.

Научные направления, сформировавшиеся на кафедре в пределах названной школы, с начала своего становления были нацелены:

1) на исследование самых передовых и прогрессивных методических проблем школьного и вузовского преподавания русского языка,

2) на подготовку (как результат индивидуальных исследований) высококвалифицированных специалистов (кандидатов и докторов педагогических наук) для кафедр русского языка и методик его преподавания, а также для других гуманитарных и социально-педагогических кафедр Иванова, Воронежа, Рязани, Екатеринбурга, Южно-Сахалинска, Благовещенска, Ельца, Шуи, Ярославля и других городов и регионов России.

Решение столь важных методических задач осуществляется, в том числе, с использованием ресурсов сотрудничества с ведущими методическими кафедрами.

Так, в рамках научного направления, разрабатывающего методику развития речи и речевой способности обучающихся (науч. рук. докт. пед. наук, проф. кафедры методики русского языка МПГУ А.П. Еремеева), подготовлены и успешно защищены докторские диссертации по актуальным проблемам методики: речевая способность старшеклассников (Т.Г. Бирюкова); формирование речевого самоконтроля (И.А. Сотова); развитие аналитических способностей на уроках синтаксиса (М.П. Целикова); обучение текстовой деятельности с использованием интегративного подхода (Е.С. Богданова) и кандидатские диссертации: развитие коммуникативно-речевых способностей учащихся (Т.Г. Смирнова), обучение видам речевой деятельности на уроках синтаксиса (Е.А. Антонова); межъязыковые сопоставления как средство развития лингвистических способностей учащихся (Ю.Г. Мацкивская); формирование навыков грамотного письма на основе развития речи (Е.В. Колесник); использование краеведческого материала при изучении лексики (И.А. Салтанова); этническая культура Южно-Сахалинского края на уроках синтаксиса (Т.И. Иванова); изучение словообразовательной модели с семантикой образного сравнения в 5–6 классах

(Л.Е. Тихоновская); развитие орфографических умений с использованием коммуникативно-деятельностного подхода (Н.А. Сопот).

Учёные-исследователи, прошедшие научную школу в стенах кафедры методики русского языка МПГУ, активно сотрудничают с родной кафедрой и университетом, участвуя в работе Диссертационных советов по методике преподавания русского (родного) языка и русского как иностранного - в качестве экспертов и оппонентов диссертационных исследований при подготовке их к защите.

Показателен опыт сотрудничества кафедр методики русского языка МПГУ с кафедрой методики Ивановского университета в рамках развития научных школ, исследующих речевую деятельность учащихся школ и вузов.

В 2017 г. в Ивановском государственном университете состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Русская речевая культура в теории и практике филологического образования в школе и вузе».

Организация и научное руководство конференцией осуществлялось доктором педагогических наук, профессором, заведующей кафедрой методики русского языка Ириной Алексеевной Сотовой, талантливым исследователем, проходившим подготовку докторского научного труда на кафедре МПГУ.

Русская речевая культура в современной науке трактуется как исторически сложившаяся особенность использования национального языка в реальных условиях общения. Многие аспекты данного научного понятия активно обсуждались участниками конференции. В частности, назывались компоненты русской речевой культуры:

- 1) самобытность и творческая сила самого русского языка в его социальных и функциональных разновидностях,
- 2) обычаи и правила речевого общения в устной и письменной форме,
- 3) характерная система речевых жанров и т.д. Речевая культура, в том числе русская речевая культура всегда предполагает:

владение современными нормами литературной речи (т.е. грамматикой языка), а также такими качествами, как точность, ясность, простота, логичность, богатство морфологических форм, выразительность, владение культурой общения и правилами речевого поведения, т.е. в целом культурой мышления.

На конференции, посвящённой русской речевой культуре, обсуждались также следующие проблемы: «Развитие личности в аспекте

аксиологической лингвометодики» (А.Д. Дейкина); «Воспитание эстетического отношения к русскому языку и русской речи» (Г.М. Кулаева); «Проблема активизации речетворческой деятельности учащихся на уроках русского языка» (Е.В. Архипова); «Воспитание речевой культуры школьников в связи с работой над текстами sms-сообщений» (В.И. Земзерева); «Совершенствование научного текста в системе речевой подготовки студентов-филологов» (И.А. Сотова); «Развитие речи при изучении синтаксиса» (А.П. Еремеева), «Интернет-олимпиада «Сохраним родной язык» как новая форма межкультурной коммуникации в образовательной среде» (Д.Н. Зарубина, Г.В. Токарева); «Освоение студентами-иностранцами русской речевой культуры» (Ю.Д. Левчук); «Развитие у китайских студентов-русистов способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию на материале российской истории» (В.Д. Янченко, Цзи Мин).

Мы назвали только часть обсуждаемых проблем. Но они показывают, насколько точно и целенаправленно выдвигаются к первоочередному решению проблемы теории и практики филологического образования в школе и вузе.

Сборник научных статей, опубликованный по итогам Всероссийской конференции содержит подробное описание многих важных аспектов русской речевой культуры. Такое коллективное пособие может служить хорошим практическим руководством в преподавании русского языка в школе и вузе.

### *Литература*

1. Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы) : материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г. В двух частях. Часть 1 / науч. ред.: А.Д. Дейкина ; сост.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. – М.: МПГУ, 2019. 312 с.
2. Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческий и ценностный аспекты в школьной и вузовской практике (к юбилею проф. А.Д. Дейкиной и её научной школы): материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г. В двух частях. Часть 2 / науч. ред.: А.Д. Дейкина ; сост.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. М. : МПГУ, 2019. 368 с.

3. Исследовательский поиск в русле методических традиций. (К юбилею профессора А.П. Еремеевой): монография / под науч. ред. А.Д. Дейкиной, Л.Ю. Комиссаровой; сост. Л.Ю. Комиссарова, А.Ю. Гавриленко. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 157 с.
4. Кафедра методики преподавания русского языка: итоги шестого десятилетия (2010-2020 гг.) // Сборник материалов к 60-летию кафедры / Сост. и науч. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М.: МПГУ, Ярославль: Ремдер, 2021. 100 с.
5. Янченко В.Д. Научное наследие в области методики русского языка последней трети XX века – учителям словесникам. М.: МПГУ, 2017. 166 с.

**Медведева Наталья Владимировна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, доцент кафедры общего языкознания,  
русского и коми-пермяцкого языков и  
методики преподавания языков,  
г. Пермь, Россия  
E-mail:basha\_n@mail.ru

### **Подготовка билингвального учителя русского языка в вузе в контексте реализации идей методики сотрудничества**

**Аннотация.** Статья посвящена уточнению понятия «методика сотрудничества» применительно к подготовке билингвального учителя русского языка на национальном отделении педагогического вуза. Понятие «методика сотрудничества» в предметной области «Русский язык» осмысливается на основе педагогических идей учителей-новаторов, определяются формы и виды сотрудничества в лингвометодической подготовке будущего билингвального учителя русского языка в условиях применения в обучении подходов – гуманистического и аксиологического – как основных в формировании будущего специалиста в обучающей межъязыковой и межкультурной в среде педагогического вуза.

**Ключевые слова:** национально-русский билингв, учитель русского языка, педагогика сотрудничества, методика сотрудничества, гуманистический и аксиологический подходы.

**Nataliya V. Medvedeva,**  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University  
Perm, Russia  
E-mail:basha\_n@mail.ru

**Training of a bilingual teacher of the Russian language at a university in the context of the implementation of the ideas of the methodology of cooperation**

*Abstract.* The article is devoted to clarifying the concept of "methodology of cooperation" in relation to the training of a bilingual teacher of the Russian language at the national department of a pedagogical university. Russian is interpreted on the basis of pedagogical ideas of teachers-innovators, defines the forms and types of cooperation in the linguistic and methodological training of the future bilingual teacher of the Russian language in the context of the application of humanistic and axiological approaches in teaching as the main ones in the formation of a future specialist in the teaching of interlanguage and intercultural in the environment of a pedagogical university.

*Keywords:* national-Russian bilingual, teacher of the Russian language, pedagogy of cooperation, methodology of cooperation, humanistic and axiological approaches.

*Сотрудничество – совместный труд души,  
основанный на общении.  
С.Л. Соловейчик*

В раскрытии идей методики сотрудничества в процессе взаимодействий преподаватель – студент на занятиях лингвометодической направленности в педагогическом вузе необходимо утверждать, что в обучении важным является формирование личностных качеств будущего учителя – билингва.

Идеи сотрудничества в педагогике и частично в методике преподавания разных предметов определены и реализованы педагогами-новаторами, положившими начало педагогическому сотрудничеству в обучении в 80 –х годах прошлого века (Симон Львович Соловейчик, Софья Николаевна Лысенкова, Шалва Александрович Амонашвили,

Виктор Федорович Шаталов, Юрий Федорович Меженко, Евгений Николаевич Ильин, Михаил Петрович Щетинин и др.). Процесс обучения и воспитания в их трудах базировался *на идеях гуманизма (учении без принуждения, работе на опережение в обучении), обучении в зоне ближайшего развития, открытого диалога, совместной деятельности учителей и учеников, творческого подхода к развитию личности и уважению учащегося.*

Категория «сотрудничество» в концепциях педагогов-новаторов базируется на идеях гуманизма и аксиологии и открывает перспективы развития и формирования личности учащегося, утверждая духовные ценности в воспитании и обучении.

По мнению Н.А. Копыловой, «...педагогика сотрудничества в высшей школе – это гуманистическое направление педагогики, в котором главными по отношению к другим дефинициям являются категории «сотрудничество» и «взаимодействие», выступающие как ценности, формирующиеся в целостном педагогическом процессе, и, в то же время, как факторы, которые объединяют участников учебно-воспитательной деятельности, и ставящие каждого в субъектную позицию. <...> основными признаками, соответствующими задачам современного российского образования, в том числе и в высшей школе, являются: человек как ценность и субъект, взаимодействие, партнерские отношения, творчество и сотворчество, коллективизм, совместная деятельность, диалогичность общения и взаимообогащение [3, с. 22].

Для реализации идей педагогики сотрудничества в русле предметных областей обучения необходимы методические концепции и методический инструментарий. Методика сотрудничества оказывается действенной и для системы высшего педагогического образования, в том числе для подготовки будущего билингвального учителя русского языка. Системозадающими в подготовке национально-русского билингва к профессии учителя русского языка являются идеи, касающиеся формирования и развития его личности в профессионализирующей деятельности в процессе лингвометодической подготовки на основе гуманистического и аксиологического подходов.

Для понимания сути методики сотрудничества в подготовке будущего билингвального учителя русского языка приведем несколько простых, но очень глубоких и емких суждений Симона Львовича Соловейчика из его работы «Педагогика для всех»:

- *«Заметим, что в слове "сотрудник" хороший корень: труд. Труд и должен быть основной формой воспитания - духовный труд, душевный, умственный и физический»;*
- *«Мы не равны по опыту, но равны перед нашим общим делом, и он и я заинтересованы в нем»;*
- *«Но есть и более высокий тип отношений между людьми <...>- сотворчество. Счастливейшее состояние духа! В сотворчестве человек испытывает такой же подъем, что и художник. Мы не всегда вольны выбирать тип отношений с детьми, но пусть общение перерастает в сотрудничество, а сотрудничество – в сотворчество [4].*

Идеи сотрудничества, лежащие в основе лингвометодической подготовки будущего билингвального учителя русского языка на национальном коми-пермяцко-русском отделении Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, реализуются в профессионализирующей лингвометодической деятельности билингвального студента. Векторы, определяемые как развитие и профессиональное становление личности билингвального студента, оказываются обусловленными *взаимосубъектным* характером обучения, «когда не только преподаватель, но и каждый студент выступает его активным участником. В изучении русского языка необходима активная роль студента, <...> для которого на первый план выступает профессиональная мотивированность в выборе языка изучения и обучения. Независимо от мотивов, студент овладевает не только профессией, но прежде всего коммуникативной стороной профессии, увеличивая при этом личностную составляющую... Личность как ценность и знания как ценность создают необходимое интеллектуальное пространство высшей школы» [1, с. 96–97].

*Таблица 1*

**Виды и формы сотрудничества в лингвометодической подготовке билингвального учителя русского языка**

Формирование личности будущего билингвального учителя русского языка	Виды и формы сотрудничества в лингвометодической подготовке
--	---

	<p>билингвального учителя русского языка</p>
<p><b>1. Главная ценность – возможность развиваться.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контрастивные виды работы, позволяющие сопоставлять языковые явления родного (коми-пермяцкого и русского языков): контрастивный анализ, комплексный анализ текстов на родном и русском языках, прием перевода с родного языка на русский;</li> <li>• приемы работы по анализу когнитивной деятельности билингвального студента коми-пермяка на основе его результатов его коммуникативно-речевой деятельности: выявление интерферентных явлений в употреблении языковых единиц русского языка на разных уровнях языковой системы;</li> <li>• виды работы по развитию коммуникативно-речевой русскоязычной деятельности билингвального студента коми-пермяка: виды текстовой деятельности по восприятию – порождению текстов на русском языке, анализ эстетической функции русского языка, репрезентированной в изобразительно-выразительных средствах художественных текстов</li> </ul>
<p><b>2. Мы не равны по опыту, но равны перед общим делом, заинтересованы в нем.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• совместная деятельность преподавателя и студентов в апробации методов, приемов, форм обучения, фрагментов подготовленных уроков в аудиторных условиях</li> </ul>

<p><b>3. Общение перерастает в сотрудничество, сотрудничество – в сотворчество.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование векторов индивидуального и профессионального развития студента в рамках лингвометодических исследований: разработке лингвометодической проблемы, моделировании экспериментального обучения, реализации эксперимента в практической деятельности в процессе производственных педагогических практик, сотрудничестве преподаватель – студент в порождении текстов научного стиля – тезисов, статей, курсовых работ, ВКР, индивидуальные и совместные с научным руководителем публикации, подготовка к выступлению с докладами и формирование умений научного общения в публичных выступлениях (региональные, краевые, всероссийские конференции для студентов, магистрантов).</li> </ul>
---	--

Аксиологический принцип определяет обучение как неоспоримую ценность развития и профессионального формирования билингвальной личности, определяет познание в системе лингвистической и методической подготовки в области русского, неродного для билингвального бакалавра, языка и методики его преподавания.

Аксиологический принцип задает развитие и формирование билингвальной личности как учителя, профессионального лидера на уроке, так и учащегося, являющегося активным деятелем общего процесса познания, проявляющим со-действие, со-участие, со-причастность к общему делу.

Ценностное отношение к русскому языку как инструменту общения в образовательной обучающей среде вуза, как предмету научного познания,

как предмету преподавания формирует у будущих билингвальных учителей ответственность за результаты своего научного и методического труда. Сотрудничество в области лингвометодического учебного познания перерастает у студентов в научную заинтересованность предметом и проблемами лингвометодики, которые разрабатываются и реализовываются в научно-экспериментальной деятельности совместно с преподавателем и апробируются в практике обучения школьников.

### *Литература*

1. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
2. *Гребенкина Л.К., Копылова Н.А.* Концептуальные идеи педагогики сотрудничества как основа педагогического взаимодействия преподавателей и студентов высшего учебного заведения // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2009. № 22. С. 13–24.
3. *Копылова Н.А.* Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. № 2 (12). С. 21–29.
4. *Соловейчик С.Л.* Педагогика для всех: книга для будущих родителей. М.: Дет. лит., 1989. 367 с.
5. *Тупицына Н.А.* Классификация идей в педагогической системе С.Л. Соловейчика // Вестник Вятского государственного университета. 2011. № 1-3. С. 103–108.
6. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза: Из опыта работы школ города Донецка. М.: Педагогика, 1980. 96 с.
7. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
8. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: Записки педагога. Педагогика. 1986. 176 с.

**Белкина Юлия Алексеевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Самарский государственный  
социально-педагогический университет,  
г. Самара, Россия,  
E-mail:belkina@pgsga.ru

## **Семинар по методике обучения русскому языку: сотрудничаем, обучаемся, учим и учимся**

**Аннотация.** Статья-размышление над опытом сотрудничества, а скорее методикой совместного труда на семинаре по методике обучения русскому языку со студентами бакалаврами-филологами, создающему технологическую карту урока русского языка.

**Ключевые слова:** методика сотрудничества, технологическая карта урока, моделирование профессиональной деятельности будущего учителя-словесника.

**Julia A. Belkina,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Samara State Socio-Pedagogical University,  
Samara, Russia,  
E-mail:belkina@pgsga.ru

## **Seminar on the methods of teaching the russian language: cooperation, learning, learning and learning**

**Abstract.** The article is a reflection on the experience of cooperation, but rather on the methodology of joint work at a seminar on the methodology of teaching the Russian language with students of bachelors in philology, creating a technological map of the Russian language lesson.

**Keywords:** methodology of cooperation, technological map of the lesson, modeling of the professional activity of the future language teacher.

Организация работы на семинарском занятии по методике русского языка предполагает обучение профессиональной деятельности и моделирование практических профессиональных ситуаций.

Сотрудничество – это необходимая составляющая любого занятия, полагаем, что методику сотрудничества на этапе её становления следует рассматривать как особого типа «проникающую» сквозную методику с определенным набором приёмов, как методологию, которая позволит воплотить новое педагогическое мышление, как источник прогрессивных идей, в той или иной мере сейчас методика сотрудничества входит, и, на наш взгляд, непременно должна уверенно войти в современную систему образования.

Поэтапное освоение опыта, обоснованное как концептуальное положение данной методики позволяет создать систему практико-ориентированных заданий, в будущем модулей подготовки современного учителя, систему заданий научающего характера.

Предпримем попытку проследить элементы работы по данной методике на примере двух, идущих друг за другом семинаров по модулю «Урок русского языка».

Модуль «Урок» является третьим модулем программы бакалавриата по курсу методика, модулем после которого студент выходит на производственную (педагогическую) практику.

Студентом уже освоены модули «История и теория методической науки», «Изучение разделов науки о языке».

Попытки спроектировать урок начинаются с изучения методических источников: работа Е.Г.Шатовой «Урок русского языка в современной школе», статьями в журнале «Русский язык в школе», с работами В.В.Гадаловой.

Конспектирование источника и представление статьи в формате: ментальная карта, конспект, структурно-логическая схема статьи, таблица (вызов, осмысление, вопроса авторам, рефлексия), таблица (тезис/аргумент «за», аргумент «против»), кластеры: ромашка, треугольник, цепочка, смысловая мозаика, «солнечная система», сеть.

Это позволяет провести следующим занятием –знакомство с методической документацией учителя-предметника: фотографией урока, конспектом урока, схемами анализа урока разных типов.

Следующий шаг – это работы в малых методических группах, студенческих объединениях, за которыми закреплены УМК по русскому языку, классы с ориентацией на классы, в которые предполагается пойти на практику.

Работа начинается с создания технологической карты урока открытия нового знания по разделу «Фонетика» и продвигается до проектирования нетрадиционного урока.

Пропедевтическим этапом работы является соотнесение этапа каждого типа урока и приёма работы на этапе с уточнение методической терминологии, называющей приём.

Таким образом, у студентов по результатам создаётся кейс по всем разделам/темам, что выпадают на практику в классах с 5 по 8, по всем УМК, задействованным в практике.

Следующим этапом совместного труда преподавателя и студента в рамках освоения методики действовать в сотрудничестве является обмен мнениями об уроке в каждой из групп, обмен мнениями об уроках между группами.

Обмен мнениями строится от этапа мотивации в уроках разных типов, до этапа рефлексии.

Моделируется ситуация условного разделения:

- на учителя-предметника – студенты представляют этап урока/урок;
- на студента-практиканта – студенты создают фотографию просмотренного урока;
- студента-методиста – студенты анализируют урок по схеме (схемы анализа урока по ФГОС).

Представление уроков идёт пошагово с обоснованием выбора приёма работы на этапе подбора дидактического материала к уроку, что позволяет не просто наполнить к практике методическую копилку, но и получить элемент методического тренажера-конструктора для профессиональной деятельности.

Построение заданий для семинаров именно на основе совместной деятельности, на наш взгляд, пока лишь попытка и предпосылка к созданию целостной методики работы в сотрудничестве.

Из опыта проведения таких семинарских занятий, мы можем заключить, что в рамках предполагаемой методики непременно должен присутствовать обучающий характер работы, преобладать практическая направленность учебных ситуаций для решения их сообща, в сотрудничестве, однако, заметим, что стоит серьёзно продолжить размышлять над методологией, терминологической базой методики взаимодействия в труде.

Полагаю, что методика сотрудничества позволит подготовить к профессиональной деятельности будущих учителей и проследить вертикаль становления учителя от входа в профессию до определенного уровня, присвоенного на аттестации.

### *Литература*

1. *Белкина Ю.А.* Формы работы на семинарском занятии по методике преподавания русского языка, способствующие подготовке студентов-филологов к профессиональной деятельности// Проблемы современного филологического образования: сборник

научных статей XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва-Ярославль, 2021. С. 78–82.

**Макарова Виктория Юрьевна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры методики преподавания русского языка,  
Института филологии  
Московского педагогического государственного университета,  
г. Москва, Россия  
E-mail: vikmak1976@yandex.ru

### **Взаимообучение (учение через обучение) на практических занятиях в педагогическом вузе**

*Аннотация.* Статья посвящена описанию разновидности коллективного обучения – взаимообучению студентов-филологов на практических занятиях в педагогическом вузе. Дидактическую основу взаимообучения составляет технология сотрудничества. Базой такой работы служит принцип: каждый учит каждого, а самым применяемым и эффективным является интерактивный метод обучения. Именно данный метод позволяет добиться вовлечения студентов в активную преподавательскую и когнитивную деятельность.

*Ключевые слова:* взаимообучение, учение через обучение, педагогические технологии, технология сотрудничества, обучение студентов.

**Victoria U. Makarova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor  
Department of the methods  
of teaching Russian,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: vikmak1976@yandex.ru

**Mutual learning (learning through learning)  
in practical classes at a pedagogical university**

**Abstract.** The article is devoted to the description of a variety of collective learning - the mutual learning of students-philologists in practical classes at a pedagogical university. The didactic basis of mutual learning is the technology of cooperation. The basis of the work is the principle: everyone teaches everyone, and the most applicable and effective is the interactive teaching method. It is this method that allows students to be involved in active teaching and cognitive activities.

**Key words:** mutual learning, learning through learning, pedagogical technologies, cooperation technology, student learning.

Взаимообучение или учение через обучение (нем. Lernen durch Lehren) – методика обучения, автором которой является профессор Айхштеттского университета, доктор Жан-Полем Мартан. Суть её заключается в том, чтобы научить студентов и школьников подготавливать занятие самостоятельно и передавать свои знания одноклассникам (одногруппникам). Педагог, по мнению ученого, не должен полностью руководить процессом обучения, лишь направлять его. Преподаватель и студент помогают друг другу в достижении цели обучения на основе взаимоуважения. Цель обучающегося – овладеть нужными компетенциями, профессиональными и универсальными. Цель педагога – помочь обучающемуся достичь его цели по овладению компетенциями. Организация процесса обучения базируется на самостоятельности обучающихся, преподаватель лишь регулирует процесс, активизируя его и мотивируя студентов, если необходимо [1].

Начало коллективного способа обучения в нашей стране связано с именем А.Г. Ривина, инженера и педагога, который разработал и применил методику взаимообучения в школе для преподавания разных предметов. Впоследствии он перенес такую форму обучения в открытый им самим вуз в Киеве. Более детально доработал методику В.К. Дьяченко, и в педагогике появились новые методы и приемы работы: «сочетательный диалог», «организованный диалог», «коллективное взаимообучение», «коллективный способ обучения (КСО)», «работа учащихся в парах сменного состава» [2].

Методика сотрудничества предполагает обучение в «команде», в ходе практического занятия обучающийся (1 или 2 человека) рассказывает(ют) тему, сопровождая ее презентацией (наглядность). По окончании объяснения возможно несколько вариантов обсуждения темы: студент, выступавший в роли преподавателя, задает вопросы своим

одногоруппникам; 2) студенты задают вопросы друг другу по теме занятия; 3) происходит деление на группы, в которых происходит обсуждение какой-то части темы, потом общий результат озвучивается и уже обсуждается всей группой. Активными формами взаимодействия преподавателя со студентами можно считать совместно-распределительную деятельность, самостоятельную работу, творческие задания (например, решение кейсов). Интерактивными формами, успешно применяемыми на таком занятии, являются диалог (полилог), дискуссия (круглый стол), работа в малых группах.

Этапы работы по подготовке к практическому занятию:

- 1) *мотивационный* (преподаватель создает положительную мотивацию и дает стимул к последующей работе);
- 2) *подготовительный* (определяется тема занятия, намечаются цели и задачи семинара, прорабатывается план его проведения)
- 3) *информационно-аналитический* (выбор источников для изучения темы, анализ нужной литературы, выборка необходимых тезисов из нее и т.д.)
- 4) *презентационно-оценочный* (представление учебного материала в виде доклада, реферата, презентации, видеоролика и т.д., обсуждение темы другими обучающимися, оценивание друг друга).

Таким образом, в ходе подготовки и самостоятельного проведения занятия студенты приобретают не только практический опыт, но и теоретические знания, которые осмысливаются по-другому, на более глубоком уровне. Можно сказать, они становятся частью сознания обучающегося, следовательно, задействуются когнитивные способности, связанные с восприятием, пониманием, осознанием, обработкой и хранением информации (ее запоминанием).

Степень творческой активности при решении учебных задач, моделирующих реальную ситуацию на уроке, у каждого студента проявляется по-разному, но некоторые из них предлагают нестандартные решения. Такая гибкость в решении профессиональных задач говорит не только об умении анализировать научно-методическую литературу и применять полученные знания, но и о креативности.

Помимо когнитивности и креативности, проявляющихся в процессе обучения, можно говорить также о коммуникативности и компетентности. Участие в подготовке и проведении занятия предполагает активную коммуникативную деятельность (монолог), а последующее обсуждение темы с товарищами – диалог и полилог, т.е. студенты, принимающие

участие в дискуссии на педагогические темы, совершенствуют навыки красноречия и приобщаются к основам профессиональной культуры. Студенты учатся слушать и понимать друг друга, принимать чужую точку зрения и отстаивать собственную, грамотно подбирая аргументы для подкрепления своей позиции научно обоснованными утверждениями. После дискуссии обучающиеся оценивают свой вклад в занятие и профессиональные умения других студентов по ранее (или в процессе) разработанным критериям, т.е. можно говорить о рефлексии и саморефлексии учебной деятельности, что важно для развития педагогической компетенции. Самостоятельное решение кейсов и учебно-методических задач, моделирование уроков по русскому языку с составлением различных по степени сложности заданий для учащихся, также направлены на овладение системой профессиональных компетенций.

### *Литература*

1. Голованова И.И., Донецкая О.И. Педагогика сотрудничества: Конспект лекций. Казань, 2014. 127 с.
2. Дьяченко В.К. О преобразовании дидактики в науку// Вестник КСО. 2000. № 9. С.5–8.

**Юсупова Зульфия Фирдинатовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой русского языка  
и методики его преподавания,  
Казанский (Приволжский)  
федеральный университет,  
г. Казань, Россия  
E-mail: Usupova.z.f@mail.ru

### **Дидактический аспект обучения методике сотрудничества будущих учителей русского языка**

*Аннотация.* Статья посвящена дидактическим особенностям обучения методике сотрудничества студентов в рамках практических занятий и педагогической практики. Рассматриваются возможности практических занятий по методике преподавания русского языка как

площадки для формирования у обучающихся навыков совместной развивающей деятельности, где студент выступает субъектом.

**Ключевые слова:** дидактика, обучение, русский язык, лингвометодика, методика сотрудничества.

**Zulfiya F. Yusupova,**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head Russian language and its Teaching Methods Department,  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia  
E-mail: Usupova.z.f@mail.ru

### **Didactic aspect of teaching the methodology of cooperation of future teachers of the Russian language**

**Abstract.** The article is devoted to the didactic features of teaching the methodology of students' cooperation in the framework of practical classes and pedagogical practice. The possibilities of practical classes on the methodology of teaching the Russian language as a platform for the formation of students' skills of joint development activities, where the student acts as a subject, are considered.

**Keywords:** didactics, teaching, Russian language, linguometodics, methodology of cooperation.

Методика сотрудничества в научной литературе трактуется либо широко, либо узко (И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина, В.А. Сластенин, Г.А. Цукерман и др.). Обобщая все имеющиеся определения, можно отметить, что авторы рассматривают методику сотрудничества как идею совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленную взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. В практике преподавания русского языка сотрудничество присутствует на уроках и занятиях русского языка, используется при выполнении совместных проектов и т.д. Учителя или преподаватели русского языка стараются сформировать у обучающихся (будь то школьники или студенты) навыки сотрудничества, взаимопонимания и т.д. [1;2;3]. Считается, что методика

сотрудничества вызывает у студентов или школьников интерес к изучаемому материалу, поощряет активное участие каждого в учебном процессе, способствует эффективному усвоению материала, помогает осуществлять обратную связь, способствует формированию критического мышления, умение формулировать у школьников или студентов свою точку зрения, совершенствует навыки взаимодействия и т.д.

Наш опыт работы со студентами-бакалаврами 3 курса направления 44.03.01 Педагогическое образование: Русский язык, где обучаются как российские, так и иностранные студенты, показывает, что методику сотрудничества на занятиях можно организовать через работу в команде, работу в малых группах, при выполнении творческих заданий, социальных и внеаудиторных проектов, во время обучающих игр и т.д. Студенты при этом больше погружаются в изучаемые предмет, учатся слушать друг друга, становятся ответственными и заинтересованными в конечном результате, приобретают опыт представления совместно выполненной работы. Идея сотрудничества помогает студентам получить позитивные межличностные отношения, положительные эмоции, объединяет их единой целью и мотивацией.

На практических занятиях по теории и методике обучения русскому языку студенты должны хорошо подготовиться к преподаванию русского языка в школе, научиться разрабатывать конспект (технологическую карту) урока, узнать, какие методы и технологии может и должен применять учитель русского языка, проверять письменные работы и оценивать их, как работать на уроке с учебником и другими средствами обучения, какие цифровые ресурсы использовать и т.д.

В рамках занятий студенты объединятся по 4 человека и каждая микрогруппа получает проект: разработка конспекта (технологической карты) урока русского языка и проведение фрагмента данного урока в группе; проверка письменных работ школьников, классификация ошибок, анализ результатов; подбор дидактического материала по конкретной теме, разработка заданий и вопросов, презентация выполненной работы и др.; разработка методических рекомендаций, как изучать тот или иной раздел русского языка (выбор класса и темы по выбору) и др. При этом над одним и тем же проектом работают как минимум две микрогруппы, чтобы можно было сопоставить результаты проделанной работы, выявить наиболее удачные решения и взять их на заметку перед предстоящей педагогической практикой. Работа над проектом начинается на занятии, поскольку члены микрогруппы должны обсудить и составить план

(дорожную карту) реализации проекта, озвучить перед остальными и прослушать мнение экспертов. В качестве экспертов могут быть приглашены как студенты старших курсов или магистранты, так и студенты данной группы. В рамках методической подготовки студенты посещают образовательные организации г. Казани или онлайн присоединяются к урокам русского языка, чтобы в дальнейшем опираться на опыт практикующих учителей. Считаем, что навыки сотрудничества невозможно формировать на нескольких занятиях, это работа в течение всех лет обучения в университете. На 4 или 5 курсах студенты уже должны продемонстрировать свою подготовку к работе в школе, полное представление, как организовать обучение, развитие и воспитание учеников, поэтому на 1–3 курсах преподаватели проводят большую практическую работу по формированию необходимых компетенций. При этом нельзя сказать, что студенты не испытывают затруднения, например, трудности могут быть обусловлены личностными взаимоотношениями; владением в недостаточной степени материалом по теме проекта; неумением или нежеланием привлечь большой источник информации (к сожалению, некоторые студенты считают, что Интернет – единственный источник информации); неумением преподнести результаты своего исследования и т.д. Будущему учителю необходимы навыки педагогической коммуникации, поэтому студентам необходимо научиться сформулировать свои мысли, приводить аргументы, контактировать с аудиторией и т.д.

Методика сотрудничества направлена на формирование у студентов навыков целеполагания, планирования, оценки и контроля, которые необходимы учителю русского языка.

### *Литература*

1. *Родкина Н.В.* Обучение в сотрудничестве на уроках русского языка и во внеурочное время // Современная педагогика. 2013. № 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2013/01/824> (дата обращения: 01.09.2022).
2. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 2003. 192 с.
3. *Барабанова М.Ю.* Технология «обучения в сотрудничестве» как средство организации самостоятельной работы студентов в курсе методики обучения русскому языку и литературе // Совершенствование организации и содержания самостоятельной

работы студентов университета как средство обеспечения качества подготовки специалистов: материалы XXXII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2005. С. 185–189.

**Иргашева Тамара Гулямовна,**

доктор педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и методики начального образования,

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,

республика Хакасия, Россия

E-mail: tamaraguliamovna@yandex.ru

**Никитенко Наталья Михайловна,**

учитель начальных классов

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Опытненская средняя общеобразовательная школа»

республика Хакасия, Россия

E-mail: nata.nikitenko.62@mail.ru

### **Сотрудничество университета и школы в рамках научного кружка как процесс углубления и расширения знаний бакалавров по методике преподавания русского языка**

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема процесса взаимодействия университета и начальной школы на основе студенческого научного кружка, направленного на передачу и углубление новых эффективных приемов в реализации технологии развития устной и письменной речи младших школьников.

**Ключевые слова:** национальный проект, востребованность науки, образовательный процесс, талантливая молодежь, расширение запаса знаний учащихся.

**Tamara G. Irgasheva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of  
Primary Education,  
Khakass State University N.F. Katanov,  
Republic of Khakassia, Russia  
E-mail: tamaraguliamovna@yandex.ru

**Natalya M. Nikitenko,**  
primary school teacher  
Municipal budgetary educational institution  
"Opytnenskaya secondary school"  
Republic of Khakassia, Russia  
E-mail: nata.nikitenko.62@mail.ru

**Cooperation between the university and the school within the  
framework of the scientific circle as a process of deepening and  
expanding the knowledge of bachelors in the methodology of  
teaching the Russian language**

*Abstract.* The article deals with the actual problem of the process of interaction between the university and primary school on the basis of a student scientific circle aimed at transferring and deepening new effective techniques in the implementation of technology for the development of oral and written speech of younger schoolchildren.

*Keywords:* national project, demand for science, educational process, talented youth, expansion of the stock of knowledge of students.

*И воспитание, и образование нераздельны.  
Нельзя воспитывать, не передавая знания,  
всякое же знание действует воспитательно.  
Л.Н. Толстой*

Как известно, XXI век ЮНЕСКО был объявлен **веком образования**. В цивилизованном обществе **образование** рассматривается как фактор развития государства, в котором каждый человек находит применение своим интеллектуальным, творческим и научным способностям. Для поддержки и развития науки в Российской Федерации был создан

национальный проект «Наука», рассчитанного на 2019–2024 годы. Перед научным сообществом государства была поставлена цель: Россия должна войти в пятерку мировых научных лидеров по приоритетным направлениям. Но для того, чтобы совершить технологический рывок и дать мощную поддержку науке на федеральном уровне, **25 декабря 2020 года** Президент Российской Федерации Владимир Путин подписал **Указ о проведении в 2021 году в России Года науки и технологий**. Также Указом Президента Российской Федерации 2021 год был обозначен **Годом науки и технологий. Наука впервые в России вышла в ранг ключевых национальных приоритетов**. Глава государства отметил, что вызов эпидемии, с которым столкнулась цивилизация, четко показал колоссальную значимость сферы науки и технологий. Такой вклад в развитие страны, по мнению главы государства, заслуживает особого государственного признания. Выступая 16 декабря 2021 г. на открытии научно-технического конгресса **«Направления национального научно-технологического прорыва 2030»**, министр науки и высшего образования В.Н.Фальков, отметил: «При формировании плана мы ориентировались, в первую очередь, на национальные цели развития России до 2030 года, а также на соответствие мероприятий целям Года науки и технологий. Большую роль и значение для нас будет иметь работа, связанная с популяризацией российской науки и технологий. Для нас важно, чтобы о выдающихся достижениях наших ученых знал весь мир, а молодые, талантливые ученые и заслуженные научные деятели со всего мира стремились работать в России».

*Год науки и технологий – это год, которого ждало научное сообщество России.* Прорыв в технологиях, экономике и достижение социального прогресса возможны только при высокой востребованности науки, утверждал нобелевский лауреат Жорес Алфёров. Задача Года – привлечь талантливую молодежь в сферу науки и технологий, повысить вовлеченность профессионального сообщества в реализацию Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. «Целью Года науки и технологий было не только обратить внимание молодежи, школьников и студентов на сферу исследований и разработок, приблизить науку к ним, сделать более интересной и доступной исследовательскую деятельность, но и запустить новые проекты и форматы. Поэтому мы реализовали ряд масштабных инициатив совместно с крупными российскими корпорациями. Одним из ярких событий года науки стал перезапуск общества «Знание», подчеркнул В.Н. Фальков.

Интеграция мировой экономики и культуры, информация и развитие новых информационных технологий, интересы международной безопасности предъявляют к современному человеку повышенные требования. Эти требования выражаются в широком образовании. Все эти и другие аспекты мы стараемся учитывать в работе студенческого научного кружка «Школа будущего учителя-новатора». По мнению Е.П. Преображенской одной из наиболее эффективных форм внеклассной работы по русскому языку в школе можно считать кружок» [3, с. 4]. Академиком М.Р. Львовым дается следующее определение этому виду внеклассной и внеаудиторной работы: **«Кружок русского языка – вид внеклассной работы, ее организационная форма, а также группа учащихся, объединенная общими задачами углубленного изучения отдельных языковых проблем. Кружок русского языка имеет постоянный состав учащихся, занятия проводятся периодически, по единому плану, который не исключает индивидуальной тематики»** [1, с. 89].

Как пишет Б.Т. Панов: «Задачами внеклассной работы по русскому языку в школе являются: во-первых, духовно-нравственное воспитание учащихся, формирование их творческой активности; во-вторых, развитие и совершенствование психологических качеств личности школьников: любознательности, инициативности, трудолюбия, воли, настойчивости, самостоятельности в приобретении знаний; в-третьих, дальнейшее углубление и развития интереса учащихся к изучению русского языка; в-четвертых, расширение запаса знаний учащихся в области лексики, фразеологии, грамматики, стилистики русского языка и борьба за культуру устной и письменной речи; в-пятых, выявление одаренных учащихся, а также у слабоуспевающих учеников веры в свои силы, в возможность преодоления отставания по русскому языку.

Среди дидактических принципов, на которых основывается внеклассная работа, следует, как подчеркивает Борис Трофимович, прежде всего назвать принцип научности» [2, с. 4–5].

Этот принцип мы берем за основу в планировании и проведении заседаний студенческого научного кружка в период обучения бакалавров Института непрерывного педагогического образования, будущих преподавателей начальных классов в Хакасском государственном университете имени Н.Ф. Катанова.

*Целями и задачами кружковой работы являются:*

1. Создание условий для самореализации обучающихся в пространстве научного творчества, формирования ценностного отношения к поисково-исследовательской деятельности, поддержки одарённых студентов, развития их интеллектуального потенциала.

2. *Основными задачами кружковой работы являются:*

- развитие личности, способной к самопрезентации в постоянно изменяющихся социокультурных и профессиональных условиях, способной к глубокому изучению общеобразовательных, специальных дисциплин, имеющих направленность на исследовательскую и другие виды творческой самореализации;
- овладение методикой научно-исследовательской работы, умением самостоятельно и творчески мыслить, использовать полученные знания на практике;
- участие членов кружка в ежегодных учебно-исследовательских конференциях «Катановские чтения», различных формах презентаций учебно-исследовательских работ;
- формирование единого научного сообщества студентов в Институте непрерывного педагогического образования ХГУ им. Н.Ф. Катанова со своими традициями, популяризация и пропаганда идей кружковой работы среди студентов и преподавателей Института, Университета и других учебных заведений;
- осуществление материально-технического, научно-информационного обеспечения отдельных исследовательских работ членов кружка на основе соглашения с различными учреждениями (радио, телевидение, библиотеками, архивами города и т.п.) по использованию их материально-технической базы.

3. *Содержание и формы организации кружковой работы:*

3.1. Содержание работы студента определяется индивидуальным планом исследовательской деятельности.

3.2. Исследовательская работа студента планируется и организуется в образовательном процессе в учебное и внеучебное время:

- исследование в форме учебных заведений (анализ литературы, изучение методов научного исследования);
- подготовка и защита докладов, рефератов, выпускных квалификационных работ.

3.3. Результаты исследовательской работы могут быть представлены в виде: выпускных квалификационных работ; курсовых работ; рефератов;

докладов на научных студенческих конференциях в Институте непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова и в других учебных заведениях; сообщений на лекциях и на практических занятиях.

3.4. Обсуждение и оценка результатов исследовательской работы студентов проводится в форме: ежегодной научно-практической конференции студентов; олимпиад, конкурсов студенческих работ; выставок студенческих разработок и дидактических средств; защиты выпускных квалификационных и курсовых работ.

На заседания кружка для знакомства с передовыми технологиями руководителем кружка «Школа будущего учителя-новатора», доктором педагогических наук, доцентом Т.Г. Иргашевой приглашались опытные учителя начальной школы. На очередном заседании кружка о своих методах и приемах преподавания рассказала Наталья Михайловна Никитенко, учительница начальных классов МБОУ «Опытненская СОШ», на нем кружковцам был прокомментирован ход урока в 4 классе на тему «**Великодушные. Прощение есть любовь сердца**».

**Цели урока:** развитие в детях умения проникать в мысли автора художественного произведения, находить образы, с помощью которых писатель раскрывает идею произведения, учиться быть соавторами.

### **Ход урока**

#### **1. Сюрпризы детей**

(дети делятся своими рассказами, которые сочиняли дома).

#### **2. Беседа вокруг темы «Прощение есть любовь сердца»:**

– Иногда простить обиду очень легко, а иногда очень трудно. И тогда тучи зла долго рассеиваются в душе. Наверняка вас кто-нибудь обижал, и были обиды, которые вы простили, и были те, с которыми вы не смогли расстаться. Задумайтесь над теми обидами, над теми горькими моментами, которые камнем лежат у вас на сердце.

#### **Предлагаю детям коробку с камнями:**

– Возьмите столько камней, сколько обид лежит у вас на сердце. Моя коробка оказалась практически пуста, значит, в ваших сердечках уже затаились обиды. Все ваши сердца я представила в виде одного дерева. Оно сухое, безжизненное, потому что обиды не дают ему расцвести. Мне бы хотелось, чтобы вы сегодня избавились от тех обид, что закрались в вашу душу, и чтобы дерево, которое я представила, ожило, расцвело (на доске изображен рисунок безжизненного дерева).

– Можете ли вы сейчас рассказать о тех обидах, которые вы не смогли простить, или простили с трудом?

– Какие чувства вы испытываете, когда вас обижают? (злость, зависть, раздражение, обида, хочется отомстить?)

– Как вы поступаете, когда вас обижают?

– Всегда ли можно простить?

– Что вы испытываете, когда не можете простить чего-то?

– А что испытываете, когда все же удается простить обиду?

(Учитель записывает на доске ответы учащихся на два последних вопроса в 2 столбика.)

обида	облегчение
злость	радость
ненависть	легкость
огорчение	утешение
раздражение	чувство полета
одиночество	праздник души
агрессия	добро
печаль	спокойствие
грусть	

– Ребята, перечитайте, пожалуйста, еще раз эти слова. С какими чувствами вам живется комфортнее, лучше?

– Как выдумаете, чему мы все должны учиться (учиться прощать)?

### **3. Толкование пословиц**

– А давайте посмотрим, что нам советует народная мудрость. Но для этого надо собрать пословицы. (Класс делится на 2 группы, у первой группы на партах лежат первые части пословиц, у второй – вторые части):

1. Совершив ошибку – умей ее признать.
2. Прости – и будешь прощён.
3. Прощение уничтожает злобу и агрессию, разьедает ненависть – спасает от одиночества.
4. Прости – и твоя душа будет

светлее.

– Чему нас учат данные пословицы?

– Какая пословица вам нравится больше всего и почему?

– Напишите в своей тетради те чувства, которые вам помогают прощать.

### **4. Сюрприз учителя**

Выразительное чтение учителем рассказа «*Белый носовой платок*». Рассказ читаю до кульминационного момента, когда герой рассказа подошел к дому.

### **5. Мы – соавторы**

– Как вы думаете, что увидел сын, подойдя к дому? Напишите конец рассказа в тетради (дети самостоятельно обдумывают и пишут возможное окончание рассказа).

### **6. Сопоставление детских работ с авторским окончанием рассказа**

(читаю конец рассказа)

– Что же за сила, которая помогла простить матери своего непутевого сына, что помогает нам всем прощать обиды (любовь)?

– Какая мудрость заложена в рассказе?

– Прочитайте еще одну мудрость.

*Любовь живёт, давая и прощая.*

*Эгоизм живёт, получая и забывая.*

– Как вы понимаете эту мудрость?

– Кто из вас мог бы превратить свои камни в камни прощения?

– Может кто-то хочет попросить прощения у того, кого обидел когда-то, или простить то зло, которое вам причинили?

– У вас на парте у каждого есть сердечко. Попросите письменно прощения у тех, кого вы обидели, или простите тех, кто вас обидел. Можете подарить сердечко тому, кого вы обидели, а можете прикрепить его к нашему дереву.

– Посмотрите, как ожило наше дерево, какое оно стало красивое!

– Я не буду спрашивать, что вы написали в своих сердечках. Можно я поинтересуюсь, кому обращены ваши сердечки?

### **7. Домашнее задание**

По пословице «*Любовь живёт, давая и прощая. Эгоизм живёт, получая и забывая*» придумать и написать рассказ в тетради.

### **8. Рефлексия**

– Что важного вы сегодня взяли для себя на уроке?

– Недавно я прочитала очень полезный совет и хочу подарить его вам.

*Один из секретов долгой жизни – каждый вечер перед тем, как лечь спать, дарить прощение людям.*

В заключение своего выступления перед студентами на заседании кружка Н.М. Никитенко сказала, с какими словами она обратилась к

школьникам в конце этого урока: «Спасибо, ребята, за урок. Мне очень интересно с вами было работать».

Далее Наталья Михайловна поделилась с членами кружка своей методикой работы с учениками начальных классов.

По курсу «Письменноречевой деятельности младших школьников» В.Г. Ниорадзе она работает 11 лет. В нем письменная речь мыслится как путь самопознания и самовоспитания школьников через раскрытие перед ними подлинного смысла и значения человеческого Слова. Задача курса состоит в том, чтобы сделать Слово экологически чистым инструментом постижения ребенком своего собственного внутреннего мира и Вселенной.

Учитель, включенный в уникальную работу по *выращиванию (развитию навыков* письменной речи в детях в начальной школе), руководствуется идеями гуманной педагогики, среди которых Н.М. Никитенко выделяет два положения из трактата «Педагогика сотрудничества».

1. В школе есть учителя предметники или воспитатели. Первые с предметом идут к детям, вторые – с детьми идут к предмету. Эти уроки позволяют учителю вместе со своими детьми идти к раскрытию специфики письменной речи. Учитель и ученики вместе ищут и открывают, выбирают и обосновывают, удивляются, восхищаются, утверждают и оценивают.

2. Обычно учителя гордятся своими сильными учениками, педагоги сотрудничества гордятся слабыми учениками, которые становятся сильными. Свои уроки Н.М. Никитенко строит так, чтобы дети не чувствовали деления на успевающих и блестящих учеников, на талантливых и туподумов. Все равны. У каждого свой срок момента истины, когда он вдруг раскроется и сможет опередить всех остальных. Но целью уроков является не выявление талантов, а создание условий, чтобы каждый нашел в себе ранее сокрытую неповторимость, творческую уникальность и смог проявить её в дальнейшем.

И действительно, каждый ребенок неповторимый, уникальный, способный. Только не сразу, бывает, разглядишь это, поэтому и надо принять ребенка каждого отдельно не просто как одного из учеников, а как индивидуальность, личность и вести его от успеха к успеху. В каждом ребенке надо увидеть самобытность, уважать его способности, знания и даже незнания.

Предназначение учителя – раньше ребенка увидеть в нем его неповторимость, дать ему почувствовать собственную талантливость.

Учитель не навязывает своих вкусов, своего толкования, он просто высказывает свои пожелания, советы, ни в коем случае не вмешиваясь и не ломая внутренние творческие искания каждого ребенка.

Взаимоотношения учитель-ребенок строятся на равных. Таким образом, данные уроки постепенно наполняются взаимообогащающими *сюрпризами учителя и детей*. Исчезают, делаются ненужными домашние задания учеников, они заменяются *сюрпризами*, которые дети добровольно, по собственному желанию, а не в принудительном порядке делают, чтобы порадовать, в первую очередь, себя, что смогли преодолеть трудности и создать нечто значимое, несущее радость учителю и одноклассникам, родителям и близким. Часто дети дома сочиняют сказки, басни, рассказы или стихотворения. Н.М. Никитенко поделилась: «Обязательно спрашиваю, сам ребенок делал, или кто-то помогал, и обязательно искренне благодарю ребенка и его родителей за участие, равнодушие и помощь». Далее она продолжила. Учебный материал, подбираемый для детей, имеет большую нравственную воспитательную нагрузку, ибо писать можно о чем угодно. Однако уроки письменной речевой деятельности ориентируют детей на развитие таких личностных качеств, которые направлены скорее на добро, нежели на зло, скорее, на нравственные ценности, нежели на безответственность и безнравственность, на помощь другим, нежели на эгоистические поступки. Все это доводится до детей через прослушивание, размышление, обсуждение, чтение, сравнение, сопоставление собственных позиций с художественными образцами известных писателей, поэтов, внутренний мир героев картины или рассказа. Дети учатся быть соавторами рассказа, басни, в них развивается способность с помощью Слова письменно выражать внутренние переживания героев художественных произведений.

Уроки Валерии Гивиевны – это уроки Души и Человечности. Они позволяют расти духовно не только ученикам, но и учителю. Учитель, ставший на путь гуманной педагогики, уже другой, и обратной дороги нет. Структура данных уроков почти всегда одинакова:

- Знакомство с планом урока.
- Наша тема и беседа вокруг неё.
- Сюжетная игра «Снежный ком».

- Сюрприз учителя.
- Работа с пословицами.
- Мы учителя.
- Письмо. Мы изгоняем ошибки.
- Творческое письмо.
- Толкование мудрых изречений.
- Итог урока.

Особенно детям нравится игра «Снежный ком». Подобно тому, как с вершины снежной горы катится маленький комочек снега, постепенно увеличиваясь по ходу падения, и падает на землю огромной снежной глыбой, также из двух слов можно образовать очень длинное предложение.

Дети предварительно называют количество слов, из которых можно составить предложение (15, 20, 25, ...). В центре доски написана фраза из двух слов с многоточиями с обеих сторон. (... два путника ...).

Учитель, конечно, делает для себя набросок предполагаемого предложения. Например: «Однажды поздно вечером два молчаливых путника медленно и устало брели (шли) по узкой тропинке вдоль опушки густого темного леса, смотрели по сторонам и искали какое-нибудь укромное место для ночлега» (28 слов).

Можно составлять такое предложение коллективно, конечно, вместе с учителем, можно «по цепочке», где первый ученик добавляет к фразе два *путника* одно своё слово (*два молчаливых путника*), второй ученик к предыдущей фразе из трех слов добавляет еще одно, повторяя при этом предыдущую фразу (*два молчаливых путника брели*). Таким образом, у учащихся развивается не только устная речь, но и память, и внимание. Под руководством учителя дети учатся редактировать, отшлифовывать предложения.

На этапе «Мы – учителя» учащиеся учатся задавать вопросы по прослушанному тексту-сюрпризу. Н.М. Никитенко рассказывает: «Мне самой очень нравится эта работа. Ненавязчиво, как бы, играя, дети учатся видеть в тексте главное, не только понимать текст, но и чувствовать состояние героев текста, проживать вместе с ними ситуации, переживать, сочувствовать героям. Все это видно из задаваемых самими детьми вопросов. Всегда радуемся интересному вопросу, который раскрывает самую суть текста.

*Письмо. Мы изгоняем ошибки.*

На доске пишу предложение из прослушанного рассказа. «Стыдно стало Катеньке за свою подружку». (1 класс).

Далее идет работа над осознанием расхождений между произношением и написанием (так называемое фонетическое письмо). С помощью детей, обозначаю красным мелком «трудные места», где легко допустить ошибки, следуя лишь тому, как слышится, не задумываясь над тем, как пишется.

(Стыдно стало Катеньке за свою подружку.) После такой совместной работы подсчитывается и записывается количество ожидаемых ошибок. Их 14 в предложении, состоящем всего из шести слов.

Далее обращаюсь к детям с вопросом:

– Ребята, неужели вы допустите ошибки при написании этого предложения после нашего глубокого анализа? Дети, конечно, уверяют, что, не допустят. Далее я закрываю предложение, изгоняем ошибки за дверь и записываем предложение под диктовку».

Такое сотрудничество, знакомство с новыми технологиями, в рамках научного студенческого кружка «Школа будущего учителя-новатора», используемыми учителями-практиками в XXI веке в форме открытых уроков, очень полезно бакалаврам для расширения и углубления их теоретических и практических знаний в процессе изучения методики преподавания русского языка в начальной школе.

### *Литература*

1. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
2. *Панов Б.Т.* Внеклассная работа по русскому языку: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 208 с.
3. *Преображенская Е.П.* Кружок русского языка в школе: пособие для учителя. М.; Л.: Просвещение, 1966. 208 с.

**Конева Наталья Николаевна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского языка как  
иностранного в профессиональном обучении,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
E-mail: natalyakoni@yandex.ru

## **Обучение в сотрудничестве на занятиях по русскому языку как иностранному**

*Аннотация.* Выбор темы статьи обусловлен растущим интересом в педагогике к методике сотрудничества при обучении иностранным языкам. В контексте обучения русскому языку как иностранному автором статьи предложены некоторые практические рекомендации использования методики сотрудничества на уровне B1, B2.

*Ключевые слова:* обучение в сотрудничестве, коммуникативная методика, метод обучения, задача, творческий подход, русский язык как иностранный.

**Natalya N. Koneva,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Russian as  
foreign language in vocational training  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: natalyakoni@yandex.ru

## **Learning in cooperation in classes on Russian as a foreign language**

*Abstract.* The choice of the topic of the article is due to the growing interest in pedagogy in the methodology of cooperation in teaching foreign languages. In the context of teaching Russian as a foreign language, the author of the article offers some practical recommendations for using the methodology of cooperation at the B1, B2 level.

*Keywords:* learning in cooperation, communicative methodology, teaching method, task, creative approach, Russian as a foreign language.

Среди многих направлений педагогических технологий в мировом образовательном пространстве многие ученые считают наиболее эффективным обучение в сотрудничестве, основанное на личностно-ориентированном подходе при обучении иностранным языкам. Исходя из личного педагогического опыта, согласимся с данным мнением,

поскольку на протяжении многих лет используем приемы обучения в сотрудничестве на семинарах и практических занятиях по русскому языку как иностранному. Ранее в своих публикациях нами были предложены наиболее эффективные из способов работы в командах или малых группах иностранных учащихся при изучении русского языка.

Из истории педагогики известно, что обучение в сотрудничестве (cooperative learning), или обучение в малых группах зародилось в 20-х годах прошлого столетия. Главная идея обучения в сотрудничестве была детально разработана американскими педагогами Р. Славиным, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном и группой Дж. Аронсона и израильской группой Ш. Шаран в 80–90-х годах XX века.

В научных трудах российских ученых данная педагогическая технология получила следующую интерпретацию: Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров (2005) определили обучение в сотрудничестве как «метод обучения», объединяющий некоторые приемы, развивающие познавательную и организационную деятельность учащихся [3, с. 27].

Обратим внимание на креативный подход, с нашей точки зрения, разработанный Э. Аронсоном в 1978 году и названный Jigsaw (пер. с англ. – «ажурная пила»). Данную коммуникативную методику работы в контексте обучения русскому языку как иностранному по развитию речи следует проводить на среднем и продвинутом этапах обучения. Иностранные учащиеся организуются в группы по 6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, учащимся можно предложить тему «Биография известного писателя, художника». Преподаватель должен направлять действия учащихся, поставив четкую задачу, с чего следует начинать: выделить 1) ранние годы жизни; 2) время учебы; 3) увлечения; 4) первые достижения; 5) зрелые годы жизни; 6) влияние писателя, художника на исторические события и т.п.. Далее каждый член группы должен найти материал по своей части общего задания. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Эту встречу называют «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и делятся новой информацией с другими членами группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Дополнительных усилий со стороны преподавателя не требуется, потому что, внимательно слушая партнеров

по команде и делая записи в тетрадях, учащиеся осваивают материал всех фрагментов и таким образом узнают всю биографию писателя или другого известного человека. На завершающем этапе работы преподаватель может попросить каждого учащегося команды ответить на любой вопрос по данной теме.

Рассмотрим вариант метода обучения в сотрудничестве «Учимся вместе» (Learning Together), разработанный в университете штата Миннесота в 1987 году Д. Джонсоном, Р. Джонсоном. Предпочтительное количество учащихся в группе от 3 до 5 человек. Каждая группа получает одно задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы, над которой работают все учащиеся. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала.

По мнению авторов этого метода, преподаватель должен уделять большое внимание вопросу комплектации групп, учитывая индивидуальные и психологические особенности каждого учащегося, а также разработке задач для каждой конкретной группы.

Внутри группы учащиеся могут самостоятельно определить роли каждого из них в выполнении общего задания (у каждого есть и свое подзадание): контролирования правильности выполнений заданий партнерами, определения активности каждого члена группы в решении общей задачи, а также культуры общения внутри группы. Начиная работать, группа решает две задачи: академическую и социально-психологическую. В процессе работы достигается обозначенная познавательная цель, а также развивается определенная культура общения. Следует сказать, что в ходе выполнения задания во всех группах наблюдается творческая атмосфера. Преподаватель должен не только контролировать успешность выполнения академического задания группами учащихся, но и характер их общения между собой.

Например, на занятии по русскому языку нужно подготовить тему занятия «Музеи Москвы». Перед тем как иностранные учащиеся посетят Третьяковскую галерею, музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Исторический музей, Оружейную палату Кремля и другие музеи, преподаватель дает установку и распределяет роли: каждый учащийся находит материал по своей части (несколько человек должны будут рассказать о Третьяковской галерее, другие – об Оружейной палате и т.п.). Собранный материал может быть следующим: записи рассказа экскурсовода, специальная литература о музеях, открытки с

изображением полотен знаменитых художников, иллюстрации предметов русской старины и т.п. Встреча экспертов происходит во время проведения урока, где учащиеся делятся своими впечатлениями о посещении разных музеев, дают рекомендации друг другу, что еще посмотреть, а также сами оценивают проделанную работу. Роль преподавателя здесь – умело направить действия учащихся в правильное русло.

При организации преподавателем обучения в сотрудничестве на занятиях по русскому языку как иностранному должна быть четко сформулирована коммуникативная направленность заданий для активизации мыслительной и учебной деятельности учащихся и реализации самовыражения в речи.

Подводя итоги, резюмируем, что обучение в сотрудничестве помогает достичь эффекта социализации, совершенствования и развития коммуникативных навыков и умений иностранных учащихся.

#### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. *Конева Н.Н.* Педагогические технологии в обучении РКИ. Теория и практика // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам): методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / под ред. Э.Г. Азимова, Н.В. Кулибиной. М.: Издательство ИКАР, 2008. С. 158–281.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под. ред. Е.С. Полат. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 272 с.

**Гасанова Оксана Эмировна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: oeh.gasanova@mpgu.su

## Способы мотивации слабоуспевающих студентов в укрупнённых группах в условиях онлайн

**Аннотация.** В статье затрагиваются проблемы, возникающие с неуспевающими студентами в укрупнённых группах китайской аудитории в условиях онлайн и решение данных проблем с помощью различных способов мотивации. Одними из основных способов выхода из ситуации автор считает дисциплину и поощрение.

**Ключевые слова:** онлайн-формат учёбы, укрупнённые группы, коммуникация через экран, трудности, мотивация, дисциплина, принуждение.

**Oksana E. Hasanova,**  
Candidate of Pedagogical sciences, Associated Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: oeh.gasanova@mpgu.su

## Ways to motivate underachieving students in enlarged groups in online conditions

**Abstract.** The article touches upon the problems that arise with underachieving students in enlarged groups of the Chinese audience in online conditions and the solution of these problems using various methods of motivation. The author considers discipline and encouragement to be one of the main ways out of the situation.

**Keywords:** online learning format, enlarged groups, communication through the screen, difficulties, motivation, discipline, coercion.

**Актуальность** исследования обусловлена необходимостью разработки единых способов мотивации слабоуспевающих студентов в укрупнённых группах к учёбе через дисциплинированность и принуждение.

**Новизна** исследования: уточнены понятия «дисциплина» и «принуждение»; доказана эффективность обучения в укрупнённых группах через данные способы мотивации.

**Особенность** использования данных способов мотивации в том, что за недельный срок эти методы приводят в нужный уровень сначала посещаемость, затем – успеваемость обучающихся.

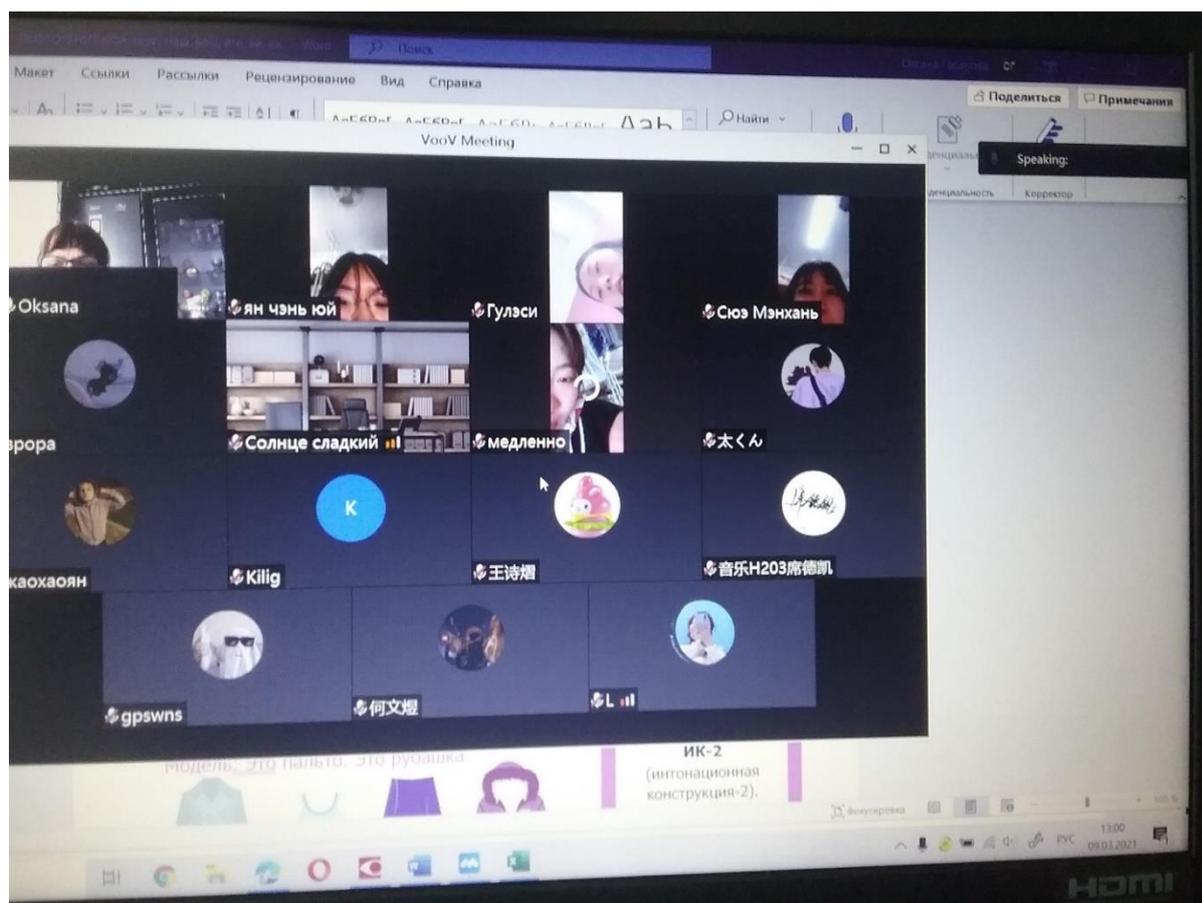
**Цель** – мотивация студентов к обучению русского языка, которая помогла бы им в дальнейшем изучении русского языка.

**Задачи.** Привитие ответственности. Привлечение и стимулирование студентов к изучению русского языка через дисциплину и поощрение.

Реалии современного мира таковы, что цифровые технологии постепенно всецело поглощают образовательную систему в цифровой формат. Это позволяет, не выходя из дома в любой точке мира выучить язык или получить образование. Особенно это чувствуется в условиях эпидемической ситуации COVID-19. Масштабная образовательная платформа с высокоскоростным интернетом, серверами и сервисом даёт возможность развивать новые и ценные подходы к образовательному процессу. Чат, видео- и аудио-ресурсы, гиперссылки, сайты, различные электронные оборудования и связь с миром делает процесс обучения более привлекательным и интересным.

Перечисленные выше возможности в условиях онлайн и созданные идеальные условия для проживания в кампусе ВПУ (Вэйнаньский педагогический университет) не являются показателями успешной учёбы для многих студентов музыкального факультета. Обучение иностранному (русскому) языку на первом курсе ВПУ предполагает только практические занятия, и ведение уроков в условиях онлайн возможно только в прямом эфире.

Если в условиях очного обучения отсутствующих студентов строго отмечали сами студенты в специальном журнале по решению администрации университета, то с «Правилами обучения и сдачи экзаменов в условиях онлайн» студенты не ознакомлены. Такие правила в ВПУ не созданы, не обеспечено единство обучения и воспитания, отсюда – обучающиеся предоставлены сами себе.



*Рис. 1. Снимок онлайн-занятия*

По этой причине к началу урока после переключки часть студентов направляет камеры в потолок или на рабочий стол так, что не видно лица обучающегося либо видно только две трети части его лица, сознательно убирают камеру с области рта, так что невозможно определить, кто отвечает (см. рис. 1). Некоторые вообще пропадают с экранов, оставляя фото. Имеются такие, которые, будучи на уроке русского языка, но находясь в кабинете музыки, выключают звук и играют на пианино. Многие остаются в общежитии и включают видеотрансляцию в прямом эфире лёжа в гамаке или с кроватей.

Иногда на заднем плане экрана (в комнате общежития или в классе) можно увидеть группу студентов, обсуждающих свои личные вопросы. Один из них сидит вплотную к экрану, прикрывая задний план. Однако долго в одном положении сидеть ему не удаётся, и задний план помещения, в котором они сидят, открывается. В любом случае создаётся шум, который мешает всей группе и преподавателю.

В подобных ситуациях, когда группы вдобавок укрупнённые (более тридцати студентов в одной группе, таких групп у преподавателя три)

(см. рис. 2), и в условиях отсутствия контролирующего органа, добиться хороших результатов становится большой проблемой для преподавателя. Без визуального контакта ему трудно понять эмоции студента, его вовлечённость в процесс, теряется смысл продолжения урока. Запись, наличие видеокамеры обучающихся не пугает.

Домашние задания, контрольные и экзаменационные тесты, сочинения списываются. У большинства (90%) студентов одинаковые ошибки и одинаковые хорошие отметки. Должным образом проверить уровень подготовки в этом случае становится невозможным. Студент, который не бывал на уроках, не слушал объяснения новых тем, не знает некоторые буквы, на законных основаниях может получить наивысший балл даже на экзамене. В случае, когда в целях экономии времени и помощи коллеге руководство факультета МПГУ подключает к проведению устного экзамена других сотрудников (студент это видит за несколько дней до начала экзамена, так как фамилия экзаменуемого отражается в расписании экзамена), то нередки случаи, когда на экзамен приходит совершенно посторонний человек и сдаёт экзамен.

Все средства мотивации – индивидуальные переговоры через Wechat, убеждения, докладные руководству ВПУ со стороны преподавателя малоэффективны: 1) у последнего нет возможности в течение дня вести с каждым студентом переговоры в условиях онлайн из-за их большого количества (более ста обучающихся в день); 2) по китайской системе образования студент вуза может при оценке «неудовлетворительно» перейти на следующий курс; 3) у большинства студентов нет мотивации к изучению языка. Возможно, это связано с низким уровнем школьных знаний; 4) внеязыковая среда. Их музыкальные способности почему-то не помогают, сами деловой этикет не проявляют; 5) многие обучающиеся слышат русское произношение впервые, с поступлением в вуз.

Таким образом, подобного рода «недоразумения» возникают не из-за сложности предмета, а из-за лени, неорганизованности студентов и отсутствия направляющей роли со стороны администрации университета.

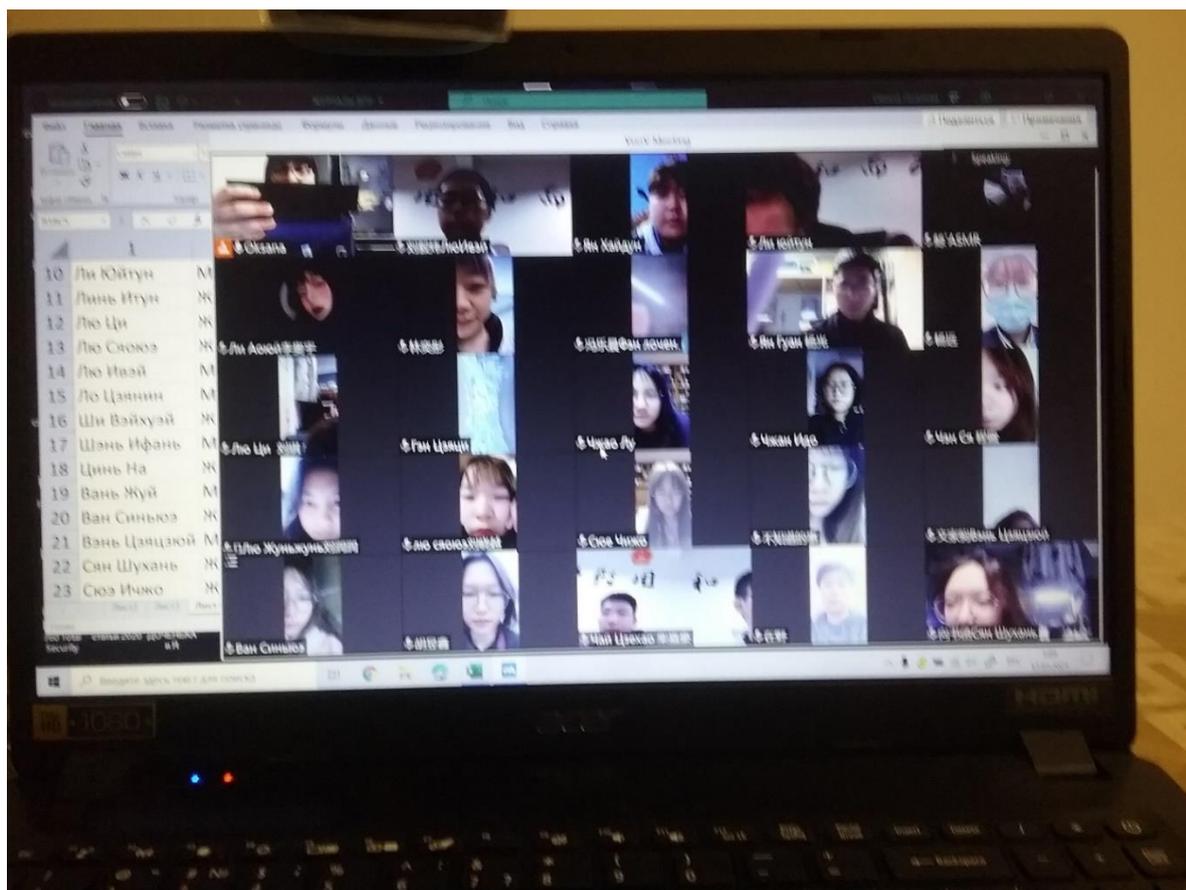
Не обращать внимания таким студентам нельзя: они не только мешают вести урок и мешают другим учиться, они ведут за собой других. Подобного рода «шалости студентов» могут привести к срыву уроков в дальнейшем.

Однако в каждом обществе существуют определённые правила и этические нормы, которых надо соблюдать. Эти правила и нормы созданы и для студентов. Единственный выход из вышеописанной ситуации для преподавателя – это срочный переход в режим дисциплины и слаженности, то есть сотрудничество со студентом, иначе преподаватель не сможет выполнить поставленные цели и задачи. Вместе с тем данный режим должен быть осуществлён через **принципиальность и требовательность**, не переходя за рамки преподавательского такта. Педагог должен проявить выдержку и терпение, иначе студенты разочаруются в предмете, почувствуют тревожность во время дальнейшего процесса обучения.

Требование к студентам вернуться в классы во время урока в условиях отсутствия проверяющего органа и из-за большого количества студентов могут привести к излишним звукам, фоновому шуму на уроке. Поэтому преподаватель вынужден согласиться с трансляцией урока некоторыми студентами из комнат общежитий, но сидя за столом, а не с гамаков и кроватей.

С самого начала урока и в течение всего его хода обучающий вынужден не выпускать студентов из поля зрения, контролировать их присутствие. Преподаватель должен ставить «н» и тем, кого не видно на занятии, кто «уходит» с экранов, оставляя фото на профиле, и группе студентов, обсуждающих свои личные вопросы на заднем плане экрана, причём нужно это сделать демонстративно, так, чтобы обучающийся видел «себя» на странице журнала. С этого момента начинается личная переписка преподавателя и студента, где последний оправдывается и обещает исправиться. Переписка со стороны преподавателя должна быть очень позитивная, «приводящая» к поставленной цели, без грубости. После твёрдых уверений студента преподаватель может быть спокоен, что данный студент больше не «пропадёт» с экрана.

По расписанию русский язык в каждой группе предусмотрен три раза в неделю (всего 6 часов), оставшиеся четыре дня, а иногда начало следующей недели достаточно, чтобы внутренняя установка обучающегося пришла в норму, и он сообразил, что выполнять задания лежа на кровати перед преподавателем нельзя.



*Рис. 2. Снимок онлайн-занятия в укрупненной группе*

Тем не менее, целью дисциплины на уроке для преподавателя – не только тишина и присутствие студента на уроке, ему нужна погружённость обучающегося в учебный процесс. Поэтому следующей ступенью мотивации студентов становится принуждение через **поощрение**. Цель – укрепление дисциплины.

Поощрение вызывает позитивные эмоции, прилив энергии, внутреннюю радость, стимулирует студента к дальнейшим действиям. Однако в условиях онлайн у преподавателя имеется только один, самый простой вид поощрения – искренняя, но умеренная похвала, комплимент, чуть завышенная оценка, которые могут создать внутреннее положительное побуждение в студенте. Основная задача обучающего – изменить, возможно, стеснительное отношение обучающегося к самому себе, внедрить в него уверенность через хвалу и положительную оценку в журнале, убрать его негативное отношение к иностранному (русскому) языку, пусть даже не с первого раза. Важно, чтобы комплимент в адрес одного студента видел не только сам студент, но и вся группа, а сам студент в это время чувствовал внутреннее радостное пробуждение и

высокую оценку его стараниям. Отличительность от группы может стимулировать студента к погружению в предмет. Всякий труд (взрослого, ребёнка) надо поощрять, показывать своё довольство его успехам. Это есть педагогическая форма сотрудничества, который больше нужен самим педагогам: во-первых, студенты слушаются и начинают учиться, во-вторых, желающих изучать предмет данного преподавателя становится больше; в-третьих, присутствуют почти все студенты и тишина в классе; в-четвёртых, они могут вести за собой пусть одного слабоуспевающего обучающегося.

### *Литература*

1. *Александров А.* Дисциплина и мотивация. URL: <https://teachline.ru/blog/distsiplina-i-motivatsiya-kto-kogo/> (дата обращения: 01.09.2022).
2. *Ганноченко А.* Принуждение, мотивация или дисциплина, что важнее? URL: <https://www.e-executive.ru/management/practices/1988809-prinuzhdenie-motivatsiya-ili-distsiplina-cto-vazhnee> (дата обращения: 01.09.2022).
3. *Косинцева Т. Д.* Инновации: принуждение или мотивация персонала? // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 73–75.
4. *Лапинская А.И., Шкурко Т.А.* Социально-психологические особенности организации контакта глаз преподавателя и студентов в педагогическом общении // Концепт. 2016. Т. 11. С. 3486–3490. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86735.htm> (дата обращения: 01.09.2022).
5. *Прошкин Б.* Принуждение как метод трудовой мотивации // Управление персоналом. 2008. № 11. С. 42–47.
6. Что такое дисциплина – зачем нужна человеку, как тренировать, опасные последствия нарушения порядка, примеры внешней и внутренней дисциплины. URL: <https://nauka.club/obshchestvoznanie/opredelenie-distsipliny.html> (дата обращения: 01.09.2022).
7. Что такое дисциплина, и для чего она нужна. URL: <https://blog.wikium.ru/cto-takoe-distsiplina-i-dlya-chego-ona-nuzhna.html> (дата обращения: 01.09.2022).

## Работы молодых исследователей

**Альрхаль Рита Мадхат,**  
ассистент преподавателя,  
Университет Дамаска,  
г. Дамаск, Сирия  
E-mail: reetarhal@gmail.com

### **Проблемы и перспективы в реализации методики сотрудничества в обучении сирийских школьников русскому языку**

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые методические приемы, которые используются в процессе обучения сирийских школьников русскому языку. Актуализированы проблемы, с которыми сталкиваются сирийские школьники при изучении и усвоении падежной системы русского языка. В статье предлагаются пути преодоления ошибок в речи сирийских школьников в процессе обучения русскому языку на основе национальной ориентированной методики.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, сирийские студенты, современные технологии обучения, методические приемы.

**Rita M. Alrhal,**  
Teaching assistant,  
Damascus University,  
Damascus, Syria  
E-mail: reetarhal@gmail.com

### **Problems and prospects in the implementation of the methodology of cooperation in teaching Russian to Syrian schoolchildren**

*Abstract.* This article researches some of the methodological techniques that are used in the process of teaching the Russian language to the Syrian schoolchildren. It probes also the problems faced by Syrian schoolchildren. This article suggests ways to overcome errors in the speech of Syrian schoolchildren in the process of teaching the Russian language on the basis of a nationally oriented methodology.

**Keywords:** Russian as a foreign language, Syrian students, modern learning technologies, methodological approaches.

Каждый язык является ценностью для людей любой национальности, поскольку он хранит в себе культурный код, отражает своеобразие менталитета, мировоззрения народа. «Вот почему язык играет столь значительную, если не решающую, роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, нации», - справедливо пишет С.Г. Тер-Минасова [1].

Трудно сказать что-либо существенное о человеке, если мы не имеем представления о его речи: содержании, богатства, выразительности. Качество речи человека и уровень его владения языком всегда заметны, они позволяют сделать обоснованные предположения о его личных и профессиональных качествах.

Преподавание русского языка как иностранного в современных социокультурных условиях – это очень трудоемкая и ответственная работа. В обучении сирийских школьников возникают трудности, которые должны преодолеваются с помощью учителя в процессе лингвометодического сопровождения курса русского языка.

Объективные трудности в обучении РКИ в сирийской аудитории возникают в связи с различиями в грамматическом строе русского и арабского языков, это препятствует успешному усвоению сирийскими учащимися грамматики русского языка, в частности – падежной системы имени существительного. В сознании сирийского обучающегося может сформироваться третья система, в которой смешиваются черты двух неродственных языков, под влиянием интерференции может сложиться ошибочное мнение о соответствии родного языка и изучаемого русского языка [2].

В связи с современной тенденцией к формирования поликультурной личности особую актуальность приобретает проблема повышения качества обучения сирийских школьников русскому языку как иностранному.

Анализ научно-методической литературы, описывающей различные методические подходы к обучению русскому языку как иностранному, показал, что наиболее соответствует растущим потребностям сирийского общества является коммуникативный подход, ставящий целью обучение овладению русским языком как средством общения.

Интерес к изучению русского языка как иностранного в Сирии значительно вырос в последние 8 – 10 лет в арабоязычных странах. В 2014 году в Дамасском университете была создана кафедра русского языка для подготовки учителей. В то же время русский язык стал вторым иностранным языком в сирийских школах, он был рекомендован к массовому обучению в школах Министерством образования САР [3].

Ранее приоритеты в обучении русскому языку как иностранному отдавались грамматике, овладению словарным запасом, чтению и художественному переводу. Предлагаемые задания были достаточно однообразны: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. Когда приоритет отдавался чтению и заучиванию текстов, то реализовывалась только одна познавательная функция языка. Только целеустремленные и трудолюбивые иностранные студенты могли овладеть русским языком на высоком уровне.

Не только трудности изучения грамматика, но и проблемы русской графики заслуживают пристального внимания. Особые трудности у арабских школьников вызывает письменная форма заданий, поскольку, во-первых, арабским детям не прививается самостоятельность, необходимая для их успешного выполнения, во-вторых, каждый представитель арабской культуры убежден, что для него в виде исключения будет изменен общепринятый порядок вещей и требований [4].

Трудности в обучении русскому языку сирийских школьников «цифрового» поколения могут преодолеваются в процессе использования современных образовательных технологий [10].

Таким образом, нынешнее поколение (z) характеризуется своей зависимостью от технологий в образовании и использованием цифровых инструментов в общении и обучении, что может заставить их столкнуться со многими трудностями при изучении русского языка в сирийских школах, которые можно резюмировать следующим образом:

– Технические трудности: такие как очевидная слабость инфраструктуры в связи с постоянными перебоями в подаче электроэнергии и слабой сетью Интернета в результате войны в Сирии и экономического кризиса, что затрудняет методы электронного обучения и дистанционного обучения или внезапное прерывание встреч, что приводит к нестабильности системы аудио- и видеосвязь во время научных дискуссий между студентами и преподавателями, а также трудности с выходом из сайта и повторным входом в систему.

– Материальные трудности: наиболее важной из которых является необходимость финансового финансирования для покрытия расходов на печать учебных программ и заработную плату учителей, а также расходов, связанных с использованием современных технологий в образовании.

– Технические трудности: такие, как трудности с привлечением учителей русского языка, а также трудности с обеспечением техническими и материальными средствами, такими как современные компьютеры, проекторы и другие средства....

– Социальные и культурные трудности: одной из наиболее важных, может быть, нежелание некоторых студентов проходить дистанционное обучение на русском языке, поскольку они предпочитают прямое традиционное образование.

– Академические трудности: наиболее важными из них являются нехватка преподавательского состава, отсутствие в университете аспирантуры, чтобы больше сосредоточиться на исследованиях и научных исследованиях в области преподавания русского языка детям и подросткам в школах, а также малое число сирийских выпускников, имеющих сертификат по русскому языку, и отсутствие текущих учебных программ, которые они изучают по книгам по методике преподавания русского языка...

– Трудности в обучении: Это отражается в отсутствии оцифровки учебных программ, нехватке учебного времени, слабости методов обучения, используемых в сирийских школах с точки зрения использования дикции и идеологической обработки учителями, слабости традиционных инструментов оценки, в дополнение к тому факту, что обучение с помощью современных технологий позволяет учащимся поколения (z) использование компьютерного набора текста с клавиатуры и, таким образом, пренебрежение заимствованием рукописного ввода и каллиграфии на русском языке.

– Культурные трудности: могут быть связаны с характером преобладающей культуры в преподавании языка и неспособностью продолжать практиковать его в повседневной жизни и ограничиваться только школой.

– Чрезвычайные трудности: вызванные войной и экономическими условиями, в дополнение к распространению пандемии covid-19, которая привела к потере образования на русском языке среди учащихся, и что здесь усложняет ситуацию, так это кумулятивный характер языка...

Наконец, трудности в обучении русскому языку сирийских школьников «цифрового» поколения могут быть преодолены в процессе использования современных образовательных технологий [10].

– Наконец, на основе анализа предыдущих проблем могут быть представлены некоторые процедурные методы и предложения для решения этих проблем и трудностей, а именно:

– Проведение постоянных встреч между должностными лицами сирийского и российского министерств образования с целью обсуждения решений финансовых проблем, которые вызывают трудности при изучении русского языка в Сирии, путем привлечения специалистов и предоставления образовательных соглашений, охватывающих более широкие области и области.

– Увеличение активности рекламы для обучения русскому языку через различные социальные сети, такие как Facebook, YouTube, Instagram и Telegram, и привязка их к сирийским страницам и сайтам, которые используются поколением Z.

– Поощрять выдающихся учителей в постоянном, физическом и моральном обучении русскому языку и призывать их использовать современные методы преподавания русского языка, которые приносят пользу в достижении поставленных целей.

– Обучение сирийских учителей русского языка с помощью российских инструкторов, свободно владеющих родным русским языком и арабским языком.

– Провести дополнительные учебные курсы в школах для учащихся поколения (Z), чтобы выучить русскую речь, а также почтить выдающихся и укрепить их сильные стороны.

– Проведение семинаров с родителями и местным сообществом, чтобы продемонстрировать важность изучения русского языка и ознакомить их с существующими требованиями и проблемами.

– Активизация научного сотрудничества в области преподавания русского языка в части подготовки и разработки учебных программ в соответствии с особенностями поколения (Z).

– Проведение обучающих курсов для студентов кафедры русского языка Университета в области методики преподавания русского языка и методики преподавания поколения (Z).

– Преодоление культурного разрыва путем проведения семинаров и практикумов и приглашения как можно большего числа родителей и учащихся.

– Открытие магистратуры для аспирантуры кафедры русского языка Дамасского университета.

– Открытие специального отделения последипломного образования по учебным планам и методам преподавания русского языка на факультете образования в координации с факультетом искусств.

– Осуществление сотрудничества между сирийскими министерствами образования и высшего образования с российскими академическими журналами для научных публикаций на русском языке.

– Поощрение использования технологий дополненной реальности в школах при обучении русскому языку посредством разработки приложений и электронного программного обеспечения для обучения русскому языку сирийских арабских учащихся в сотрудничестве между российскими и арабскими специалистами.

– Обучение школьных администраторов антикризисному управлению.

– Проведение периодических встреч для опроса мнений учащихся поколения z и учителей русского языка с целью выявления проблем, с которыми они сталкиваются, для разработки механизмов и перспектив их решения.

– Проведение исследований и исследований на уровне Сирийской Арабской Республики по проблемам и трудностям, возникающим при преподавании русского языка в сирийских школах. Наконец, формирование компетентных комитетов для разработки решений и возможных предложений на основе результатов этих исследований. Или провести ежегодную Международную конференцию по преподаванию русского языка "Требования и проблемы между реальностью и будущим".

### *Литература*

1. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.
2. Back to School: Syrian Education System Shows Signs of Reviving // Sputnik International. 2016. URL: <https://sputniknews.com/middleeast/201609081045083042-syria-schools-education-system/> (дата обращения: 11.03.2017).
3. Премьер Сирии: Гуманитарное сотрудничество с Россией продолжится // Русский мир: информационный портал. 21.07.2015. URL: <http://www.russkiymir.ru/news/193252/> (дата обращения: 11.03.2017).

4. *Шагаль В.Э.* Арабский мир: пути познания: Межкультурная коммуникация и арабский язык: монография. М.: Изд-во Ин-та востоковедения РАН, 2001. 287 с.
5. *Тимченко С., Лазичев А., Гураков А.* Групповое проектное обучение // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 27.
6. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
7. *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 10.
8. *Коньшева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. 2-е изд., стереотип. Минск: ТетраСистемс, 2004. 176 с.
9. Инновационные технологии при обучении иностранным языкам. URL: [http://www.bstu.unibel./facultet/tov/for\\_lang/innov.shtml](http://www.bstu.unibel./facultet/tov/for_lang/innov.shtml) (дата обращения: 11.03.2017).
10. *Янченко В.Д.* Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием цифровых образовательных технологий // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка МПГУ: материалы международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020 года) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. М.: МПГУ, 2020. С. 112–119.

**Директорова Дарья Дмитриевна,**  
аспирант, Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия

E-mail: [daria221dir@yandex.ru](mailto:daria221dir@yandex.ru)

**Научный руководитель – Гордиенко Оксана Викторовна**

доктор педагогических наук,  
доцент кафедры методики преподавания  
русского языка Московского педагогического  
государственного университета,  
г. Москва, Россия

E-mail: [ov.gordienko@mpgu.su](mailto:ov.gordienko@mpgu.su)

## **Структурирование языкового материала на уроках русского языка в старших классах как форма сотрудничества**

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности структурирования учебного материала для обеспечения системности знаний по русскому языку в старшей школе в качестве формы сотрудничества. Также в статье представлена схема макропроцесса формирования прочных системных связей в сознании школьника (концепция Л.Я. Зориной) и приведен пример графического представления структуры языкового материала в виде ментальной карты, которая может быть создана в процессе сотрудничества между участниками образовательного процесса.

*Ключевые слова:* структурирование учебного материала, сотрудничество, системность знаний, дидактическая инфографика, старшая школа, графическая наглядность.

**Daria D. Directorova,**

Postgraduate student,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: daria221dir@yandex.ru

Scientific adviser – **Oksana V. Gordienko,**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department  
of Teaching Methods Russian Language,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: ov.gordienko@mpgu.su

## **Structuring of language material on the lessons of russian language in high school as a form of cooperation**

*Abstract.* The article considers the possibilities of structuring educational material in order to have a systemability of knowledge of Russian language used in high school as a form of cooperation. Moreover, the article presents a diagram of the macroprocess of forming strong system of knowledge in the mind of a student (according to L.Ya. Zorina's concept) and an example of a

graphical representation of the structure of language material in the form of mental map, which can be created in the process of cooperation between participants in the educational process, is given.

**Keywords:** structuring of educational material, cooperation, systemability of knowledge, didactic infographics, high school, graphic visibility.

В условиях цифровой трансформации и переходу к цифровому обществу все более востребованной становится информационно-коммуникативная компетенция, которая представляет собой соединение информационной компетенции, под которой понимаются универсальные способы работы с информацией и «превращения информации в знание» [10, с. 38], и коммуникативной компетенции, которая трактуется как способность «успешно решать задачи взаимопонимания и взаимодействия ... в условиях прямого или опосредованного контакта» [1, с. 118].

Синтез этих компетенций позволяет говорить об информационно-коммуникативной компетенции, как о профессионально-значимом интегративном качестве личности [6, с. 816], в которой важнейшими элементами являются «осознанная мотивация к информационной деятельности» [12, с. 10] и «готовность к конструктивному сотрудничеству и межличностному диалогу» [12, с. 10].

Информационно-коммуникативная компетенция приобретает все большую значимость на фоне стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, поэтому важно выдвигать на первое место не технику, а информацию и способы ее обработки и передачи в процессе взаимодействия. Об этом в конце XX века говорила известный ученый в области преподавания РКИ Г.Г. Городилова [3, с. 50].

Целенаправленное развитие информационно-коммуникативной и других компетенций у школьников требует создания специальных условий их формирования. В.Я. Ляудис, известный советский психолог, говорила о том, что «необходимой предпосылкой проектирования социальной стороны организации учения является осознание процесса учения как многообразия форм взаимодействия при освоении предметного содержания» [8, с. 44]. В связи с этим Ю.Н. Емельянов, советский ученый в области социальной психологии, писал о необходимости перестройки педагогического сознания для эффективного решения задач социально-психологического проектирования, в которой «магистральным ориентиром ... должен стать переход от пассивно-созерцательной «психологии присутствия» к активно-созидательной

«психологии участия» в обучающих ситуациях» [4, с. 33]. Сегодня, очевидно, что эти идеи, высказанные ученым во второй половине XX века, наряду с другими предопределила приоритетную позицию системно-деятельностного подхода и возросшую роль активных форм обучения в системе российского образования.

В условиях плюрализма форм взаимодействия хотелось бы более подробно остановиться на структурировании как процессе наглядного представления структуры учебного материала в виде информационной графики. Н.В. Кудряшова определяет дидактическую инфографику по русскому языку как «инфографику, используемую в познавательной деятельности на уроках русского языка в учебных целях» [7, с. 134], которая может выступать средством выстраивания продуктивного диалога между обучающим и обучаемыми [7, с. 134]. Принципиально важные качества диалогового образовательного пространства, отмечаемые ученым в статье «Дидактическая инфографика как средство диалога учителя с учеником», для наглядности представлены в виде таблицы (см. табл. 1).

Обратимся к такому качеству диалогового взаимодействия, как продуктивность, которая подразумевает наличие продукта интеллектуального взаимодействия, если говорить в терминах эпистемологии, «диалога когнитивных практик». В качестве такого продукта и общей цели участников взаимодействия на предметном уровне выступает система знаний. При этом общей целью также является формирование универсальных учебных действий на метапредметном уровне.

*Таблица 1*

**Качества диалогового образовательного пространства  
(по Н.В. Кудряшовой [7])**

Качества диалогового образовательного пространства	Определение качеств диалогового образовательного пространства
демократичность	обладание всеми участниками образовательного процесса правом голоса
рефлексивность	устремленность к осознанию собственной деятельности и ее практических результатов
креативность	возможность создания новых идей и рождения нового знания, а также наличие творческого, поискового характера диалога
открытость	доступность для каждого участника образовательной деятельности, при этом диалог может быть начат и продолжен в любой точке

адаптивность	способствование психологическому раскрепощению
продуктивность	нацеленность на создание нового продукта, материального или интеллектуального

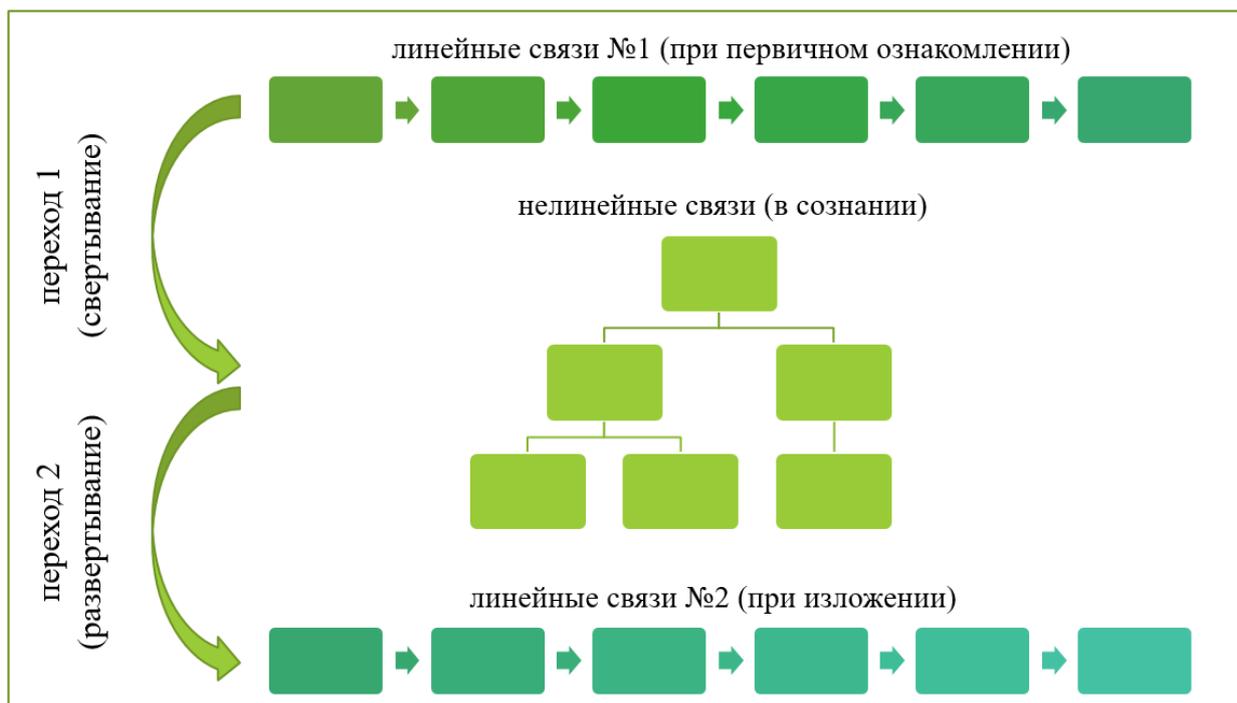
Рассмотрим более подробно процесс формирования прочных системных знаний школьников, для этого обратимся к концепции Л.Я. Зориной, автора монографии «Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников» [5]. Ученый говорила о необходимости дважды перестроить один и тот же теоретический материал:

- сначала свертывая его, то есть выполняя переход от линейных связей при первичном ознакомлении с учебным материалом к нелинейным связям иерархизированной системы в сознании школьника;
- затем по-новому развертывая знания в линейную последовательность при изложении [5].

Для наглядности структура данного макропроцесса формирования системных связей представлена на рисунке 1.

Также Л.Я. Зорина отмечает, что иерархизированная система знаний в сознании учащихся в первую очередь характеризуется тем, что она «принципиально не наблюдаема», поэтому диагностика ее наличия или отсутствия может быть выполнена только «двумя способами: через изложение и выполнение заданий» [5, с. 32]. Добавим к этим способам возможность структурирования учебного материала, когда учащиеся графически представляют структуру учебного материала так, как они ее понимают.

Особую важность структурирование языкового материала приобретает на этапе обучения в старших классах, когда необходимо в короткий срок актуализировать значительный объем информации, определить насколько успешно он был преобразован в систему знаний, выявить существующие дефициты и эффективно и оперативно их ликвидировать.



*Рис. 1. Макропроцесс формирования прочных системных знаний в сознании школьника (согласно концепции Л.Я. Зориной)*

Например, для актуализации знаний по орфографической теме «Правописание приставок» в 10 классе можно предложить учащимся графически представить структуру учебного материала по этой теме в виде ментальной карты (см. Рис. 2). Совместное построение такого вида графической наглядности, например, в процессе мозгового штурма, дает возможность своевременной коррекции ориентировочной основы действия (регулятивное УУД). Кроме того, в процессе сотрудничества происходит активное осмысление учебного материала, формируются навыки построения продуктивного взаимодействия и сотрудничества (коммуникативные УУД), оттачиваются навыки моделирования, кодирования и декодирования информации, произведения логических операций (познавательные УУД).

Такое структурирование учебного материала изначально содержит в себе творческий компонент, при этом известно, что «наивысшей продуктивностью обладают те формы совместной деятельности, в которых усвоение знаний предполагает организацию процесса совместного решения творческих задач» [2, с. 106].



Рис. 2. Структурирование знаний в форме ментальной карты по теме «Правописание приставок»

Иллюстративный материал предложен Д.Д. Директоровой

В.Я. Ляудис определяла такую форму организации учения как «ситуацию совместной продуктивной творческой деятельности» [8, с. 44], которая противопоставляется репродуктивной адаптивной деятельности и является залогом поддержания «мотивации сотрудничества и межличностных взаимодействий» [2, с. 107].

После коллективного построения ментальной карты, учащимся можно предложить произвести компрессию наглядно представленного учебного материала до формата опорного конспекта. Адаптацию методической системы опорных сигналов В.Ф. Шаталова для целей преподавания русского языка создал Ю.С. Меженко, который также отмечал особую важность «многократного вариативного повторения» [9, с. 3].

В заключение отметим, что такое сотрудничество в процессе структурирования учебного материала по русскому языку способствует обмену рациональными приемами обобщения и систематизации, что повышает уровень осознанности и эффективности обучения. Такая направленность особенно важна в настоящий момент, что подтверждается

результатами федерального контроля выпускников, в частности за прошедший 2021 год, которые свидетельствуют о нехватке когнитивного подхода в обучении русскому языку [11, с. 32].

### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 496 с.
2. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г.* Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-starshey-shkole> (дата обращения: 01.03.2022).
3. *Городилова Г.Г.* Материалы III Конгресса МАПРЯЛ. Технические средства в системе интенсификации обучения // Русский язык за рубежом. 1977. № 3 (47). С. 50–56.
4. *Емельянов Ю.Н.* Социально-психологическое проектирование в педагогике // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 26–33.
5. *Зорина Л.Я.* Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
6. *Клименко Е.И.* Информационно-коммуникативная компетенция — ключевое понятие современного образования // Молодой ученый. 2015. № 22 (102). С. 816–818. URL: <https://moluch.ru/archive/102/22425/> (дата обращения: 04.03.2022).
7. *Кудряшова Н.В.* Дидактическая инфографика как средство диалога учителя с учеником // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2017. № 21. С. 134–137.
8. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
9. *Меженко Ю.С.* Методическая система В.Ф. Шаталова в обучении русскому языку. М., 1992. 63 с.
10. *Смолянинова О.Г.* Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2002. 504 с.
11. *Цыбулько И.П., Крайник О.М., Соловьева Т.В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа

типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по русскому языку. 25 с. URL: [http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/ru\\_mr\\_2021.pdf?ysclid=11kxc4gdsj](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/ru_mr_2021.pdf?ysclid=11kxc4gdsj) (дата обращения: 02.03.2022).

12. *Шевченко Е.М.* Методическая система формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих экономистов в процессе обучения информатическим дисциплинам с применением компьютерных сетей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2006. 28 с.

**Зыбина Наталья Игоревна,**  
магистрант

Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия

E-mail: [nataliya\\_zybina@mail.ru](mailto:nataliya_zybina@mail.ru)

Научный руководитель – **Янченко Владислав Дмитриевич,**

доктор педагогических наук,  
доцент, заведующий кафедрой методики преподавания  
русского языка Московского педагогического

государственного университета,  
г. Москва, Россия

E-mail: [v.d.yanchenko@gmail.com](mailto:v.d.yanchenko@gmail.com)

## **К вопросу реализации методики сотрудничества в интенсивном обучении русскому языку как иностранному**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности применения методики сотрудничества в процессе обучения РКИ, представлены основные элементы реализации метода сотрудничества, раскрывается специфика внедрения данного метода в интенсивное обучение РКИ. Дается характеристика таких аспектов как сотрудничество, интенсивный метод, активизация возможностей личности и коллектива. Представлено содержание реализации методики сотрудничества в интенсивном обучении РКИ.

**Ключевые слова:** методика сотрудничества, обучение в коллективе, интенсивное обучение РКИ, правила взаимодействия преподавателя и группы.

**Natalia I. Zybina,**

Master's student

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: nataliya\_zybina@mail.ru

Scientific adviser – **Vladislav D. Yanchenko,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the methods of Russian language Department,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

## **On the issue of implementing the methodology of cooperation in intensive teaching of Russian as a foreign language**

**Abstract.** The article discusses the features of the application of the methodology of cooperation in the process of RCT training, presents the main elements of the implementation of the method of cooperation, reveals the specifics of the implementation of this method in intensive RCT training. The characteristics of such aspects as cooperation, intensive method, activation of individual and collective capabilities are given. The content of the implementation of the methodology of cooperation in intensive RCT training is presented.

**Keywords:** methodology of cooperation, team training, intensive RCT training, rules of interaction between the teacher and the group.

Сегодня одним из актуальных общедидактических концептуальных подходов в процессе обучения мы можем выделить метод сотрудничества. Э.Г. Азимов и А. Н. Щукин в терминологическом словаре дают следующее определение данного метода. Обучение в сотрудничестве (англ. cooperative learning, collaborative learning) – технология обучения, построенная на совместном обсуждении проблемы, принятии решения [2, с. 169]. Совместное обучение характеризуется образованием на практических занятиях небольших групп (3-4 человека), каждая из

которых получает одно общее задание. При выполнении задания все обучающиеся вовлечены в процесс и отвечают не только за свою работу, но и за работу группы в целом.

Применение методики сотрудничества на занятиях по иностранному языку и РКИ имеет ряд преимуществ. На мой взгляд, появляется дополнительная возможность активизации учебного процесса; в приоритет выходит коммуникативная направленность обучения; происходит актуализация коллективного субъекта учебной деятельности.

Д. Джонсоном и Р. Джонсоном были выделены пять важных элементов в реализации методики сотрудничества.

Первое важное условие – это позитивное взаимодействие. Позитивное взаимодействие между членами группы возникает лишь тогда, когда они осознают зависимость друг от друга и то, что залогом успеха одного является успех всех членов группы. Отсюда на практических занятиях должны быть сформулированы конкретная задача и общая цель, чтобы студенты поняли, что реализация их возможна только при работе всего коллектива как одного целого.

Второй существенный элемент заключается в осознании индивидуальной и коллективной ответственности. Работа в коллективе предполагает вклад каждого участника образовательного процесса для достижения единых, поставленных на занятия, целей и задач обучения. Также группа должна быть в состоянии оценить как свои успехи на пути к их достижению, так и личный вклад каждого в общее дело. Задача группы при обучении в сотрудничестве – это сделать каждого ее члена более яркой индивидуальностью.

Третий элемент в реализации методики сотрудничества – это стимулирование тесного общения учащихся друг с другом. Все участники группы нацелены выполнить конкретную работу, именно поэтому они заинтересованы в успехе друг друга, готовы помочь, оказать моральную поддержку.

Четвертая особенность и в тоже время следствие – это приобретение навыков социального поведения, навык поведения в небольших коллективах. В группах, созданных для обучения в сотрудничестве, студентам приходится не только решать академические задачи, но и взаимодействовать со всеми участниками коллектива, работать как единая команда.

Пятым, заключительным, элементом обучения в сотрудничестве является сама технология совместной работы. Обучающиеся должны

понимать, кто в группе со всем справляется, а кто – нет, и при необходимости решить, кому нужно изменить свое поведение, а у кого все в порядке. Тщательный анализ результатов совместной работы и поиск путей интенсификации – неперенные условия успешного и долговременного существования ученических групп [1, с.18–21].

Мы можем сделать вывод, что данный метод будет эффективен только в том случае, если обучающиеся поймут, что их результат напрямую будет зависеть от работы всего коллектива в целом. Взаимопонимание, уважение, доверие, равнозначный вклад каждого обучающегося на занятии необходим для успешной реализации обучения в сотрудничестве.

Применение данного метода также прослеживается и в интенсивном обучении РКИ. Интенсивное обучение РКИ представляет собой такой метод, при котором студенты в группе овладевают иностранным языком за минимальный промежуток времени и при этом активно участвуют в увлекательном процессе обучения, разработан он с опорой на психологические аспекты изучения иностранного языка.

Интенсивное обучение подразумевает активность преподавателя и студентов, которую необходимо создать в процессе обучения и сохранить. Активизация всего учебного процесса заставляет активно работать память, мышление, восприятие обучающихся. Когда преподаватель очень активно взаимодействует с каждым в аудитории, со всей группой, то эта активность энергетически передается обучаемым и они тоже начинают хотеть так же общаться со всеми на изучаемом ими иностранном языке. Такая активность взаимодействия приводит к удивительным вещам, когда все психические процессы начинают работать очень активно. Отсюда автоматически увеличивается восприятие объемов информации. Формирование навыков, умений, приобретение знаний, то есть все познавательные процессы резко ускоряются и начинает раскрываться потенциал студента, формируются его нравственные качества. Появляется возможность потенциально реализовать себя и это происходит, прежде всего, за счет активизации. Активизация интенсивности формирует иной эмоционально-интеллектуальный уровень всего процесса обучения. А значит, активная, дружелюбная, доверительная атмосфера, созданная преподавателем на занятиях по РКИ благодаря применению различных форм обучения и взаимодействия: игра, работа в сотрудничестве - позволит снять барьеры общения при постоянном взаимодействии с другими членами группы.

Работа в коллективе имеет, на мой взгляд, большое преимущество – использование диалогической формы общения между участниками группы. Диалогическое общение предполагает устремленность к другому человеку, внимание к его интересам. Оно открывает перед студентами возможность приобрести умения «слушать» и «понимать» речь собеседника.

Из этого следует, интенсивное обучение основано на активизации деятельности студентов, максимизация объемов учебного материала и усилий преподавателя и обучаемых. Постоянная вовлеченность всех студентов в группе в учебном процессе способствует повышению мотивации для изучения иностранного языка.

Интенсивное обучение РКИ основывается на обучающей и воспитывающей функции. В процессе обучения преподаватель стремится организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она проходила в обстановке непосредственного общения. Задача преподавателя – сформировать коллектив, где каждый включен в совместную интеллектуальную деятельность и нацелен на преодоление трудностей. Взаимоотношения, которые складываются в группе, объединенной деятельностью общения, влияют на формирование личности обучающегося. Орудия преподавателя в борьбе за успех каждого студента и коллектива в целом – поощрение, тактичность в замечаниях, вера в успех каждого, общая доброжелательность, отмечает Г.А. Китайгородская [4, с. 13].

Г.А. Китайгородская обозначила использование важнейшего элемента в учебном процессе – коллективная форма взаимодействия, которая способствует переплетению методики и социальной психологии, что характеризует нашу концепцию интенсивного обучения. Это единственная психолого-педагогическая концепция, которая строит учебный процесс на основе принципа коллективного взаимодействия, а именно работа в группе.

Итак, подводя некоторые итоги, можно сказать, что обучение в сотрудничестве является активной формой взаимодействия в процессе обучения, которая позволяет повысить эффективность обучения и развить мотивацию у обучающихся. В интенсивном обучении РКИ активное общение преподавателя с учащимися и учащимися между собой является социально-психологическим фактором успешности процесса обучения, одновременно обеспечивая эффективность формирования познавательных действий и приемов общения на изучаемом

языке. Применение коллективной формы позволяет создать в группе репрезентативную модель общества.

### *Литература*

1. *Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. СПб.: Экономическая школа, 2001. 256 с.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: АСАДЕМА, 2001. 273 с.
4. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986. 103 с.

**Левченкова Алина Сергеевна,**  
студентка 4 курса  
Московский педагогический  
государственный университет,  
Москва, Россия

E-mail: [alina.levchenkova@mail.ru](mailto:alina.levchenkova@mail.ru)

Научный руководитель – **Левушкина Ольга Николаевна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры методики преподавания  
русского языка Московского педагогического  
государственного университета,  
г. Москва, Россия,  
E-mail: [levushkinaon@mail.ru](mailto:levushkinaon@mail.ru)

### **Сотрудничество учителя русского языка и логопеда в преодолении дисграфии обучающихся**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема сотрудничества учителя русского языка и логопеда, необходимость в такого рода сотрудничестве для минимизации невротизации учебного процесса нормотипичных детей, успешного обучения и воспитания личности.

**Ключевые слова:** сотрудничество, учитель русского языка, логопед, дислексия, дисграфия, дизорфография.

**Alina S. Levchenkova,**  
4th year student  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: alina.levchenkova@mail.ru  
Scientific adviser – **Olga N. Levushkina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of Department of Methods of  
Teaching Russian,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

### **Cooperation of a russian language teacher and a speech therapist in overcoming students' dysgraphia**

**Abstract.** This article discusses the problem of cooperation between a Russian language teacher and a speech therapist, the need for such cooperation to minimize the neuroticization of the educational process of normotypical children, successful learning and education of the individual.

**Keywords:** cooperation, Russian language teacher, speech therapist, dyslexia, dysgraphia, dysorhography.

Современная система образования всё чаще сталкивается с проблемой разобщённости образовательного учреждения – родителей, образовательного учреждения – врачей, образовательного учреждения – логопедов-дефектологов, нейропсихологов. Однако образовательная среда XXI века требует постоянного взаимодействия названных структур, сотрудничества семьи и специалистов различных направлений.

Ещё К.Д. Ушинский говорил о сотрудничестве через призму воспитательного процесса: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна узнать его тоже во всех отношениях» [3, с. 1], – педагог настаивает на всестороннем изучении личности для достижения целей педагогики. Эта же мысль присутствует и в работах Я.

Корчака: «Если педагогика пожелает идти путём, проторённым медициной (речь идёт о науке о распознавании), она должна разработать воспитательную диагностику, опирающуюся на понимании симптомов» [4, с. 5]. Понимание этих самых «симптомов» возможно лишь при совместной работе института семьи и школы, отдельных учителей и педагогов дефектологической помощи.

Так, в условиях инклюзивного образования необходима слаженная работа целой команды специалистов: педагога, психолога, нейропсихолога, логопеда, дефектолога, тьютора, социального работника. Благодаря работе данных специалистов реализуется «задача создания условий для развития личности каждого ребёнка в соответствии с его психическими и физическими особенностями, возможностями и способностями» [2, с. 8], так как существующий личностноориентированный подход «предполагает формирование адаптивной социально-образовательной среды» [2, с. 8].

На данном этапе актуальной проблемой является сотрудничество логопеда и учителя русского языка в общеобразовательном классе.

Недостаточность внимания со стороны родителей, педагогов и других специалистов дошкольного звена и младших классов не обеспечивает своевременное выявление предпосылок к возникновению расстройств устной и письменной речи и их коррекцию, что приводит к росту числа обучающихся средних классов основной ступени общего образования с нарушениями письма и чтения, с «общим нерезко выраженным недоразвитием речи» [6, с. 1].

В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность одной из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письмом – к дисграфии.

Нарушения письма и речи – «особые специфические затруднения, которые обусловлены системным недоразвитием определённых сторон речевой деятельности ребёнка. Трудности овладения письменной речью характерны для большинства детей с нарушениями развития. У детей с нормальным слухом и интеллектом, достигших школьного возраста, это недоразвитие проявляется, прежде всего, в недостаточной

сформированности представлений о звуковом и морфологическом составе слова» [2, с. 160].

В средней школе редко, но встречается дислексия – «частичное нарушение процесса чтения, характеризующееся наличием стойких повторяющихся специфических ошибок» [5, с. 170], и алексия – «полная неспособность овладеть процессом чтения» [5, с. 171]. Однако чаще всего в среднем школьном звене можно встретить дисграфию в остаточной или полной форме.

Дисграфия – частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Дисграфия характеризуется стойкими, специфическими ошибками на письме, которые не исчезают самостоятельно, без целенаправленного обучения. В работах Р.Е. Левиной отмечено, что таковыми специфическими ошибками признаются пропуски букв на письме, их замены, отдельное написание одного слова, слитное – целой фразы, замены слов, «неправильное употребление категориальных окончаний, нарушения в построении предложных конструкций и другие «многочисленные ошибки, в значительной мере отражающие пробелы в формировании лексико-грамматических систем речи»» [5, с. 170]. В зависимости от проявления названных ошибок дисграфия классифицируется на следующие виды:

- артикуляторно-акустическая дисграфия;
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем);
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия.

Данную классификацию предложила Р.И. Лалаева, основываясь на «принципе учёта нарушений операций письма» [5, с. 175].

Обучающиеся с дисграфией не составляют отдельную назальную группу и, как следствие, не являются лицами с ОВЗ. В своей статье Е.Г. Азина писала: «На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей, увеличилось число детей с отклонениями в развитии. Отмеченная тенденция социально обусловлена и зависит от таких факторов, как наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитание в семье, в социуме, а также состояние окружающей среды. Те или иные трудности в обучении

испытывают дети с особенностями психофизического развития. К данной категории – категории детей с трудностями в обучении – относятся дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы. Тем самым подчеркивается, что в указанную категорию не входят дети, которые не усваивают массовые программы в силу выраженных отклонений в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы)» [1].

Зачастую педагог, которому не предоставили справку психолого-медико-педагогической комиссии, самостоятельно определяет различные проявления дисграфии как следствие незнания правил русского языка – дизорфография, – что приводит к невротизации учебного процесса. Именно поэтому учитель русского языка и литературы должен быть проинформирован о работе логопеда с обучающимся, осведомлён о специфике нарушений у последнего. Логопед же, в свою очередь, должен учитывать программу русского языка, которую проходит его ученик параллельно с коррекцией.

Итак, учитывать специфику нарушения преподаватель должен для минимизации невротизации учебного процесса, для помощи в коррекции речевого нарушения, а также для успешного овладения программой учащимся. Логопед, также сотрудничая с преподавателем русского языка, должен выстраивать свою работу, затрагивая основные положения, правила, которые ученик проходит в школе. Таким образом, на основе сотрудничества учителя по русскому языку и логопеда будет совершаться коррекционная работа, благотворно влияющая на развитие личности ребёнка.

### *Литература*

1. *Азина Е.Г.* Предупреждение нарушений в формировании письменной речи учащихся. URL: Предупреждение нарушений в формировании письменной речи учащихся | Дефектология Проф (defectologiya.pro) (дата обращения: 05.09.2022).
2. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / Под. ред. И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, И.А. Никольской. М.: Национальный книжный центр, 2013. 336 с.

3. *Донцов Д.А.* Антропоцентрическая система К.Д. Ушинского. URL: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех (studylib.ru) (дата обращения: 05.09.2022).
4. *Корчак Я.* Как любить ребенка. М.: Издательство АС, 2020. 576 с.
5. *Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В.* Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2019. 320 с.
6. *Ястребова А.В.* Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. URL:

### **Часть 3. Ведущие технологии и технологические методы в преподавании русского языка в контексте реализации методики сотрудничества**

(Сост.: д. пед. н., проф. А.Ю. Устинов)

#### **3.1. Идея аксиологической направленности в педагогике сотрудничества**

#### **Интеллектуальное соревнование как условие активизации совместной деятельности обучающихся на уроке русского языка в 5–7 классах**

**Кулаева Галина Михайловна,**

доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой русского языка  
и методики преподавания русского языка.

Оренбургский государственный педагогический университет,  
г. Оренбург, Россия

E-mail: galina-kulaeva@yandex.ru

**Курсанова Вера Сергеевна,**

студентка 5 курса,  
Оренбургский государственный педагогический университет,  
г. Оренбург, Россия

E-mail: ververa.kurs@gmail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации совместной деятельности учащихся, решением которой может стать использование упражнений с соревновательным элементом. В работе представлены виды игровых упражнений для работы в команде по орфографической теме «Непроверяемые написания».

**Ключевые слова:** интеллектуальное соревнование по русскому языку, совместная деятельность обучающихся, непроверяемые написания.

**Galina M. Kulaeva,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Head of the Department,  
Orenburg State Pedagogical University,  
Orenburg, Russia

E-mail: galina-kulaeva@yandex.ru

**Vera S. Kursanova,**

5th year student,  
Orenburg State Pedagogical University,  
Orenburg, Russia

E-mail: ververa.kurs@gmail.ru

### **Intellectual competition as a condition for activating the joint activity of students in the Russian language lesson in grades 5–7**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of organizing joint activities of students, the solution of which can be the use of exercises with a competitive element. The paper presents types of game exercises for working in a team on the spelling topic "Unverifiable spellings".

**Keywords:** intellectual competition in the Russian language, joint activity of students, unverifiable spellings.

Современный этап российского образования предъявляет требования к формированию школьника уметь работать в команде, стремиться к получению высокого результата в совместной учебной деятельности. ФГОС основного общего образования, основываясь на системно-деятельностном подходе, ориентирует учителя на организацию активной учебно-познавательной деятельности обучающихся и результативности освоения образовательной программы.

Интеллектуальное соревнование по предмету «русский язык» вполне может стать ключом к совместной деятельности обучающихся: включение элемента соперничества за лучший результат, прежде всего за командный, обязывает учащихся учиться распределять обязанности, обмениваться мнениями и принимать коллективное решение [1].

Поиск эффективных путей активизации совместной учебной деятельности учащихся предлагаем связывать с использованием форм интеллектуального соревнования таких, как викторины, конкурсы, турниры, марафоны, бои и др., или с организацией проведения уроков нетрадиционного типа – урок-соревнование, урок-КВН, урок-викторина, урок-игра [2; 3].

Рассмотрим некоторые виды интеллектуальных соревнований, которые могут использоваться при овладении непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка в 5–7 классах.

**1.** Одним из распространенных видов такой работы является конкурс *«Орфографическая эстафета»*. Учитель дает на каждый ряд листок с заданием, получив который учащиеся должны написать слово с непроверяемой орфограммой и передать листок на следующий стол. Побеждает тот ряд (команда), который первым сумел правильно выполнить задание.

Другой вариант данной формы работы с использованием современных технологий: два ученика стоят у интерактивной доски и читают по очереди слова с экрана. По щелчку (стуку стилусом) появляется правильный вариант написания. «Секунданты» из класса подсчитывают количество «промахов» и присуждают победу или поражение.

**2. Игра «Кто больше?»** может проводиться как работа в парах, так и в группах. Условием игры является запись слов с непроверяемыми написаниями на доске. Проводится соревнование между командами или рядами в классе.

Учитель диктует слова с непроверяемыми орфограммами, ученики записывают их на доске; верно записанное слово – 1 балл. Та команда, которая набрала большее количество баллов, побеждает.

Пример слов: *горизонт, директор, железо, инженер, календарь, килограмм, километр, командир, комбайн, корабль, космонавт, костёр, металл, назад, оборона, одиннадцать, пассажир, правительство, председатель, салют, свобода, телефон, экскурсия, электричество, электровоз, электростанция.*

**3. Конкурс «Кто быстрее?» или «Живые буквы»** также может быть проведен не только на нетрадиционном уроке, но и стать частью обычного урока повторения или закрепления материала.

Детям выдаются буквы, они должны найти пару, причем так, чтобы получился слог (по опорной согласной или гласной). Составление слогов по картинкам с выделением первых звуков, последних, вторых от начала слога. Например, даны картинки, на которых изображены *тигр, олень*. Дети составляют слог по первым звукам [т], [о], придумывают слова с данным слогом *то-пор, то -варищ*. Затем меняют картинки местами, выясняют, какой теперь получился слог (слог *от*). Дети вспоминают слова с этим слогом: *ответ, отдых* – в начале слова, *кот, пот* – в конце.

Далее проводится работа со словом. Детей знакомят с понятием «слово». Слова бывают короткие и длинные. Самые короткие – союзы и предлоги, состоящие из одной буквы У, И, К, В, С. Для уяснения лексического значения слова даются разные задания. Подбор нужного слова к смысловому ряду: по опорным признакам - пушистая, рыжая, хитрая... (лиса). Побеждает команда, которая правильно и быстрее справится с заданием.

**4. Игра «Кто хочет стать грамотеем?»** проходит по типу телевизионной игры «Кто хочет стать миллионером?».

Класс делится на 2-3 команды (можно распределить их по рядам) и выбирает по одному капитану, который будет отвечать на вопросы. Каждый ученик выходит к доске и, сев за стол спиной к классу, отвечает на вопросы. При затруднении он может воспользоваться подсказками: 50/50, помощь класса, вопрос другу и право на ошибку. Несгораемая оценка внизу слайда (на презентации, подготовленной учителем) должна перевернуться. Пример задания:

Буква А/Я пишется в слове:

А) засуш...нный на зиму; В) выкач...нная нефть; С) бор...щийся за победу; D) подстрел...нная птица

Презентация для данной игры подготавливается в интерактивном формате, что позволяет участникам самостоятельно выбирать ответы и получать мгновенный результат.

**5. Конкурс «Корректор»** больше подходит для проведения в 6–7 классах, хотя можно подобрать материал, доступный пятиклассникам. Суть конкурса заключается в том, что необходимо на время и правильно отредактировать данный учителем или ведущим текст/предложение.

*Огромный поезд тащит весь состав. Его колеса стучат умеренно. Кажется, что поезду не хочется везти такую тяжелую ношу. Но вот стук колес стал пронзительным. Поезд прошел, и шум постоянно стал утихать. «Отдайте птицу», – сказал прохожий. И ребята безукоризненно принесли дятла. Самолеты тогда были еще неусовершенствованными. С другом случилась авария. Володя Дубинин вызвался разминировать окрестность каменоломни (5 класс).*

**6. «Своя игра».** Данная форма работы основана по принципу одноименного интеллектуального шоу. В данном соревновании в каждой номинации есть вопросы разной степени сложности, которые оцениваются баллами от 5 до 20. Команды по очереди/жребию выбирают номинации и степень сложности вопроса. Команда, не ответившая на вопрос, передает право отвечать следующей команде. Те команды, которые знают ответ на вопрос, прозвучавший не для них, пишут его на листочке и, прежде чем прозвучит ответ, относят в жюри.

Члены команды, набравшей максимальное количество баллов, получают оценку «отлично», а за наименьшее количество баллов команда получит оценку «неудовлетворительно» или же не будет оценена. Баллы по решению жюри могут сниматься за нарушение правил игры и дисциплины. Примеры заданий:

1. Назовите из данных имён существительных неодушевлённые: *матрёшка, армия, мертвец, валет, стая, родня?* (Ответ: *армия, стая*).

2. Назовите разряд данных прилагательных: *вечерний, каменный, приморский, вчерашний, болотный.* (Ответ: *относительные*).

**7. «Брэйн-ринг».** Данная форма работы также основана на популярной телевизионной интеллектуальной игре. Брейн-ринг (от англ. brain – мозг, интеллект, умник) – иными словами интеллектуальный ринг. Данную игру учитель может проводить по таким разделам языка как «Орфография», «Лексика» и другим. Темы игры можно объединять, к приему, в том случае, если проводить в данной форме зачетный урок. Для более глубокого погружения в игру учителю и учащимся необходимо подготовить оборудование: 2–4 игровых стола (для команды в 5–6 человек) соответственно, 2–4 колокольчика (сигнал готовности ответа), секундомер или песочные часы, оценочная таблица на доске, наглядный материал, словари.

Всем участникам и ведущему необходимо соблюдать следующие условия игры:

- вопросов должно быть около 25–30 (по количеству игроков), их выбор зависит от ведущего (учителя), от уровня игроков;
- игрокам даётся на обдумывание 30 секунд. Сначала необходимо дать чёткий ответ на вопрос, а затем объяснение;
- если несколько команд готовы одновременно, они пишут свой ответ на листочке и отдают ведущему.

Пример задания: «Образуйте от названий городов слова, обозначающие жителей этих городов в м.р. (можно предложить в женском роде и во множественном числе). Мы предлагаем это упражнение на региональном материале: *Оренбург (оренбуржец); Кувандык – (кувандыкчанин), Сорочинск – (сорочинец), Орск (орчанин), Бузулук (бузулукчанин), Медногорск (медногорец), Бугуруслан (бугурусланец)*».

Практика показывает, что на уроках русского языка работа с использованием интеллектуального соревнования вызывает у учащихся интерес к предмету «русский язык», активизирует совместную учебную деятельность школьников, учит умению работать в команде, открывается простор для личной активности и творчества.

### *Литература*

1. *Никитенко Г.Ю.* Игра как средство повышения интереса к урокам русского языка // Русский язык в школе. 1991. № 6. С. 8.
2. *Сидоренков В.А.* Сочетание индивидуальной, групповой и коллективной деятельности учащихся в условиях малокомплектной школы // Русский язык в школе. 1989. № 3. С. 11–17.
3. *Сивцова Т.В.* Урок-соревнование (повторение темы «Морфемика») // Русский язык в школе. 1995. № 3. С. 45–47.

**Устинов Анатолий Юрьевич,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры методики  
преподавания русского языка,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
Москва, Россия  
E-mail: ustan0902@rambler.ru

**Чабанец Татьяна Анатольевна,**  
кандидат исторических наук, доцент,  
учитель русского языка и литературы,  
ГБОУ «Школа 2120»,  
Москва, Россия  
E-mail: chabanetsta@sch2120.yaconnect.com

### **Образовательное событие как форма реализации сотрудничества во внеурочной деятельности полиэтнической школы**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу обоснования необходимости использования событийного подхода для совершенствования коммуникативных универсальных учебных действий. В современной образовательной реальности, когда дети становятся учениками полиэтнических классов независимо от степени их владения русским языком, всё более необходимым оказывается создание таких условий, которые позволили бы формировать коммуникативную компетенцию учащихся не только на уроках русского языка, но и во внеурочное время. Практическая значимость статьи заключается в том, что в рамках событийного подхода разработан и проведён Фестиваль «День родного языка».

*Ключевые слова:* событийный подход, русская полиэтническая школа, коммуникативные УУД, Фестиваль «День родного языка».

**Anatoly Y. Ustinov,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of Methodology  
teaching Russian,

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

E-mail: ustan0902@rambler.ru

**Tatiana A. Chabanets,**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
teacher of Russian language and literature,

GBOU "School 2120",

Moscow, Russia

E-mail: chabanetsta@sch2120.yaconnect.com

## **Educational event as a form of cooperation in extracurricular activities of a multiethnic school**

**Abstract.** The article is devoted to the issue of substantiating the need to use an event-based approach to improve communicative universal educational activities. Russian in the modern educational reality, when children become students of multiethnic classes, regardless of the degree of their proficiency in Russian, it is increasingly necessary to create conditions that would allow students to form communicative competence not only in Russian lessons, but also in extracurricular time. The practical significance of the article lies in the fact that the Festival "Mother Tongue Day" was developed and held within the framework of the event approach.

**Keywords:** event approach, Russian polyethnic school, communicative UUD, Festival "Mother Tongue Day".

Одной из ведущих тенденций развития форм современного учебно-воспитательного процесса является использование событийного подхода [5]. Под событийным подходом мы понимаем дидактическую технологию организации образовательных событий, в рамках которых используются учебно-воспитательные методы и осуществляется коммуникативное воздействие на учащегося [4]. В событийном подходе единицей проектирования выступает образовательное событие, которое определяется О.Э. Бутениной «...как способ инициирования познавательной активности учащегося, включения его в разные формы коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и внеурочной деятельности» [1, с. 4]. Основной характеристикой такого подхода является событийность, рассматриваемая как «особое свойство

со-организованности ценностно-значимых человеческих отношений в сфере образования» [3, с. 3]. Именно поэтому реализация образовательного события делает школьную жизнь учащегося яркой, вызывающей положительный эмоционально-речевой отклик.

Представляется, что в систему образовательных событий полиэтнической школы должны входить такие формы организации учебной деятельности, которые находятся в «зоне ближайшего развития» (Выготский) учащегося, обеспечивают наибольшую степень включенности в коммуникацию и позволяют ему приобрести способность к общению и сотрудничеству с представителями русской культуры, не теряя собственного Я. В школе 2120 г. Москвы успешно используются во внеурочной деятельности следующие формы, в основе которых лежит событийный подход:

- презентация результатов исследовательской работы учащихся;
- театрализованные представления;
- конкурсы и викторины, позволяющие обратиться к фактам как русской, так и родной культуры билингва;
- выпуск школьных газет и журналов, демонстрирующих взаимовлияние русской и национальных культур.

Остановимся более подробно на проведении Фестиваля «День родного языка».

Язык – это не только инструмент для общения между разными людьми. Он является носителем культуры, менталитета, традиций и истории каждого народа. Родной язык – это выражение самосознания и связи поколений, которое необходимо для развития каждому человеку. Он тесно связан с историей этноса, обеспечивает его единство и становится залогом его оригинальности, он формирует неразрывную связь между его носителями и служит основой для народа. Языки содержат в себе совокупность приобретенных знаний, свои особенности и культуру, что отличает нации, заставляет людей ценить и уважать свой коренной стиль речи, передавать его из поколения в поколение. Поэтому проведение «Дня родного языка» в образовательных учреждениях должно стать поводом для разговора о том, что каждый язык по-своему богат, красив, самобытен, оригинален, и поэтому нужно не забывать его, изучать, беречь и любить, говорить на нем, гордиться им!

Целью Фестиваля является создание условий для межкультурного диалога и межнационального сотрудничества среди обучающихся; знакомство с национальными языками обучающихся

школы; формирование у обучающихся толерантности, межкультурной коммуникативной компетентности, культуры взаимодействия на основе взаимного уважения, общечеловеческих ценностей.

### ***Программа Фестиваля «День родного языка»***

8.00 – 8.30 Презентация видеоролика «Доброе утро» (фойе первого этажа)

8.00 – 15.20 Межнациональный выставочный проект «Радуга родных языков» (холл 2 этажа).

9.15 – 9.25 Открытие Дня родного языка (холл 2 этажа).



Фото 1. Открытие Фестиваля

10.10 – 10.30 Игра-квест «Единство многообразия»: (холл 2 этажа).

11.15 – 11.35 Интерактивная площадка «Языковая мозаика Школы 2120» (холл 2 этажа).

12.20 – 12.40 Музыкальный калейдоскоп «Вокруг света с песней «Катюша» на разных языках»: (холл 3 этажа).

14.20 – 14.35 Закрытие Фестиваля «День родного языка» (холл 2 этажа).

Задачи Фестиваля:

**1.** *Просветительская* – показать языковую картину школы через презентации книг о родных языках, литературы о родном языке, об ученых, посвятивших его изучению, выставки иллюстраций, плакатов, буклетов, информирующих о мероприятиях, организуемых в связи с Днём родного языка. В рамках этого направления проводим промоакцию «Родной язык». 21 февраля входящих в школу встречает презентация видеоролика «Доброе утро». Учащиеся и учителя приветствуют всех на родных языках.



Рис. 1. Видеоролик «Доброе утро»

2. *Образовательная* – углубить знания о языках. Этому способствуют такие формы работы, как тематические уроки, пятиминутки поэзии или беседы о красоте родного языка, «Час занимательных наук», языковые игры, «Живая газета», викторины, час вопросов и ответов, акции «Читаем на родном языке», лингвистические конференции, конкурсы по защите проектов, дебаты, круглые столы («Как спасти родные языки от вымирания» «Можно ли защитить родной язык от засорения иностранщиной» и т.д.), «Знаток родного языка» (этнодиктант), просмотр мультфильмов по сказкам народов мира (цикл «Гора самоцветов»). Ниже представляем вопросы викторины по языковым семьям.

<p><b><i>Тюркская языковая семья</i></b></p> <p>1. Это слово употребляют только русские, позаимствовавшие его у татар ещё в XVIII веке для</p>	<p><b><i>Иранская языковая семья</i></b></p> <p>1. Языковой материал скифо-сарматского мира (предков осетин) сохранился в топонимических</p>
--	--

<p>обозначения блюда на вертеле. Вертел у них назывался «шиш». Назовите это блюдо. (<i>Шашлык</i>)</p> <p>2. Тюркское слово «аралаш» означает "неразбериха, смесь, соединение, путаница». Назовите детский юмористический киножурнал, имеющий общее название. (<i>«Ералаш»</i>)</p> <p>3. При образовании азербайджанских женских имен используется слово «гюль»: Айгюль, Гызылгюль, Гюльниса, Гюльшен, Нарынгюль, Сарыгюль, Гюльпэри. Что оно обозначает? (<i>Цветок</i>)</p> <p>4. Какое письмо лежит в основе современного азербайджанского алфавита? (<i>Латиница</i>)</p>	<p>названиях. Скифо-сарматские слова могут быть восстановлены посредством современного осетинского языка. Так, слово «дон» по-осетински означает «вода». Какой топоним есть на карте России, восходящий к этому слову? (<i>Дон</i>)</p> <p>2. Осетинские пироги – самое популярное блюдо осетинской кухни. Существует инициатива по включению осетинских пирогов (и связанного с ними комплекса традиций) в список нематериального наследия ЮНЕСКО. Вопрос: Пирог с картофелем и сыром называется «картофджин» (осет. картофджын, картофгун). Какой пирог носит название «кабускаджин» (осет. къабускаджын, къабускагун)? (<i>С капустой</i>).</p>
--	--

3. *Агитационно-пропагандистская*, предполагающая проведение различных конкурсов: иллюстраторов, дизайнеров открыток, плакатов, создателей буклетов, составителей кроссвордов, викторин, сочинений, стихотворений, сказок, переводчиков произведений писателей и поэтов, пишущих на родном языке, на русский, видеоэстафеты «Читаем на родном языке».



Фото 2. Ученица читает стихотворение на родном языке и его перевод

Назовём результаты совершенствования коммуникативных УУД в рамках описанного образовательного события. Во-первых, результат характеризуется признаком «открытие» (обучаемый открывает для себя личностные и предметные смыслы через непосредственное участие в образовательном событии); во-вторых, признаком «порождение» (участник образовательного процесса создаёт продукт, в том числе и речевой); наконец, значимым результатом для ученика является понимание ценности собственного речевого опыта.

Событийный подход как технология управления речевым поведением обучаемого должен занять определённое место в системе обучения и воспитания полиэтнической школы, что позволит установить тесные связи между предметной составляющей реальной жизни, личностными жизненными процессами и их педагогическим значением. Подобный подход даёт возможность использовать особый приём организации внеклассной деятельности учащегося полиэтнической школы – образовательное событие, создающее открытую коммуникативную ситуацию. Для учащихся – это эффективный способ приобретения речевого опыта – опыта переживаний, впечатлений, экспериментирования.

Таким образом, выводы, полученные в ходе проведения образовательного события Фестиваль «День родного языка», подтвердили наше предположение: педагогической платформой для решения задачи формирования функциональной грамотности обучаемых может выступить событийный подход, поскольку его содержательная единица – образовательное событие – способствует преобразованию предметной

составляющей в эмоционально насыщенную событийность, развивает речевую культуру учащегося, обогащает образовательно-воспитательное пространство школы.

### *Литература*

1. *Бутенина О.Э.* Из опыта работы по реализации событийного подхода в условиях ФГОС НОО // Наука и образование: новое время. 2015. №5. С. 4 – 10.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
3. *Крылова Н.Б.* Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Новые ценности образования. Вып. 1 (43). 2010. 157 с.
4. *Лепник С.А., Устинов А.Ю., Чабанец Т.А.* Событийный подход к усвоению русского языка учащимися заграничных школ Министерства иностранных дел России // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 445–459. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-445-459.
5. Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред. Т.И. Зиновьева. М.: Издательство «Перо», 2016. 205 с.

### **3.2. Методика сотрудничества в лингвометодической подготовке будущего учителя русского языка**

**Попова Валентина Ивановна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры русского языка  
и методики преподавания русского языка,  
Оренбургский государственный  
педагогический университет,  
г. Оренбург, Россия,  
E-mail: vip.48@mail.ru

#### **Технология сотрудничества в исследовательской деятельности студента педвуза**

*Аннотация.* В статье обоснована технология сотрудничества как возможность приобретения ценностей и смыслов деятельности будущего педагога, поскольку именно учитель инициирует процесс развития исследовательских навыков обучающегося и оказывает поддержку в планировании и получении желаемого результата.

*Ключевые слова:* технология сотрудничества, механизмы исследовательской деятельности, метапредметный уровень исследовательской деятельности.

**Valentina I. Popova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of the Russian Language  
and Methods of Teaching the Russian Language,  
Orenburg State Pedagogical University,  
Orenburg, Russia,  
E-mail: vip.48@mail.ru

#### **Technology of cooperation in the research activities of a pedagogical university student**

*Abstract.* The article substantiates the technology of cooperation as an opportunity to acquire the values and meanings of the future teacher's activity,

since it is the teacher who initiates the process of developing the student's research skills and provides support in planning and obtaining the desired result.

**Keywords:** technology of cooperation, mechanisms of research activity, meta-subject level of research activity.

Обращение к технологии сотрудничества в исследовательской деятельности студента педвуза основано на том, что важнейшим механизмом современного образования является становление личности посредством овладения не только личностно и общественно значимыми знаниями, но и приобретения опыта активности человека в жизни и будущей профессии.

В этих условиях проблемы организации исследовательской деятельности будущего педагога приобретают особую значимость, поскольку учитель инициирует процесс развития обучающегося и все более становится «сопровождающим», то есть оказывает поддержку в проявлении себя, в планировании желаемого результата (в исследовательской деятельности в том числе).

Важна точка зрения о том, что функции педагога приобретают диагностический, консультирующий, сопровождающий характер, которые в то же время обеспечивают преодоление возникающих у обучающихся затруднений не только в обучении, но и в овладении навыками исследовательского поиска. «Гуманистический подход к воспитанию ставит в центр педагогики личность ребенка и культуросообразные способы деятельности и общения воспитателя, возвышающие его самого» [1, с.18].

В заявленном аспекте необходимо осмыслить философские, психолого-педагогические, культурно-исторические, социолингвистические аспекты подготовки будущего педагога с позиций выбора действий:

- помощи или поддержки деятельности обучающегося;
- расширения возможностей организуемой деятельности при свободе выбора мнений и поведения;
- оценки результатов обучения и воспитания (личностные, предметные, метапредметные результаты) в условиях сотрудничества, обеспечивающего благоприятное состояние обучающегося на разных возрастных этапах.

Для будущего педагога важно осмыслить сущность «гуманитаризации образования» в условиях повышения его

технологичности, когда проектно-исследовательские технологии входят не только в практику обучения, но и в другие сферы жизнедеятельности.

При осмыслении гуманитарной парадигмы образования потребовалось обращение к наследию О.С. Газмана, А.И. Савенкова, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой как научной основы для осознания возможностей и потребностей растущего человека в целях формирования радости познания от исследовательского поиска, а по сути «вхождения в культуру» [9].

Для дальнейших рассуждений важно учитывать, что технология сотрудничества базируется на имеющихся достижениях наук о человеке, обществе, культуре, может восприниматься «как способ бытия, события» [6], взаимодействия и взаимообогащения субъектов воспитания, что отражает новые реалии и пути преодоления рисков современного изменяющегося мира.

В условиях использования технологии сотрудничества происходит:

- обретение ценностей и смыслов профессионально-педагогической деятельности на новом исследовательско-поисковом уровне;
- обогащение навыками взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях целенаправленной исследовательской деятельности;
- овладение механизмами собственно исследовательской деятельности студентов на пропедевтическом, продвинутом и практико-ориентированном уровнях (в том числе в проектируемых ценностно-смысловых ситуациях взаимодействия субъектов воспитания (педагога и воспитанника)).

Важной особенностью исследовательской деятельности студентов является гуманитарно-культурологическая направленность как одна из важных составляющих современного образования. При этом центральной проблемой в подготовке студента педвуза остается проблема формулирования гипотезы – предвидения событий и выбора действий в профессиональной, бытовой и прочих ситуациях.

Ведь одно из требований к гипотезе – ее согласованность с фактами, в то же время появляется возможность увидеть проблему (предположение), мысленно ее сформулировать, а затем (опять предполагая действия) проявить оригинальность, гибкость мышления уже в решении той или иной проблемы.

Кроме того, технология сотрудничества приобретает особую значимость при выполнении таких видов профессиональной деятельности, как педагогическая и научно-исследовательская с обоснованным выходом

на культурно-просветительскую. При этом многообразии взаимоотношений активизирует использование технологии сотрудничества.

Востребованными становятся сопровождающие действия в отношении студентов, то есть консультирование и опосредованная помощь (своеобразная непрерывность и нарочитая отстраненность оказываемой помощи), которые, с одной стороны, подчеркивают самостоятельность будущего педагога, а, с другой, повышают его ответственность.

В современных условиях (при работе с медиаисточниками) появляется возможность удовлетворения образовательных интересов и потребностей самообразовательной деятельности студентов, однако возникают проблемы переработки, выбора и использования нужной информации.

Потребовалось уточнение направлений и содержания профессионального образования как проектно-исследовательского. В заявленном аспекте представляется возможным рассматривать деятельность студента, как приобретение профессионально и личностно значимого опыта исследования в проекции на работу с детьми.

Как известно, в современных условиях востребованным является не только развитие предметных знаний обучающихся, но и достижение метапредметных образовательных результатов: освоение универсальных способов деятельности, использование которых важно для приобретения личностных качеств, знаний, умений, способностей, компетенций (языковая, коммуникативная, культуроведческая, исследовательская) и рефлексивных действий.

Структура сотрудничества педагога и обучающегося в заявленных условиях (то есть на метапредметном уровне) может включать:

- мотивацию (включенность обучающихся в познавательную деятельность);
- осознание учащимися затруднений, то есть осмысление проблемы, а также недостаточности знаний;
- осмысленность действий на целеполагание;
- открытие нового знания;
- проверка, самопроверка, взаимопроверка промежуточных и конечных результатов;
- рефлексия.

К примеру, выход на решение метапредметных задач в исследовательской деятельности обучающихся средствами предмета «Русский язык» направлено на повышение мотивации к самообразованию;

развитие критического мышления при решения познавательных задач; формирование культуры слушания и понимания звучащей речи, чтения, говорения и письма.

Таким образом, основными источниками исследовательского потенциала подготовки студента являются:

- лингводидактические (исследование закономерностей обучения языкам в зависимости от дидактических целей);
- психолого-педагогические (раскрытие своей индивидуальности);
- профессионально-педагогические (овладение способами исследовательской деятельности; осмысление возможностей самосовершенствования).

Исследовательские технологии реализуются в условиях внедрения ФГОС:

- основа образовательного процесса – личная деятельность ученика, искусство педагога должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность;
- учитель и ученики взаимно обучаются (новые формы взаимодействия);
- свобода выбора элементов образовательной деятельности – целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов;
- наличие возможности создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин.

В ситуациях научно-исследовательской деятельности студент, осваивая пути достижения поставленных целей, по сути овладевает навыками профессионального поведения и общения. Кроме того, расширению диапазона вхождения в профессию способствует овладение опытом принятия идеи, ее творческой реализации в условиях совместного с однокурсниками анализа, рефлексии своих действий, их оценки, принятия идеи нового уровня.

Выбор направлений исследовательской деятельности содействует развитию сотрудничества, при этом не теряет своей значимости личностное начало и добровольность принятия исследовательской идеи, что составляет основу инициативы, активности и внутренней мотивации, а в результате – готовности к практическому исполнению исследовательских и профессиональных функций.

Так, исследование проблемы «Междисциплинарный характер познания русского языка в многонациональном социуме» состоит в том,

чтобы студенты осмыслили языковую среду как важнейшую составляющую культурного пространства, в котором существует современный человек. Важно учитывать, что соотнесенность речевой культуры личности, ее общей культуры, перспективы духовного, социального, профессионального роста – важная задача всех, кто существует в гуманитарной образовательной среде и кто ее формирует.

В сложившихся условиях особую значимость приобретает (в перспективе на обучающихся) создание условий для взаимодействия учителя и ученика, сотрудничества учащихся при решении исследовательских задач по русскому языку. Кроме того, технология исследовательской деятельности положительно влияет на формирование универсальных учебных действий, а также на формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций обучающихся.

Следует отметить, что материалы учебника создают условия для выбора тем исследовательской деятельности, в процессе которой формируются умения работать со словарями, способность сравнивать, сопоставлять, осваивать особенности научного стиля речи. В то же время именно учитель способствует созданию благоприятной образовательной речевой среды для осуществления самообразования, самооценки и личностного развития обучающихся, проектирования образовательного маршрута в области изучения языка.

Будущие педагоги осознают, что в исследовательской работе с учащимися необходимо создавать условия для приобретения навыков отбора, систематизации и использования информации в соответствии с темой исследования. Важным и необходимым является работа над понятиями, которые составляют ядро исследования.

В соответствии с заявленной темой проекта «Междисциплинарный характер познания русского языка в многонациональном социуме» понятие «культуроведческий концепт» осмысливается студентами как сугубо национальный специфический образ культуры, воплощенный в слове. Он отражает особенности сознания русского человека, вызывает определенные чувства, ассоциации.

В заявленном аспекте особую значимость приобретает сотрудничество (в микрогруппах), которое позволяет выявить: количество концептов невелико, однако духовная культура любого общества не может обойтись без использования слов-концептов: *Родина, любовь, вера.*

Не менее важна работа над материализованными произведениями культуры (произведения живописи, скульптуры, музыкальные произведения, изделия декоративно-прикладного искусства) – артефактами, при этом требуются не только специальные умения, но и сопровождающие действия в отношении тех студентов, у которых возникли затруднения в работе с артефактами. Ведь артефакт — носитель ценностного представления-образа, в связи с этим он предоставляет широкие возможности для знакомства с внеязыковой деятельностью, отраженной в объектах культуры.

Следует исходить из того, что основным средством представления общеизвестных культурно-языковых сведений в речи являются прецедентные тексты. Это тексты хрестоматийные, общеизвестные, воспроизводимые в другом художественном произведении, в речи людей, то есть это тексты, имеющие сверхличностный характер, достаточно хорошо известны широкому кругу людей.

Прецедентные тексты включают в себе признанные ценности национальной и мировой культуры, передают духовный мир автора высказывания.

Подчеркнем, исследовательский потенциал прецедентных текстов состоит в том, что наряду с художественными текстами интерес вызывают библейские тексты, произведения устной народной словесности и публицистика историко-философского и политического звучания.

Таким образом, познание студентами особенностей языковой картины региона, страны позволяет будущему педагогу восстановить или дополнить фоновые знания учащихся, а если возникает необходимость на уроке или во внеурочной деятельности, то следует обращаться к историко-культурному прошлому страны (произведениям литературы, артефактам). Фоновые знания конкретизируются в фоновой лексике, в словах, содержащих культурный компонент (рать, ратники, шлем, кольчуга, копье).

Умелое использование текстового и наглядного материала, отражающего важные стороны духовной культуры русского народа, в том числе исполнение национальных музыкальных произведений, демонстрация произведений отечественного изобразительного искусства, показ предметов народного декоративно-прикладного искусства – важная составляющая деятельности будущего учителя.

Важным компонентом системы приобщения учащихся к культуре народа является культуроведческий текст. Цель использования

культуроведческих текстов – расширение культурного кругозора обучающихся, обогащение речи учащихся словами с культурными компонентами, лексикой, используемой в определенной социально-культурной среде.

Разновидностью культуроведческого текста является искусствоведческий текст, созданный художником, искусствоведом, педагогом, в котором непосредственно описывается (интерпретируется) содержание того или иного произведения искусства, оцениваются достоинства или критикуются недостатки конкретного произведения (артефакта).

Обобщенно можно говорить о приобретении исследовательского опыта студентов, удовлетворении их индивидуальных потребностей, среди которых особую значимость приобретают так называемые конструктивные способности: интуитивное мышление, творческое воображение, преодоление стереотипов действий и поступков.

Это означает, что исследовательская деятельность на любом возрастном этапе (и в студенческие годы в том числе) осуществляется в контексте общечеловеческой культуры, которая обобщена человеческой мыслью. Поэтому появляется возможность изучать культурные потребности различных групп населения, повышать в этой связи свой культурно-образовательный уровень, понимать и интерпретировать происходящие события в ценностно-ориентированном ключе.

### *Литература*

1. *Газман О.С.* Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова; Рос.гуманитар. науч. фонд и др. М., 1995. 103 с.
2. *Михалкина Е.В.* Организация проектной деятельности: учебное пособие. Ростов-н/Д.: Издательство Южного федерального университета, 2016. 146 с.
3. *Пахнова Т.М.* Исследовательская деятельность учащихся как средство воспитания языковой личности (8–11 классы) // Русский язык в школе. 2013. № 11. С. 3–5.
4. *Попова В.И.* Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности магистра в образовательном пространстве: учебное пособие. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. 75 с.

5. *Савенков А.И.* Педагогика. Исследовательский подход: В 2 ч. Ч.1: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2016. 208 с.
6. *Слободчиков В.И.* Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования «Событийность в образовательной и педагогической деятельности» / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Вып. 1 (43), 2010. С. 5–14.
7. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) / Пер. с укр. Н. Дангуловой. М.: Молодая гвардия, 1975. 240 с.
8. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека: Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 228 с.
9. *Щуркова Н.Е., Мухин М.И.* Воспитание – XXI век. Методика и искусство. Волгоград: Учитель. 2016. 177 с.
10. *Яковлева Н.Ф.* Проектная деятельность в образовательном учреждении: Учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.

**Демидова Нина Ивановна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры гуманитарных и  
естественно-научных дисциплин и методик их преподавания,  
Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина  
г. Рязань, Россия  
E-mail: [whitepost09@yandex.ru](mailto:whitepost09@yandex.ru)

**Богданова Елена Святославовна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры гуманитарных и  
естественно-научных дисциплин и методик их преподавания,  
Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина  
г. Рязань, Россия  
E-mail: [helensim@mail.ru](mailto:helensim@mail.ru)

## **Итоговая методическая конференция магистрантов как форма обучения в сотрудничестве**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы роли, содержания, специфики организации итоговой конференции магистрантов по методике обучения текстовой деятельности как инновационной формы обучения в сотрудничестве. Дается универсальная модель проведения итоговой конференции магистрантов и демонстрируется роль сотрудничества «руководитель программы – группа обучающихся», «магистранты – кафедра», «кафедра – школы – педагогическая общественность», «обучающийся – группа обучающихся», «обучающиеся магистратуры – обучающиеся бакалавриата» в подготовке студентов к осуществлению методической и исследовательской профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** обучение в сотрудничестве, итоговая методическая конференция, цифровое обучение, обучение текстовой деятельности, контроверсия как учебное задание.

**Nina I. Demidova,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of Humanities and  
natural science disciplines  
and methods of their teaching,  
Russian State University  
named after S.A. Yesenin,  
Ryazan, Russia  
E-mail: whitepost09@yandex.ru

**Elena S. Bogdanova,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of Humanities and  
natural science disciplines  
and methods of their teaching,  
Russian State University  
named after S.A. Yesenin,  
Ryazan, Russia  
E-mail: helensim@mail.ru

## **Final conference for students of master's programme in teaching methodology as a method of collaborative learning**

**Abstract.** The article describes the role of the final conference for students (methodology of teaching textual activity as an innovative method of collaborative learning) its contents and specific features of its organization. The authors provide a universal model to arrange a final conference for students of the Master's programme and prove the following collaboration lines to be essential in the students' professional formation: "head of programme – students", "students – chair", "chair – schools – local pedagogical society", "student – group of students", "students of Master's programme – students of Bachelor's programme".

**Keywords:** collaborative learning, final conference in teaching methodology, digital learning, teaching textual activity, controversion as a task.

Подготовка студентов, осваивающих магистерские программы по направлению «Педагогическое образование», включает формирование компетенций, обеспечивающих готовность к исследовательской и методической деятельности. Эти виды профессиональной деятельности требуют умения сотрудничать с другими участниками образовательного процесса и в условиях групповой и командной работы получать результаты деятельности, способствующие как собственному профессиональному и личностному росту, так и повышению эффективности системы обучения в школе. Эти положения обуславливают стремление психолого-педагогического состава вузов к поиску форм обучения магистрантов направления «Педагогическое образование» в сотрудничестве. Опыт организации подобного обучения накоплен в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина при реализации программы «Языковое и литературное образование школьника».

Цель данной статьи – обобщить опыт обучения магистрантов в сотрудничестве при подготовке обучающихся к аттестации по дисциплине «Теория и методика обучения текстовой деятельности», которая входит в учебный план программы (часть, формируемая участниками образовательного процесса, 2 курс, 3 семестр).

В ходе обучения магистранты осваивают понятия текстовой деятельности, интерпретации текста, диалога с текстом, овладевают

приёмами и методами обучения созданию, восприятию и интерпретации текста в школе, критериями оценки результатов текстовой деятельности школьников, исследуют свойства текста в методическом аспекте. Поскольку современные социокультурные и образовательные условия формируют новый образ читателя и новые типы читательской культуры, в ходе освоения программы дисциплины студенты рассматривают вопросы влияния цифровизации на обучение текстовой деятельности, рассматривают на учебных занятиях преимущества цифровой среды (наличие образовательных платформ, доступность информации и т.п.) и её обратную сторону (формирование клиповых стратегий мышления, типа сканирующего чтения, недостаточность развития памяти и познавательного интереса школьников и др.). Сказанное определило выбор формы аттестации студентов магистратуры по названной дисциплине как *итоговую методическую конференцию магистрантов* «Проблема применения цифровых технологий в обучении русскому языку и текстовой деятельности» в режиме видеоконференции, которую должны организовать и провести сами магистранты в сотрудничестве с руководителем программы. Кроме того, на выбор формы аттестации и темы конференции оказали влияние следующие факторы.

Во-первых, магистранты второго года обучения имеют опыт участия в научных мероприятиях (конференциях, семинарах, круглых столах), некоторые из них входили в состав оргкомитета мероприятий, организованных кафедрой в период их обучения. Следовательно, форма и организационные процедуры проведения конференции им знакомы.

Во-вторых, итоговая конференция как форма аттестации магистрантов, по нашему мнению, представляет собой учебно-научное мероприятие, которое готовят и проводят магистранты в соответствии с задачей исследования актуальной проблемы школы и её всестороннего публичного обсуждения. Такая форма контроля позволяет определить способность анализировать проблемное поле, сформированность лингвометодического мышления обучающихся, уровень владения профессиональной речью и коммуникативные умения и их готовность к сотрудничеству, умение находить, систематизировать, обобщать, перерабатывать информацию.

В-третьих, учитывались познавательные интересы магистрантов, которые в течение семестра проявляли повышенное внимание к проблеме влияния цифровизации на формирование языковой личности школьника и

использования цифровых ресурсов на уроках русского языка в целом и при обучении текстовой деятельности в частности.

В-четвёртых, научное мероприятие уровня конференции характеризуется широтой участия представителей профессионального сообщества, что позволяет обеспечить качественную апробацию новых идей и результатов исследования, организовать дискуссию, сопоставить разные взгляды. Сказанное повлияло на выбор состава участников итоговой конференции, в число которых вошли, помимо магистрантов второго года обучения и руководителя программы, преподавателей выпускающей кафедры, представители педагогического сообщества – члены методического объединения учителей русского языка и литературы города, а также студенты выпускных курсов бакалавриата. Таким образом, участники конференции различались уровнем погружённости в проблемы, профессиональным и жизненным опытом, однако были готовы к обсуждению в силу близости профессиональных интересов.

Новые цифровые условия неоднозначно влияют на языковое образование и самого школьника как его субъекта, поэтому перед магистрантами при подготовке конференции была поставлена непростая задача – выделить несколько ракурсов для обсуждения и рассмотреть предмет со сторон бинарной оппозиции «преимущества – недостатки и побочные эффекты». В результате формат выступлений мы определили как *контроверсию*. В истории античной риторики под контроверсиями понимали «упражнения в доводах, опровергающих или отстаивающих какое-либо положение», когда ораторы, преимущественно в постановочных судебных спорах, тренировались «в нахождении остроумных и свежих аргументов защиты или обвинения, в способе их диспозиции, в интересной мотивировке разбираемого казуса» [4, с. 138]. В рамках современной методической терминосистемы, по нашему мнению, контроверсией следует считать вид учебного задания в сопоставлении аргументации «за» и «против» или в разборе проблемной ситуации с разных позиций в условиях публичной учебной коммуникации, это произнесение на одну тему речей с позиции апологии и критики. Так, студенты, выделив в процессе группового взаимодействия основания для анализа (зависимость результатов обучения русскому языку в целом и текстовой деятельности в частности от условий цифровой среды), построили ряд оппозиций, которые привели к разработке тематики выступлений (табл. 1).

**Анализ содержательной стороны итоговой конференции  
магистрантов**

Темы обсуждения	Бинарные оппозиции	
	преимущества	недостатки и побочные эффекты
Цифровое обучение текстовой деятельности	Доступность информации, электронных библиотек, возможность использовать мультимедиа, инфографику и т.п.	Отрицательное влияние цифровых технологий на мышление, память; преобладание сканирующего типа чтения; утомляемость; недоразвитие коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта обучающихся
Клиповое мышление	Быстрота мышления, посильность многозадачности, ускорение реакций	Низкая концентрация, поверхностность восприятия, слабое запоминание, неспособность к концептуализации, трудности чтения линейного текста
Электронные книги и учебники	Легкий доступ к информации, интерес к гаджетам, интерактивность, наличие гиперссылок в тексте, красочность	Формирование типа сканирующего чтения, слабое усвоение информации
Электронные дидактические игры	Яркость формы, привлекательность для детей	Аддикция, отрицательное влияние на здоровье, отсутствие непосредственного общения
Цифровые обучающие платформы	Интересная подача учебного материала (ролики, графика и др.), условия для индивидуализации, наличие разнообразного дидактического материала, возможность по-своему планировать время для обучения и повторения	Не всегда корректны задания и справедлива процедура оценки, неразработанность методики обучения русскому языку и текстовой деятельности с использованием платформ; трудность работы по развитию коммуникативной компетентности; невозможность или неудобство выполнения работ «от руки» и их проверки
Социальные сети и обучение русскому языку	Привлекательность для учащихся, высокая скорость обмена информацией, вовлечённость	Отсутствие педагогического контроля, обилие некачественного и даже вредного для формирования ценностной сферы ребенка материала, засилье грамматических, орфографических, пунктуационных ошибок; повышенная экспрессивность

Как видно из таблицы 1, разработка содержательной стороны обсуждения в формате контroversии, определение тезисов, подбор аргументов требовали от магистрантов работы в сотрудничестве: распределения ролей (модератор, апологет, оппонент), распределение по парам, отбора материала для устных сообщений и создания визуального ряда (презентации). Помимо этого, задачей магистрантов было и выдвижение предложений, позволяющих оптимизировать школьную практику. Так, например, магистранты выработали рекомендации относительно использования на уроках русского языка цифровых учебников, роликов (при условии их ограниченного количества, методической целесообразности и строгой проверки на достоверность), а во внеурочной деятельности – платформ «Учи.ру», «ЯКласс» и др. В целом в условиях итоговой конференции студентам-магистрантам удалось не только продемонстрировать знание изученной дисциплины, но и показать готовность к обсуждению вопросов, связанных с вызовами времени и сформулированных проф. В.Д. Янченко как сохранения фундаментальных знаний методики обучения русскому языку на фоне «преодоления разрыва между аналоговым миром и цифровым миром» и овладение новыми инструментами обучения [6, с. 118].

Почему мы считаем, что итоговая конференция магистрантов основана на технологии обучения в сотрудничестве? Ответ очевиден, если отметить, что работа опиралась на принципы индивидуальной ответственности и равных возможностей всех членов группы [1]. Непременным условием успешной работы было взаимопонимание и взаимодействие всех участников конференции. Описываемая нами модель соответствовала значимым признакам методики сотрудничества: обучение осуществлялось без принуждения, перед обучающимися была поставлена весьма трудная для достижения цели, предлагался свободный выбор модели конференции и способов подготовки, предполагалось в качестве результатов приобретение полезных для профессионального и личностного становления компетенций, осуществлялась опора на образовательный потенциал среды и социализация обучающихся [5, с. 95–97].

Итоговая конференция в целом была построена на сотрудничестве не только членов учебной группы магистрантов по вектору «обучающийся – группа обучающихся»: сотрудничество подразумевало усиленное продуктивное взаимодействие всех участников процессов подготовки и проведения мероприятия (табл. 2).

Таблица 2

**Сотрудничество в условиях итоговой конференции магистрантов**

Форма сотрудничества	Содержание
«Обучающийся – группа обучающихся»	Осмысление поставленных задач, распределение ролей, обсуждение направлений дискуссии, формулирование тезисов, выбор модератора, подготовка текстов и презентации
«Руководитель программы – группа обучающихся»	Постановка целей и плана подготовки, прогнозирование результатов, обсуждение формата, разъяснение задач, совместное определение участников, формулирование тезисов, организация рефлексии, подведение итогов
«Магистранты – кафедра»	Обмен опытом, научное обоснование выводов, экспертиза и оценка выступлений, определение перспектив
«Кафедра – школы – педагогическая общественность»	Обмен опытом, экспертиза и оценка выступлений, обобщение школьной практики, популяризация научной работы кафедры, знакомство с потенциальными членами методического сообщества
«Обучающиеся магистратуры – обучающиеся бакалавриата»	Демонстрация привлекательности магистерской программы, профессиональная ориентация, написание отзывов о мероприятии в социальных сетях

Отметим, что опыт проведения итоговой конференции как формы обучения в сотрудничестве показал перспективность применения данной модели, поскольку магистранты приобрели, во-первых, исследовательские компетенции (работы с источниками информации, публичной презентации и обсуждения итогов изучения методической проблемы и др.), во-вторых, методические компетенции (методической интерпретации средств электронной среды, анализа причин затруднения учащихся и др.). Кроме того, у них наблюдается повышение мотивации к изучению методики, так как они увидели научно-методическую ценность проведённого исследования и его практическую значимость. Высокие оценки и положительные отзывы, которые магистранты получили со

стороны членов кафедры и представителей педагогической общественности, интерес кафедры к результатам обучения в магистратуре создали ситуацию успеха, и в ходе рефлексии, проведённой в группе после завершения конференции, студенты отметили, что участие в подготовке и проведении мероприятия позволило им окунуться в атмосферу сотрудничества и приобрести значимый опыт. Можно констатировать, что предложенная модель основана на диалоге поколений: в качестве наставников выступают люди, внёсшие свой вклад в развитие методической науки и системы школьного образования региона [3, с. 93].

«Слово – проводник мысли человека разумного, проводник его чувств, проводник его эмоций», – пишет А.Д. Дейкина [2, с. 77]. Модель итоговой конференции в этом аспекте чрезвычайно важна, ибо она позволяет студентам осознать, что слово, высказанное ими, имеет значение: в процессе группового общения они смогли выразить мысли «человека разумного», достичь поставленную цель, их услышали, высоко оценили, с ними согласились, их идеи дополнили люди, имеющие статус экспертов.

### *Литература*

1. Григорьева И.В., Наумова Д.А. Суть метода обучения в сотрудничестве / Конференциум АСОУ. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=46184089> (дата обращения: 21.01.2022).
2. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
3. Демидова Н.И., Богданова Е.С. Внеаудиторная работа по методике обучения русскому языку как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности // Наука и культура России: VIII Международная научно-практическая конференция, 27–28 мая 2021 г. Самара: СамГУПС, 2021. С. 90–93.
4. Ораторское искусство в Древнем Риме / Т.И. Кузнецова, И.П. Стрельникова; АН СССР, Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького. М.: Наука, 1976. 287 с.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / И.М. Бродская, Ж.К. Дандарова, Л.А. Даринская [и др.]; под ред. Н.В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2013. 432 с.
6. Янченко В.Д. Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием цифровых образовательных технологий // Современные

технологии в преподавании русского языка: Сборник материалов международной научно-практической конференции, к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета. М.: МПГУ, 2020. С. 112–119.

**Хаирова Ирина Валентиновна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры начального образования,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия  
E-mail: ira-hair@mail.ru

### **Структуры кооперативного обучения как средство формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов**

*Аннотация.* В статье рассмотрена сущность кооперативного обучения. Представлен опыт применения обучающих структур кооперативного обучения на практических занятиях по методике преподавания русского языка в начальных классах. Раскрывается эффективность кооперативного обучения в формировании коммуникативной компетентности у студентов будущих учителей начальных классов.

*Ключевые слова:* кооперативное обучение, методика преподавания русского языка, начальная школа, студенты, практические занятия.

**Irina V. Khairova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Primary Education,  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia  
E-mail: ira-hair@mail.ru

### **Structures of cooperative learning in practical classes on the methodology of teaching the russian language in primary school**

**Abstract.** The article examines the essence of cooperative learning. The experience of using cooperative learning structures in practical classes on the methodology of teaching the Russian language in primary classes is presented. The effectiveness of cooperative learning in the formation of communicative competence among students-future primary school teachers is revealed.

**Key words:** cooperative learning, methods of teaching Russian, primary school student, practical classes.

Коммуникативная компетентность является важной составляющей общей профессиональной компетентности учителя. Задача подготовки квалифицированных педагогических кадров с высоким уровнем коммуникативной компетентности находит отражение в ряде документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования до 2025 года» и Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Вопросам формирования коммуникативной компетентности у будущих учителей посвящено немало исследований (В.А. Кан-Калик, Л.В. Большанина, Е.С. Мичурина, С.В. Курашева и др.). В то же время учёные подчёркивают, что проблема развития коммуникативной компетентности специалиста в области образования сегодня не только не теряет своей актуальности, но и приобретает все более важное значение, что связывают и со сложностью приобретаемого социального опыта, и с появлением все новых и совершенно разных способов получения и обработки информации, с ростом уровня запросов к подготовке педагогов, которые предъявляет общество к выпускникам вузов [1].

Эффективным в решении данной проблемы может стать использование структур кооперативного обучения [2]. Данный тип обучения получил широкое распространение в США во второй половине XX века. Оно предполагало коллективное взаимодействие, обучение в малых группах (от лат. cooperation – сотрудничество). Основными идеологами выступили американские педагоги Р. Славин, Р. Джонсон и Д. Джонсон, Дж. Аронсон. Как отмечает М.А. Чошанов, теоретической основой кооперативного обучения стали работы Ж.-Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и других ученых, подчеркивающих особую роль в процессе интеллектуального развития ребенка фактора социального взаимодействия и межличностного общения [3]. Особенностью кооперативного обучения является тот факт, что успехов в учении обучающиеся достигают, лишь взаимодействуя друг с другом, каждый

член группы несёт ответственность не только за свои учебные достижения, но и за учебные успехи других членов группы. В кооперативных ситуациях индивиды ищут результат, выгодный как для них самих, так и для всех остальных членов группы [4]. В этом специалисты видят основное отличие кооперативного обучения от соревновательного и индивидуализированного обучения.

Особое значение приобретает вопрос по комплектации групп. Здесь имеет значение как количественный показатель (оптимально 4 человека), так и состав и даже длительность «жизни» группы. Исследователи подчёркивают неэффективность комплектации однородных по уровню учебных возможностей и подготовленности групп, по схожим учебным интересам. Критерий разнородности групп является определяющим для достижения большей результативности.

В кооперативном обучении используется группа методов: метод кооперативного взаимообучения, группового исследования, метод командных достижений, метод мозаики и др.

Автор многочисленных книг и статей по кооперативному обучению Спенсер Каган разработал концепцию обучающих структур кооперативного обучения, которые помогают организовать взаимодействие обучающихся, учебного материала и учителя. Структуры кооперативного обучения не являются прямым аналогом приёмов обучения. Они представляют собой модели взаимодействия между участниками группы (взаимодействие в парах или взаимодействие в группе) [5]. Каждая из структур имеет своё название, чёткий алгоритм реализации, который определяет, как обучающийся будет вступать в диалог с другими членами группы и взаимодействовать с учебным материалом. Поскольку структуры не привязаны к содержанию, они могут применяться при изучении самых разных предметов и интегрироваться в занятия по разным темам.

Кооперативное обучение с успехом применяется в образовательном процессе современных вузов, о чём пишут исследователи, доказывая его высокоэффективность и результативность, в том числе, а порой и прежде всего, в формировании коммуникативной компетентности обучающихся (Н.Н. Колодкина, М.В. Бовина, А.Т. Галиахметова и др).

Покажем, как могут быть применены обучающие структуры кооперативного обучения на практических занятиях по методике преподавания русского языка в начальных классах.

На этапе актуализации знаний может применяться структура «Think–Write-Round Robin» (названия структур не переведены на русский язык, дословный перевод: думаем – пишем - круговой обмен). Это обучающая структура, в которой студенты пишут ответы на заданный вопрос по кругу. В каждой группе начинают писать студенты под № 1 (каждый участник группы имеет свой номер). Дается один лист на каждую группу. Каждый студент ставит на листе свой номер, записывает свою мысль и передает этот лист другому. Если нечего писать, можно просто ставить свой номер и передавать следующему. В чём преимущество такой организации этапа актуализации знаний? Ответ очевиден: думают и пишут все. В то время как фронтальная работа активизировала бы лишь часть студентов. Кроме того, неизбежная перспектива взять ручку и что-то писать зачастую является хорошим стимулом, чтобы более тщательно подготовиться к занятию: не всем студентам нравится рядом со своим номером оставлять пропуск. Затем наступает этап проверки. Из определённой преподавателем группы поднимается только один участник-спикер (либо назначенный группой, либо выбранный преподавателем) зачитывает все, что записала его группа. Другие студенты в это время обводят в кружочек (либо отмечают как-то по-своему) то, что озвучил спикер, а затем дополняют, проговаривая свои идеи, мысли, которые остались не обведёнными в кружок (не отмеченными). Такая организация позволяет активно включиться всем студентам из других групп, они не отсиживаются, они внимательны, они действуют.

Какого характера задания по методике преподавания русского языка могут быть предложены? Прежде всего те, где нужно назвать все составляющие процесса или явления. Например, запишите ступени орфографического действия; перечислите орфографические умения, которые формируются у младших школьников; назовите задачи основного (букварного) периода обучения грамоте; перечислите фонетические умения, которые станут базой при освоении младшими школьниками орфографии и т.д.

В обучении методике невозможно обойтись без решения методических задач, предполагающих применение студентами полученных теоретических знаний для разрешения конкретной ситуации. Приведём пример методической задачи для обсуждения в группе: «Ученик подбирает проверочные слова, определяя буквы для безударных гласных в слове *доброта*. Выбирая букву для первого безударного

гласного, он подбирает слово *добрый*, а для второго – *добро*. Какую ошибку совершает ученик? Чего он не знает о проверочном слове?». Казалось бы, мы можем просто дать группе методическую задачу для обсуждения и принятия решения по ней. Но как будет работать группа? Все ли её участники будут вовлечены в процесс обсуждения. Будут ли они готовы услышать другое, отличное от собственного, мнение? Структура «Round Robin» (обмен по кругу) позволяет эффективно решить эти проблемы. Это обучающая структура, в которой студенты произносят ответы на заданный вопрос по кругу только один раз. Каждый по очереди предлагает свой вариант, обосновывая его. Таким образом, каждому придётся высказаться, и каждого придётся выслушать и услышать. Более того, каждый сможет сравнить, как рассуждает он сам (каков уровень его методической и лингвистической подготовки) и как рассуждают другие (каков их уровень). Далее в группе выбирается наиболее понравившийся ответ. На выполнение отводится строго определённое время. Отвечать будет студент одной из групп, который, например, выше всех в своей команде / имеет самые высокие каблуки / самые светлые (кудрявые) волосы и т.д. (такие игровые приёмы позволяют разрядить атмосферу, снять напряжённость). То, что преподаватель может попросить ответить любого из участников команды (пусть даже путём шуточного выбора), является стимулом для студентов во время обсуждения разобраться в вопросе и уметь обосновать выбранный его командой ответ.

Есть в методике преподавания русского языка вопросы дискуссионного плана, когда можно порассуждать, выдвинуть разные версии, опираясь на знания русского языка и методики его преподавания. Например, деление слов на слоги – большой вопрос у учителей начальных классов, поскольку в разных азбуках слова на слоги делятся по-разному, а иногда можно встретить и в пределах одного учебника разные подходы к делению слов на слоги (ты-ква и тык-ва, ша-пка и шап-ка и др.). Какому же приёму деления на слоги обучать детей: хлопки в ладоши, подстановка тыльной стороны ладони (гласные – ртораскрыватели!), скандирование? В методике на сегодняшний день нет однозначного ответа на эти вопросы. И это связано со сложностью самого понятия слог, известны несколько теорий слога деления, лингвисты продолжают исследования в этом направлении. Для обсуждения подобных вопросов можно использовать обучающую структуру «Corners» (Углы). В разных углах класса вывешивается 4 версии по решению ситуации. «Ученик разделил слово на слоги так: шуб-ка. Вы учитель, как вы поступите в данной ситуации?»

Версия 1: «Он ошибся, поэтому я снижу оценку». Версия 2: «Он сделал всё верно, я похвалю ученика». Версия 3: «Ученик не владеет универсальным приёмом слога деления. Я научу его, снижать оценку не буду». Версия 4: «Слово может быть поделено на слоги по-разному. Я не буду снижать за это оценку». Каждый студент определяет для себя, какую версию он выбирает. Примечательно то, что в обучающих структурах кооперативного обучения всегда отводится время на обдумывание (использование секундомера обязательный элемент в алгоритме структур). И это важный навык: не бежать и действовать сразу, а остановиться и подумать, принять решение. Своё решение они фиксируют, например, на клейких листочках, которые потом прикрепят к выбранной ими версии. Данный шаг предотвращает принятие решения по принципу «как все». Только после того, как студент подумал, определился с выбором, зафиксировал его на бумаге (клейком листочке), он встаёт в один из углов класса. Таким образом, образуется четыре группы студентов (иногда какие-то из углов остаются свободными). Затем преподаватель предлагает в каждой группе образовать пары, продумать аргументы и поделиться ими со своим партнером (структура Timed Pair Share – временная кооперация парами). И здесь снова важно следить за временем, давая его на обдумывание, затем последовательно предоставляя слово каждому студенту в паре. Обычно это сделать непросто: студенты сразу же начинают излагать свои аргументы, зачастую перебивая друг друга. Работа с секундомером позволяет сделать этот процесс более организованным, позволить высказаться каждому. Интересен также следующий этап работы. Подходя последовательно к каждой группе студентов, преподаватель просит поделиться аргументами, рассуждениями, но не своими, а партнёра: «Какие идеи вашего партнёра показались вам наиболее интересными, значимыми?» Выполняя такие задания, студенты учатся внимательно слушать собеседника, уважительно относиться к его мнению, рассуждениям.

Мы представили примеры использования лишь отдельных структур кооперативного обучения на занятиях по методике преподавания русского языка в начальных классах. Конечно, приходится потратить время, чтобы объяснить студентам «правила игры». Но такие занятия всегда вызывают у студентов живой интерес, повышают мотивацию к изучению предмета, учат не только высказывать своё мнение, но и слушать и слышать собеседника, уважительно относиться ко всем участникам общения, осознавать себя активным субъектом межличностного взаимодействия.

Важно и то, что каждый студент имеет возможность высказаться, оказываясь перед необходимостью использовать в своей речи методическую и лингвистическую терминологию, что способствует формированию профессиональной речи.

### *Литература*

1. *Хачикян Е.И., Заборина М.А., Конкина А.О.* Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-buduschih-pedagogov-v-obrazovatelnom-prostranstve-vysshey-shkoly> (дата обращения: 03.09.2022).
2. *Хаирова И.В.* Развитие коммуникативной компетенции учащихся средствами кооперативного обучения // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 171–176.
3. *Чошанов М.А.* Малая группа в учебном процессе. О кооперативных методах обучения // Директор школы. 1999. № 4. С. 65–72; № 5. С. 75–78.
4. *Светинская А.Т.* Сущность кооперативного обучения в трактовке современных американских педагогов // Kant. 2017. №1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kooperativnogo-obucheniya-v-traktovke-sovremennyh-amerikanskih-pedagogov> (дата обращения: 04.09.2022).
5. Kagan S., Kagan S. Cooperative learning. San Clemente, CA: Kagan, 1994.

**Телкова Валентина Алексеевна,**  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры современного русского языка  
и методики его преподавания,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,  
г. Елец, Россия  
E-mail: telkova.2014@bk.ru

## **Студенческая проблемная группа как одна из форм приобщения будущих филологов к исследовательской деятельности**

*Аннотация.* Статья посвящена организации студенческой проблемной группы как одной из форм приобщения студентов-филологов к исследовательской деятельности. В центре внимания автора – работа группы по вовлечению будущих филологов в активную инновационную поисковую и мыслительную деятельность.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность; филологи; студенческая проблемная группа.

**Valentina A. Telkova,**  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Modern Russian Language and Methods of its Teaching  
Elets State University named after I.A. Bunin,  
Elets, Russia  
E-mail: telkova.2014@bk.ru

## **Student problem group as one of the forms of involving future philologists to research activities**

*Abstract.* The article is devoted to the organization of a student problem group as one of the forms of introducing philology students to research activities. The focus of the author is the work of the group to involve future philologists in active innovative search and thinking activities.

*Keywords:* research activity; philologists; student problem group.

Важным резервом повышения качества обучения и воспитания высококвалифицированных специалистов является научная работа студентов. В такой работе должны участвовать все студенты вуза. Разумеется, не все они в будущем свяжут свою судьбу с наукой, но каждый должен приобрести исследовательские навыки, необходимые современному специалисту.

Одной из форм приобщения студентов к научному поиску являются *учебно-исследовательские* проблемные группы. В нашем

университете в институте филологии под руководством преподавателей кафедры русского языка работают 6 таких групп, каждая из которых объединяет 8–12 студентов. Деятельность групп начинается со второго курса. На первом курсе проводится предварительная подготовка: читается курс «Основы самостоятельной работы», организуется сеть кружков общеобразовательного типа, основная цель которых – способствовать становлению интереса к научно-исследовательской работе. В конце второго семестра первокурсники знакомятся с принципами организации, проблематикой и программами *учебно-исследовательских* групп. Студентам предлагается несколько общих (комплексных) тем (проблем). Запись в группы производится с учетом желаний и склонностей обучающихся.

Общие темы (конкретизируемые для каждого студента) исследуются в течение трех лет. Они избираются с таким расчетом, чтобы работа над ними принесла максимум пользы студенту, чтобы они были тесно связаны с кругом вопросов и проблем, рассматриваемых в процессе преподавания профилирующих дисциплин, т.е. чтобы они соотносились с программным материалом одной дисциплины или нескольких дисциплин. При этом изучение ряда тем носит «опережающий» характер: например, со второго курса в некоторых группах начинается исследование проблем синтаксиса, хотя в соответствии с учебным планом синтаксис в курсе современного русского языка изучается позже. Темы, предлагаемые студентам, одновременно являются предметом научных интересов преподавателей – руководителей групп. Тем самым на протяжении ряда лет сохраняется высокий уровень научного руководства, а студенты и преподаватели работают в тесном содружестве, результаты которого полезны и той и другой стороне.

Группы занимают по программам, утвержденным на заседании кафедры. Руководят группами только те преподаватели, которые сами активно ведут научную работу.

Занятия проводятся в часы, предусмотренные учебным расписанием института филологии. Время, отводимое на эти занятия, складывается из часов, выделяемых на написание курсовых проектов.

Программы включают различные виды, формы, методы и результаты работы по годам обучения. Вот, например, как организована работа учебно-исследовательской проблемной группы над общей

темой «Русский язык как предмет преподавания в отечественной школе XIX–XX века». Исследование по данной теме способствует формированию правильного философского подхода к научному познанию, мировоззренческих представлений. Методика преподавания русского языка имеет обширное пространство и яркую историю. Труды методистов-русистов, с которыми знакомятся студенты, являются важными вехами в истории отечественного просвещения. Важно, что «приобщение студентов к традициям отечественной методики обогащает будущих учителей-словесников и исследователей-филологов полезными знаниями, активизирует интерес к научно-исследовательскому труду» [1, с.138].

На втором курсе руководитель группы читает лекцию «Введение в проблему», где освящает основные этапы развития методики преподавания русского языка в XIX–XX веке и круг ведущих проблем, характерных для каждого этапа. Затем студенты составляют библиографию, изучают научную литературу, овладевают методикой работы со словарем персоналий (по образцу библиографического словаря М.Г. Булахова), составляют словарные статьи и т.д. В это же время они начинают работать над конкретными темами, которые являются составной частью общей темы. Назовем некоторые из этих тем: «Ф.И. Буслаев – основоположник методики преподавания отечественного (русского) языка как науки», «А.Д. Алферов и его книга «Родной язык в средней школе», «Вопросы стилистики в методических трудах А.М. Пешковского», «Из истории программ и учебников по русскому языку второй половины XIX – нач. XX века», «Методическая концепция П.О. Афанасьева», «Вопросы правописания в трудах В.А. Флорова» и др.

На третьем курсе студенты группы продолжают собирать материал, составлять словарные статьи, а также вести работу над избранными темами. Руководитель читает лекции по дисциплине «Методика обучения русскому языку», включая обязательно исторический компонент, который занимает в содержании курса одну из ключевых позиций. На четвертом году обучения исследования должны быть завершены.

Важное место в работе группы занимает педагогическая практика по русскому языку на третьем и четвертом курсах. Все члены группы проходят ее в школах, где с самого начала, опираясь на уже приобретенные знания, осмысленно используют полезный опыт

методистов-русистов прошлого, совмещая его с новыми инновационными технологиями, при этом четко понимая, что это позволяет им выйти на качественно новый уровень преподавания. Таким образом, научная деятельность находит практическое применение в осмыслении вопросов методики преподавания русского языка в условиях современной школы. Результаты наблюдений обобщаются и докладываются студентами на конференции по итогам педпрактики.

За три года работы в проблемной группе студенты овладевают различными методами, навыками и видами научного исследования. На втором курсе они приобретают навыки работы со справочно-информационной литературой, словарями; овладевают техникой конспектирования, составления рабочей записи по нескольким источникам, написания реферата; приучаются ориентироваться в специальных (лингвистических) журналах, делать обзоры литературы по теме (проблеме); овладевают методикой сбора информационного материала и приемами составления словарных статей. На третьем курсе студенты приобретают навыки аннотирования и рецензирования научных работ, докладов своих товарищей; овладевают методикой анализа материала, умением составить развернутый план исследования, написать доклад и выступить с ним, применить полученные знания на педагогической практике по русскому языку.

На четвертом курсе закрепляются навыки написания рефератов, докладов, рецензий; первостепенное внимание уделяется выработке научного стиля изложения; наконец, студенты приобретают навыки научного обобщения результатов исследований, проведенных в течение трех лет, и написания итоговой выпускной квалификационной работы.

Контроль за работой студентов осуществляется на занятиях группы, коллоквиумах, в ходе групповых и индивидуальных консультаций.

Исследование одной темы на протяжении ряда лет активизирует познавательную деятельность студентов. Студенты вырабатывают постоянную потребность в нахождении и изучении научной и учебной литературы, в коллективном обсуждении результатов исследования, в получении необходимых консультаций и т. д. Когда студент работает над одной темой, он больше углубляется в материал, совершенствует свои аналитические способности.

Увеличение объема исследовательской работы, специфика её организации сделали проблемные группы основным «производителем» студенческой научной продукции. Ежегодно проводимые научные конференции по итогам работы проблемных групп за каждый прошедший год свидетельствуют о большой продуктивности деятельности студентов. Их доклады публикуются в сборнике «Филология, лингвистика, лингводидактика в современном обществе», выходящем ежегодно в институте филологии. Каждый из сборников содержит большой и интересный в научном отношении материал.

Проблемные группы обладают широкими возможностями, поскольку, работая с небольшим коллективом, легче добиться от каждого студента исполнительности, дисциплинированности, помочь ему в профессиональном становлении. Знания и навыки, которые приобретают студенты за три года работы в проблемных группах, несомненно, принесут определенную пользу выпускникам в их будущей педагогической деятельности. Они позволяют им более детально анализировать цели, возможности и средства обучения на основе знаний по истории методики, проявлять самостоятельность в отборе и оценке изучаемого материала, в поиске необходимой литературы, в умении пользоваться научными трудами и т.п.

Проблемные группы занимают особое место в воспитательной работе со студентами. Структура и сущность этих групп позволяют осуществить строго индивидуальный подход к каждому студенту. Следует также иметь в виду, что в индивидуальной работе со студентом многое зависит от руководителя группы, от его личных качеств.

Совершенствование организации научно-исследовательской работы студентов в рамках учебного процесса решающим образом зависит от повышения качества всех форм учебной работы. Качество лекций, семинарских, практических и иных видов занятий находится в прямой зависимости от уровня научно-педагогического мастерства преподавателя, умелого и своевременного обновления содержания учебных дисциплин, внедрения инновационных технологий обучения и использования лучших методов преподавания.

### *Литература*

1. *Янченко В.Д.* Научное и методическое наследие последней трети XX века в области методики преподавания русского языка. М.: МГЛИ-МПУ, 2010. 220 с.

**Комиссарова Людмила Юрьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры методики  
преподавания русского языка,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: lyu.komissarova@mpgu.su

### **Развитие метапредметных коммуникативных умений учащихся в педагогической мастерской**

*Аннотация.* В статье рассматривается лично ориентированная технология педагогической мастерской; анализируются основные принципы технологии и её процессуальные компоненты с точки зрения развития метапредметных коммуникативных умений учащихся; раскрывается система работы в педагогической мастерской.

*Ключевые слова:* технология педагогической мастерской, принципы и процессуальные компоненты технологии, диалоговость, метапредметные коммуникативные умения учащихся.

**Lyudmila U. Komissarova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor,  
Professor of the Department of  
Methods of Teaching the Russian Language  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: lyu.komissarova@mpgu.su

## Development of meta-subject communication skills of students in the pedagogical workshop

**Abstract.** The article reviews the personality-oriented technology of the pedagogical workshop; analyzes the basic principles of the technology and its procedural components from the point of developing meta-subject communication skills of students; reveals the work system in the pedagogical workshop.

**Keywords:** technology of the pedagogical workshop, principles and procedural components of the technology, the dialogue, meta-subject communication skills in students.

Термин «педагогическая технология» в буквальном переводе с греческого языка означает «учение о педагогическом искусстве, мастерстве» (*techno* – искусство, мастерство; *logos* – учение). С этой точки зрения наиболее точно сущность данного термина отражает личностно ориентированная технология *педагогической мастерской*. И прежде всего, потому что мастерскую проводит *мастер*, который, в отличие от учителя, не передает свои конкретные знания и умения ученикам, а творчески организует процесс познания, вовлекая в его круговорот участников, приобщая их к индивидуальному, групповому и коллективному учебно-научному исследованию, к столь необходимой для этого коммуникации, сотрудничеству.

Мастерская как педагогическая технология зародилась в 20-е гг. XX века в практической деятельности французских педагогов, создавших «Французскую группу нового образования» (ЖФЭН) под лозунгом «Все способны!» (Поль Ланжевен, Жан Пиаже, Анри Валлон, Анри Бассис и др.). Основная идея педагогической мастерской (синонимы: урок-мастерская, французская мастерская, ателье, творческая мастерская) была сформулирована французскими последователями новаторов в 90-е гг. XX века во время серии проводимых ими мастер-классов в России: «Я ищущий – значит, я обучаю» [1, с. 52].

С 90-х гг. прошлого века педагогическая мастерская заинтересовала и русских педагогов возможностью вовлечения учеников в сотрудничество, в совместный творческий процесс при решении различных задач, так как «главное качество мастерской – сотрудничество и сотворчество» [2, с. 62].

И.А. Мухина, Л.Д. Фураева, Н.И. Хлебович, Ж.О. Андреева, А.А. Окунев, М.А. Багге и др. (Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства) активно адаптировали технологию под российское образование. И.А. Мухина полагает, что педагогическая мастерская – «это такая форма обучения детей и взрослых, которая дает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия» (цитата по Е.О. Голицких [3, с. 302]). По мнению Н.И. Беловой, педагогическая мастерская – это «событие в жизни мастера и учеников, где в организованном пространстве и времени люди «мастерят» – конструируют, строят свои знания» [1, с. 4].

Отметим, что педагогическая мастерская сродни проблемным методам обучения, которые базируются на противоречии между знанием и незнанием, а творческий процесс в мастерской основывается на чередовании не осознаваемого учениками творчества и последующего его осмысления. Мастерская проходит в благоприятной, комфортной атмосфере, которая располагает учеников к диалогу, сотрудничеству: участники мастерской делятся друг с другом своими знаниями, мыслями, гипотезами, находят общее решение проблемы.

Приведем основные принципы построения мастерской в обобщенном виде (по И.А. Мухиной, А.А. Окуневу [3; 4]).

1. Ценностно-смысловое равенство всех участников в поиске знания (в том числе – мастера).
2. Включение эмоциональной сферы участников мастерской.
3. Право на ошибку каждого участника мастерской.
4. Создание эмоционального комфорта и атмосферы творчества путем безоценочной деятельности.
5. Замена официальной оценки работы участников мастерской их самооценкой и самокоррекцией на этапе социализации.
6. Ограничение участия мастера на всех этапах мастерской, помощь мастера осуществляется только в том случае, если она, действительно, необходима (например, когда самостоятельный поиск решения проблемы участниками не завершается открытием).
7. Ответственность каждого участника мастерской за свой выбор.
8. Диалог каждого с самим собой и с отдельными участниками мастерской, диалог в подгруппах и группах. Диалог как органичный механизм взаимодействия субъектов.

Остановимся на взаимосвязи первого и последнего принципов: ценностно-смыслового равенства всех участников в поиске знания и диалоговости как основы взаимодействия, сотрудничества, сотворчества. Диалоговость как коммуникативная характеристика взаимодействия является необходимым условием согласованной деятельности по достижению совместных целей, результатов, по освоению нового учебного материала с разных позиций. Ведь в основе диалоговости прежде всего лежит готовность участников диалога (в данном случае – участников педагогической мастерской) понимать и признавать другую позицию, более того – множественность различных позиций, правомерность их существования. И без этой готовности взаимодействие, сотрудничество, сотворчество участников мастерской по принципу ценностно-смыслового равенства невозможно. Таким образом, оба названных принципа имеют единый этический статус, который позволяет рассматривать диалоговость в качестве универсального способа развития построения равноправного взаимодействия, делает диалоговость необходимым условием индивидуального освоения элементов коммуникативной культуры.

Такое равноправное взаимодействие предусматривается в «Примерной рабочей программе основного общего образования для предмета «Русский язык» (5-9 классы)» в части овладения учащимися универсальными коммуникативными действиями (метапредметными коммуникативными умениями). Перечислим наиболее важные из них.

*«Общение:* проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения; в ходе диалога/дискуссии сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций. *Совместная деятельность:* принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по её достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия; сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности» [5, с. 33–34].

Представим в контексте процессуальных компонентов педагогической мастерской развитие вышеназванных метапредметных

коммуникативных умений учащихся (обозначим их обобщенным понятием диалоговость).

1. *Индукция.* Прием, который обеспечивает создание проблемной ситуации, мотивирует творческую деятельность участников мастерской, настраивает их на саморазвитие. Индуктор: слово, образ, мелодия, рисунок, текст, загадка и т.д. – все, что вызывает ассоциации, вопросы и т.д.

2. *Самоконструкция.* Работа с материалом. Индивидуальное создание гипотезы, идеи.

3. *Социоконструкция.* Если материал предназначен для подгруппы, происходит коллективный поиск гипотезы. Задание разбивается на задачи, члены подгруппы в ходе совместной деятельности избирают способы их решения.

4. *Социализация.* Представление участниками мастерской способов решения задач в своей подгруппе.

5. *Аффиширование.* Представление способов решения задач в мастерской. Вывешивание рисунков, схем, опорных сигналов, текстов и др., созданных в подгруппах, для общего ознакомления с ними; всеобщее их обсуждение.

6. *Разрыв.* Осознание участниками мастерской нового видения предмета исследования, степени новизны, уровня того знания, которое они построили в мастерской сами. Обсуждение того, что именно открыто по сравнению с имевшимися знаниями.

7. *Рефлексия.* Отражение ощущений, эмоций, связанных с творчеством, сравнение версий, которые выдвигались участниками одной подгруппы и разными подгруппами. Осмысление пути познания, своей роли в построении знания, своей меры ответственности за предложения, продвижение гипотезы и т.д.

Итак, пять последних процессуальных компонентов в алгоритме технологии из семи связаны с развитием метапредметных коммуникативных умений учащихся, а следовательно, с развитием коммуникативной культуры учащихся.

Опыт проведения педагогических мастерских показывает, что особая атмосфера творчества, открытого общения и поддержки, безоценочности позволяет учащимся максимально реализовать не только свои творческие способности, но и повысить свою коммуникативную культуру: научиться уважительно относиться к мнению собеседника, принимать чужую позицию, конструктивно оценивать свой вклад и вклад

других участников подгруппы в исследование и решение проблемы, разделять сферу ответственности.

### *Литература*

1. *Белова Н.И.* Я знание построю в мастерской. СПб.: С.-Петербургский гос. университет педагогического мастерства, 1994. 56 с.
2. *Васильева Г.Т.* Педагогическая мастерская как инновационная технология // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2011. № 4. С. 62–67.
3. *Галицких Е.О.* Мастерская о мастерских // Педагогические мастерские: теория и практика / Сост. Н.И. Белова, И.А. Мухина. СПб., 1998. 546 с.
4. *Окунев А.А.* Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. СПб.: Питер Пресс, 1996.
5. Примерная рабочая программа основного общего образования для предмета «Русский язык» (5-9 классы), 2021. URL: [https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_osnovnogo\\_obschego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Russkij\\_yazik\\_proekt\\_.htm](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Russkij_yazik_proekt_.htm) (дата обращения 10.05. 2022).

## Работы молодых исследователей

**Зеленова Наталья Александровна,**

студент (магистр),

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.

Рязань, Россия,

**Саликова Надежда Сергеевна,**

студент (магистр),

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,

г. Рязань, Россия,

Научный руководитель – **Скрябина Ольга Алексеевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики

русского языка и его преподавания,

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина

г. Рязань, Россия

E-mail: olgaskr1@mail.ru

### Реализация методики сотрудничества при изучении темы «Имя числительное»

*Аннотация.* В статье рассматриваются методические аспекты сотрудничества как одного из ведущих методов активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках русского языка. В данном контексте особое внимание уделяется методической разработке темы «Имя числительное как часть речи», трудной для понимания и усвоения современными школьниками.

*Ключевые слова:* методика сотрудничества, русский язык, имя числительное, морфология.

**Natalia A. Zelenova,**

student (Master),

Ryazan State University named after S.A. Yesenin,

Ryazan, Russia

**Nadezhda S. Salikova,**

student (Master),

Ryazan State University named after S.A. Yesenin,

Ryazan, Russia

Scientific adviser - **Olga A. Skryabina**,  
Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Methods of the  
Russian Language and its Teaching,  
Ryazan State University named after S.A. Yesenin  
Ryazan, Russia  
E-mail: olgaskr1@mail.ru

### **Implementation of the methodology of cooperation in the study of the topic "The name of the numeral"**

**Abstract.** The article discusses the methodological aspects of cooperation as one of the leading methods of activating the cognitive activity of students in the lessons of the Russian language. In this context, special attention is paid to the methodological development of the topic "The numeral name as part of speech", which is difficult for modern schoolchildren to understand and assimilate.

**Keywords:** methodology of cooperation, Russian language, numeral name, morphology.

Система современного образования характеризуется актуализацией ребенка как субъекта учебной деятельности, которому необходима самореализация и самоопределение. Государственный заказ ставит перед школой главную цель – развивать личность каждого ребенка, его индивидуальные способности и личностные качества. Таким образом, методический поиск новых технологий, приемов обучения, дидактического материала обусловлен задачей вырастить человека, который умеет думать, ставить цель, работать с информацией, использовать ее, принимать быстрые и оптимальные решения, корректировать способы деятельности, работать в сотрудничестве. Другими словами, стоит задача не только учить, но и научить учиться. В этом, думается, учителю может помочь методика сотрудничества.

Сотрудничество – метод в педагогике, давно известный и широко применяемый для обучения и воспитания. В 80-е годы учителя-новаторы, бросая вызов традиционному обучению, строили урок в соответствии с принципами равенства, демократизма, сотворчества. Создание условий для активной совместной деятельности учащихся по усвоению новых знаний является главной идеей педагогики сотрудничества. Однако

вопрос о сотрудничестве как методе обучения русскому языку не нашел должного освещения в исследовательской литературе.

Методика морфологии изучалась с 60-х гг. Принципы А.В. Дудникова – это ключевые идеи методики [1]. В.П. Озерская развила эти идеи и показала, как изучать морфологию на синтаксической основе [4], а Т.В. Напольнова – как изучать русский язык в процессе реализации проблемных технологий [3].

Метод сотрудничества можно реализовать на уроке русского языка в контексте личностно-ориентированного подхода: на этапе усвоения знаний, рефлексии и контроля сформированных умений. Стоит отметить составляющие обучения в сотрудничестве: мотивация к совместной деятельности, позитивные взаимоотношения, направленные на достижение одной общей цели; индивидуальная ответственность за успех работы группы; продуктивное общение; коммуникативные умения участников группы: умения слушать, слышать, понимать, помогать друг другу; умения вносить предложения по коррекции деятельности и корректировать способы достижения поставленной цели.

Можно полагать, что современный урок русского языка невозможен без сотрудничества и сотворчества. Здесь можно говорить об отношениях «ученик + ученик», об отношениях «ученик + учитель», «учитель + класс», «учитель + группа учащихся». Главная задача учителя – вовлечь ребенка в активную познавательную деятельность, для чего необходимо проработать план урока, точно обозначить учебные задачи и цели, выбрать технологию обучения и приемы ее реализации.

Наше понимание методики сотрудничества мы будем рассматривать на примере изучения в шестом классе темы «Имя числительное как часть речи». Именно эта тема вызывает большие затруднения у обучающихся. Если подойти к ее изучению творчески, то можно создать методические условия, благоприятные для оптимизации результатов в обучении. Рассмотрим несколько вариантов реализации методики сотрудничества при изучении темы «Имя числительное как часть речи».

**Первый вариант.** Работа в группах – один из самых распространенных вариантов сотрудничества. Успех команды зависит от работы каждого, от взаимодействия между участниками. Учащиеся выступают как единый механизм, преодолевая проблемную ситуацию на пути к усвоению новой информации. Важен момент рефлексии, каждый участник должен знать достижения другого.

Так, можно предложить всем учащимся для наблюдения следующий дидактический материал: «Земля состоит на 70% из воды, что составляет всего 0,25% от общей массы планеты. 8% занимают вулканы, 11% – плодородные земли. 10% поверхности Земли покрыты льдом, а пятая часть – это пустынные земли». Затем попросить учащихся исключить из предложений имена числительные, прочитать. После чего следует поставить проблемные вопросы: 1. Чем отличается преобразованный текст (2) от первого, исходного? 2. Для чего в тексте (1) употреблены имена числительные? Это наглядно покажет учащимся, насколько важна роль имен числительных в подаче информации, её конкретизации.

**Второй вариант.** Интересным видом творческой работой для реализации методики сотрудничества могут стать проекты по следующим темам: «Имена числительные в сказках», «Имена числительные в песнях», «Имена числительные в поэзии», «Имена числительные в топонимике», которые станут совместным делом ученика и учителя, где второй является помощником, который направляет, но не ограничивает деятельность первого.

Третий вариант. Можно разделить учеников на группы по несколько человек (не более шести) и предложить для изучения следующие темы: «Количественные числительные», «Порядковые числительные», «Целые числительные», «Дробные числительные», «Собирательные числительные». Каждый ученик находит по своей части материал и работает с ним. Далее происходит «встреча экспертов», в результате которой ребята, занимающиеся одним и тем же вопросом (например, словообразованием, склонением и так далее), обсуждают найденную информацию. Позже они сами обучают новому своих товарищей, и вся команда отчитывается по теме. На итоговой части цикла проводится контроль, где оценивается как работа группы в целом, так и индивидуальная работа её членов.

**Четвертый вариант.** Класс делится на группы, состоящие из учеников разной степени обученности. Каждая команда получает задание, которое является частью темы урока, а после представляет результаты своего исследования. Например, начинаем изучать тему «Склонение порядковых числительных». Первой команде предлагается для исследования простые числительные, второй – сложные, а третьей – составные. После наблюдения и эксперимента над языковым материалом каждая группа должна сформулировать образец способа действия и проиллюстрировать примерами. В ходе этого варианта работы каждый

ученик сможет выступить в роли учителя и ученика, что позволит более глубоко погрузиться в изучаемый материал.

Таким образом, использование методики сотрудничества на уроках русского языка при изучении темы «Имя числительное» позволяет сделать урок интересным, способствует повышению самооценки и уверенности в себе, отработать социальные навыки коммуникации, сотрудничества и принятия решений. Методика сотрудничества может успешно реализовываться в русле личностно-ориентированного подхода, однако следует отметить, что поставленная проблема требует дальнейшего разъяснения.

### *Литература*

1. *Дудников А.В.* Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 304 с.
2. *Жубатова А.Ф.* Технология сотрудничества – эффективная педагогическая технология // Педагогическая наука и практика. 2020. № 1 (27). С. 48–49.
3. *Напольнова Т.В.* Практикум по методике преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1976. 174 с.
4. *Озерская В. П.* Изучение морфологии на синтаксической основе 5–7 классы. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
5. *Полат Е. С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.
6. *Селевко Г. В.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
7. *Фирюлина Н. В.* Формы и методы педагогического сотрудничества: сингапурская методика // Концепт. 2018. № 4. С. 65–73.

**Пронина Ангелина Александровна,**  
магистрант 1 курса,  
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,  
г. Рязань, Россия

**Сергачёва Арина Аркадиевна**  
магистрант 1 курса,  
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,  
г. Рязань, Россия

Научный руководитель – **Скрябина Ольга Алексеевна,**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры методики русского  
языка и его преподавания,  
Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина  
г. Рязань, Россия  
E-mail: olgaskr1@mail.ru

### **Реализация методики сотрудничества при изучении темы «Местоимение как часть речи»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются методические аспекты сотрудничества как одного из методов стимулирования познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка. Методика сотрудничества рассматривается с точки зрения личностно – ориентированного подхода. Особое внимание уделяется методической разработке темы «Местоимение как часть речи» в рамках реализации методики сотрудничества в контексте личностно-ориентированного подхода, поскольку данная тема вызывает затруднения у большинства современных обучающихся.

*Ключевые слова:* методика сотрудничества, личностно-ориентированный подход, методика преподавания русского языка, русский язык, местоимение.

### **Implementation of the methodology of cooperation in the study of the topic «Pronoun as part of speech»**

**Angelina A. Pronina,**  
1st year Master's student,  
Ryazan State University named after S.A. Yesenin,  
Ryazan, Russia

**Arina A. Sergacheva,**  
1st year master's student,  
Ryazan State University named after S.A. Yesenin,  
Ryazan, Russia  
Scientific adviser - **Olga A. Skryabina,**  
Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Methods of the  
Russian Language and its Teaching,  
Ryazan State University named after S.A. Yesenin  
Ryazan, Russia  
E-mail: [olgaskr1@mail.ru](mailto:olgaskr1@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the methodological aspects of cooperation as one of the methods of stimulating cognitive activity of students in Russian language lessons. The methodology of cooperation is considered from the point of view of a personality-oriented, developing approach. Particular attention is paid to the methodological development of the topic "Pronoun as part of speech" within the framework of the implementation of the methodology of cooperation in the context of a personality-oriented approach, since this topic causes difficulties for most modern students.

**Keywords:** methodology of cooperation; personality-oriented approach; methodology of teaching the Russian language; Russian language, pronoun.

Как известно, овладение русским языком является важной составляющей для формирования личности гражданина Российской Федерации. Оно должно соответствовать тем нормам, которые прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте. Изучение русского языка в школе направлено на развитие такой личности, которая будет способна мыслить, сможет понимать и анализировать полученную информацию, принимать верные решения, уметь работать в сотрудничестве. Таким образом, достижением поставленной цели служит применение в обучении методики сотрудничества в процессе реализации личностно-ориентированного подхода [4]. Актуальность поставленной темы может быть подчеркнута тем, что проблема сотрудничества недостаточно разработана в методике преподавания русского языка как родного.

По словам И. А. Зимней, сотрудничество – это гуманистическая идея развивающей совместной деятельности взрослых и детей, скреплённой взаимопониманием, взаимодействием, проникновением в духовный мир

друг друга, совместным коллективным анализом хода и результатов этой деятельности [1].

Обучение в сотрудничестве понимается как объединение учащихся в группы с целью достижения ещё больших успехов детей в познавательной деятельности. Сотрудничество получило широкое распространение лишь в педагогике. Данная тема в методике преподавания русского языка ещё недостаточно разработана.

Методику сотрудничества можно реализовать на всех этапах современного урока в рамках лично – ориентированного подхода. Главная ценность этого подхода заключается в развитии и саморазвитии субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества, поскольку усвоение материала происходит не только всей группой, но и каждым учеником в отдельности. Учебный материал здесь рассматривается как «повод и тема для встречи», диалога учителя и учеников, как особое средство для приобретения новых способностей, знаний. Учитель реализует данный подход следующим образом: разрабатывает различные по содержанию дидактические материалы, учитывая при этом уровень знаний каждого учащегося. Работа в таком плане позволит активно развивать познавательную деятельность учащихся.

Если обучение в сотрудничестве выстроено грамотно, то можно наблюдать следующее: ученики осуществляют совместную деятельность по достижению общей цели, чувствуют себя частью большого коллектива и работают «на равных». В процессе сотрудничества у обучающихся формируются навыки работы в команде, приобретается умение организовать свою деятельность. Педагог учитывает сильные и слабые стороны каждого из участников образовательного процесса. Важно понимать, что главная идея методики сотрудничества – учиться вместе и вместе находить нужное решение.

Существует несколько способов организации методики сотрудничества при изучении новой темы.

*Способ 1.* Обучение в группах или командах – один из наиболее эффективных способов реализации методики сотрудничества. Учащиеся совместно работают над темой или проблемой, но при этом каждый проводит самостоятельную работу, не забывая взаимодействовать с другими. Благодаря этому каждый получает необходимые знания, а команда знает, чего достиг каждый ученик.

*Способ 2.* «Обучение вместе» является одним из методов реализации методики сотрудничества. Весь класс разбивается на группы по 3-5 человек, при этом в каждой группе будут присутствовать ученики, имеющие разный уровень знаний по русскому языку.

*Способ 3.* Обучение в больших группах (по 6 человек). Тема разбивается на подтемы. Дети выполняют задание совместно. Потом один человек из группы демонстрирует результат работы. Его можно назвать «специалистом» в области темы.

*Способ 4.* Исследовательская работа. Каждой группе дан материал по теме, над которой работают совместно и демонстрируют результат работы [2].

Уроки, проведённые по методике сотрудничества, будут наиболее эффективными, чем классические уроки. При совместном обучении происходит взаимодействие по типу «учитель – класс», «ученик – учитель», «ученики – ученики». Это позволяет повысить уровень понимания материала и активизировать творческую активность обучающихся. Учитель видит успехи и неудачи учащихся в деятельности и корректирует их, исходя из уровня подготовки учащихся.

Наше понимание методики сотрудничества мы реализуем в процессе изучения темы «Местоимение как часть речи». Данная морфологическая тема изучается на синтаксической основе. Данную тему мы будем изучать, используя второй способ – «Обучение вместе».

В книге «Изучение морфологии на синтаксической основе» В.П. Озерская пишет, что изучение морфологии должно быть связано с использованием синтаксического материала, который будет меняться в зависимости от класса к классу и будет активизировать мыслительную деятельность учащихся.

Местоимения имеют предельно обобщённое значение, которое конкретизируется в контексте, в связи с другими словами или в определяемой контекстом ситуации, поэтому работа по синтаксису при изучении местоимений очень важна. В.П. Озерская отмечает, что при изучении местоимения целесообразно использовать упражнения, содержащие сложноподчинённые предложения. [3].

На первом уроке важно прояснить синтаксическую роль данной части речи, показать примеры, на которых можно научить отличать местоимения от других частей речи.

Мы разработали систему упражнений, опираясь на типологию, предложенную Г.Н. Приступой. Содержание заданий представляет собой

подборку сложноподчинённых предложений, взятых из литературных произведений школьной программы и установленных в той последовательности, которую предложил Г.Н. Приступа [5].

В начале урока учитель предлагает учащимся разделиться на группы по 5 человек и даёт каждому ученику определённого цвета карточку в соответствии с его ролью. Распределением ролей занимается учитель, зная уровень знаний и умений учащихся. Всего в группе 5 ролей: эксперт, интеллектуал, исследователь, докладчик, писатель.

«Эксперт» успешно усваивает материал, поэтому может координировать работу всей команды, помогает разобраться в новой теме. «Интеллектуал» размышляет над предложенными заданиями и совещается с остальными учениками. «Исследователь» предлагает идеи по решению поставленной задачи. «Писатель» фиксирует идеи, выбирает из них наиболее подходящие. «Докладчик» представляет итоги работы команды, отвечает на вопросы.

Учитель мотивирует участников группы: после каждого выполненного задания группа будет получать отличительный знак – «звёздочки», которые в конце урока будут подсчитываться.

Первым заданием на уроке будет упражнение пропедевтического характера. Например, проведение словарно-орфографической работы. В её содержание будет входить материал по пройденным темам. Учитель диктует группам словосочетания, содержащие орфограммы по изученным темам. «Эксперт» организует работу следующим образом: «писатели» внимательно слушают и записывают словосочетания. После этого они ещё раз внимательно читают, и внутри группы начинается обсуждение. Учащиеся вспоминают пройденные правила, правописание орфограмм. Если испытывают затруднения, то могут обратиться за помощью к «эксперту». Далее «эксперт» проверяет правильность написанного и отправляет «докладчика» отчитаться за проделанную работу.

Вторым заданием на уроке будет выполнение индивидуальных заданий. Учитель раздаёт карточки «интеллектуалам» в каждой группе, и ученики начинают работать. Если у них возникают какие-то вопросы, то они могут обсуждать их в команде.

Третьим заданием на уроке будет устное упражнение, на основе которого учащиеся усваивают заместительную функцию местоимения. Педагог раздаёт детям карточки с отрывком из литературных произведений. Например, это задание выглядит так: Прочитайте

предложения. Найдите местоимения и определите, вместо какого слова они употреблены.

*Мать говорила о цветке, который грустил по своей (собственной) матери – розе, но плакать он (цветок) не мог. 2. Они (пионеры) обошли весь (полный) пустырь, измерили его (пустырь) шагами и сосчитали, что нужно привезти несколько (пять) тачек с навозом и золою, чтобы удобрить мёртвую глину. (по А. Платонову) 3. Он (мальчик, герой) ипарил по-французски на манер наших (местных) деревенских скороговорок, проглатывая несколько (пять) звуков за ненадобностью в то время, как вторую половину выпаливал короткими лающими очередями. (По В.Г. Распутину).*

«Эксперт» в каждой группе организует работу с упражнением. «Исследователь» читает, а все остальные слушают. Далее начинается обсуждение того, вместо какой части речи употреблено местоимение. Так учащиеся узнают, что местоимение употребляется вместо имени существительного, имени прилагательного, имени числительного. Учитель предлагает учащимся определить синтаксическую роль каждого местоимения.

Четвёртым заданием на уроке будет распределительный диктант. Учитель раздаёт каждой группе карточку с диктантом. Распределительный диктант проводят «эксперты» из каждой группы: вполголоса они диктуют предложения, а «интеллектуал» с «исследователем» размышляют, какую часть речи заменяют местоимения в этих предложениях. «Писатель» записывает местоимения в нужный столбик. Итогом работы становится речь «докладчика» о проделанной работе. Например, распределительный диктант выглядит так: Прослушайте предложения. Выпишите местоимения и распределите их в нужный столбик (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Таблица для проведения распределительного диктанта**

Местоимение - существительное	Местоимение - прилагательное	Местоимение - числительное

1. Жара, волнение и слабость клонили Ассоль в сон, потому что она страшно устала, но пыталась прибавить кое-какие подробности. (По А.С. Грину) 2. Вдруг Мерцалов быстро поднялся с какого-то сундука, на котором он до сих пор сидел, и решительным движением надвинул глубже на лоб истрёпанную шляпу. (По А.И. Куприну) 3. Он успел взять всего несколько малюсеньких ягодок, потому что мальчишки сразу же подбежали. (По В.П. Астафьеву) 4. На другой день только разговоров было у жителей Каперны, что о пропавшем Меннерсе. (По А.С. Грину)

Пятое упражнение – объяснительный диктант. Учитель диктует один текст всем группам. В группах «писатели» записывают предложения. Далее подключаются «эксперты» и доступно объясняют остальным, что нужно делать. Пользуясь замечаниями «эксперта», «мыслители» и «исследователи» пытаются найти в предложениях местоимения и определить, какую часть речи они замещают, а также определить написание наиболее трудных орфограмм. Далее вся группа совещается, даются последние наставления «эксперта». На заключительном этапе проделанную работу представляют «докладчики». Учитель определяет, какая из групп лучше справилась с этим заданием. Можно предложить и дополнительное задание. Например, объяснительный диктант выглядит так: Прослушайте текст. Напишите объяснительный диктант.

*Левонтьевские орлы бросали друг в друга посудой, барахтались, раза два принимались драться, плакали, дразнились. По пути они заскочили в чей-то город и наелись лука до зелёной слюны. Оставили всего несколько пёрышек от лука на свистульки. В обкусанные перья они пищали всю дорогу. Через некоторое время дети пришли в лес. (По В.П. Астафьеву)*

Шестым заданием будет письменное. Учитель диктует группам пословицы, которые содержат местоимения. Задача групп заключается не только в поиске местоимения и определения его синтаксической роли, но и в толковании всей пословицы. «Эксперт» организует работу следующим образом: «писатели» записывают пословицы. Далее подключаются все остальные члены группы и пытаются найти местоимения и определить их синтаксическую роль. После этого вся группа совещается и работает над объяснением значения каждой из пословиц. Таким образом, дети осознают, для чего и как местоимения могут употребляться в речи. Если у учащихся возникают затруднения, то они могут обратиться к «эксперту» или учителю. После проделанной работы «докладчик» читает всему классу результат работы и даёт комментарий к каждой пословице, при этом объясняя её смысл. Например, письменное задание выглядит так:

Прочитайте пословицы. Найдите местоимения и укажите их синтаксическую роль в предложении. Объясните смысл пословиц.

*1. Дай волю на нюгот, а она возьмет на весь локоток. 2. Забудь ты моё добро, да не делай мне худа. 3. Я бы и рад, да лень не велит. 4. Кто хочет много знать, тому надо мало спать. 5. Своя земля и в горсти мила.*

Седьмое упражнение – творческое задание. Учитель предлагает группам написать рассказ о себе и друзьях, используя местоимения. Все участники группы работают над составлением рассказа: «мыслители» и «исследователи» предлагают свои идеи по его написанию, другие рассуждают и предлагают наиболее удачные предложения. «Писатели» записывают эти предложения, а «эксперты» проверяют правильность написания рассказа. Если в нём присутствуют ошибки, то «эксперт» проведёт объяснительную беседу и поможет исправить ошибки. После этого «докладчики» не просто отчитываются за проделанную работу, а вместе с командой попытаются разыграть небольшую сценку из этого рассказа.

В конце урока учитель даёт ученикам домашнее задание для закрепления пройденного материала. На этапе рефлексии учащиеся подводят итоги работы в группах, оценивают свою работу и работу одноклассников, определяют, чему научились, а над чем ещё надо поработать. Здесь подсчитываются собранные командами «звёздочки», а самая лучшая команда получает приз.

Таким образом, мы показали реализацию методики сотрудничества на примере урока изучения местоимения, рассмотрели возможности опоры на сотрудничество при организации всех этапов урока русского языка.

### *Литература*

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
3. *Озерская В.П.* Изучение морфологии на синтаксической основе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»

(Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) URL:  
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>  
(дата обращения: 03.09.2022).

5. *Приступа Г.Н.* Краткий курс методики русского языка. Рязань, 1975. 379 с.

**Ойцева Анна Сергеевна,**  
студентка 4 курса, Институт филологии,  
Московский педагогический государственный университет  
г. Москва, Россия  
E-mail: [anna.oitseva@mail.ru](mailto:anna.oitseva@mail.ru)  
Научный руководитель – **Левушкина Ольга Николаевна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры методики преподавания  
русского языка Московского педагогического  
государственного университета,  
г. Москва, Россия,  
E-mail: [levushkinaon@mail.ru](mailto:levushkinaon@mail.ru)

### **Реализация метода сотрудничества при обучении ивритоговорящих школьников категории рода и числа русского языка**

*Аннотация.* Данная статья описывает реализацию метода сотрудничества при обучении ивритоговорящих школьников категории рода и числа русского языка.

*Ключевые слова:* сотрудничество, русский язык, иврит, категория рода, категория числа, ивритоговорящие школьники.

**Anna S. Oitseva,**  
4th year student, Institute of Philology,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
E-mail: [anna.oitseva@mail.ru](mailto:anna.oitseva@mail.ru)  
Scientific adviser – **Olga N. Levushkina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of Department of Methods of  
Teaching Russian at Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

### **Implementation of the method of cooperation in teaching hebrew-speaking schoolchildren of the category of the genus and number of the Russian language**

**Abstract.** This article describes the implementation of the method of cooperation in teaching Hebrew-speaking pupils the category of the genus and number of the Russian language.

**Keywords:** cooperation, Russian language, Hebrew, gender category, number category, Hebrew-speaking pupils.

Ивритоговорящие школьники, изучающие русский язык в условиях российской школы, испытывают множество трудностей в грамматике. При знакомстве с категорией рода и числа у них возникают проблемы с определением мужского и женского рода и единственного и множественного числа. Трудности появляются обоснованно, так как в иврите нет среднего рода, но мужской и женский род есть и в единственном, и во множественном числе. Группа предметов может быть как мужского, так и женского рода. Если речь идет о группе женщин, используется женский род, если мужчин – мужской. Если группа смешанная, то тоже мужской род. Чтобы помочь школьникам освоить анализируемые категории, необходимо учитывать особенности родного языка учащихся и разрабатывать учебный материал, реализуя метод сотрудничества.

Чтобы объяснить категорию рода, преподавателю нужно предоставить информацию об окончаниях существительных и прилагательных женского, мужского и среднего рода.

В различных учебниках РКИ даются таблички со столбцами «он», «она», «оно». Учащимся требуется распределить слова и выделить в них окончания. С ивритоговорящими школьниками необходимо проанализировать слова, которые в иврите относятся к другому роду, нехарактерному для эквивалентных слов русского языка, например, *еда*, *книга*, *окно* (данные слова относятся к м.р.). Также обращаем внимание на

слова среднего рода в русском языке, которые в иврите относятся к женскому и мужскому роду.

Для того чтобы продемонстрировать правила определения числа в русском языке, можно приводить примеры перехода слов из единственного числа во множественное на примере темы «Семья», например, *человек – люди, ребёнок – дети, муж – мужья, жена – жёны, отец – отцы, мать – матери, дочь – дочери, брат – братья, сестра – сёстры*. Родственные связи имеют большое значение в жизни ивритоговорящих. В разговорной и письменной практике школьники часто поднимают данную тему, они заинтересованы в её обсуждении. Благодаря объяснению категории числа на примере родственных связей повышается результативность освоения изучаемого правила.

Чтобы помочь ивритоговорящим школьникам определять род и число слов, учитель может предложить им изучение данных грамматических категорий через игру.

Новый словарь методических терминов и понятий Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина определяет игру на занятиях по языку как форму деятельности в условных ситуациях, искусственно создаваемых, для закрепления и активизации учебного материала. По мнению авторов, игры способствуют приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся, а также повышают интерес к учебному предмету. Игра становится орудием не только обучения, но и воспитания, требуя от участников большого умственного напряжения [2, с. 74].

Игра способствует развитию умственной и волевой активности учащегося, так как одновременно является и сложным, и увлекательным занятием. Она требует концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают всех учеников, что положительно сказывается на их успеваемости.

Предлагаем провести для ивритоговорящих школьников несколько игр на умение различать род и число русского языка.

**Игра «Несломанный телефон».** Правила игры. Учитель говорит слово-существительное любого рода и числа. Затем учащийся должен определить род и число озвученного существительного и придумать своё новое слово. Следующий ученик должен назвать род и число придуманного слова и сказать своё новое существительное. И так по цепочке. Игра начинается сначала, если кто-то из участников неверно определил род или число слова. Необходимо, чтобы каждый учащийся принял участие в игре.

**Игра «Составь рассказ».** Правила игры. Разделить класс на группы по 5-6 человек. Каждая группа составляет рассказ на предложенную тему, используя существительные и прилагательные только женского, только мужского или только среднего рода (рассказ составляется с использованием и других частей речи). На подготовку рассказа даётся 7-10 минут. В озвучивании рассказа участвуют все дети. Количество предложений в рассказе должно равняться количеству детей в группах. Побеждает та группа, которая допустила меньшее количество ошибок в рассказе.

Примерные темы рассказов: «Герои литературных произведений», «Знаменитые люди», «Зоопарк», «Экскурсия», «Мир профессий». Темы можно варьировать в зависимости от уровня владения языком учащихся.

Принимая участие в этих играх, школьники учатся применять знания по темам «Род имён существительных» и «Род имён прилагательных» в устной речи. В игре «Составь рассказ» учащиеся также отрабатывают умение строить полноценный рассказ на заданную тему.

Таким образом, метод сотрудничества при обучении ивритоговорящих школьников категории рода и числа русского языка включает в себя обращение к особенностям выражения анализируемых категорий в иврите и соотнесение правил родного языка с иностранным.

### ***Литература***

1. *Азарина Л.Е.* Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3. С. 102–109.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. *Битехтина Н.Б., Вайшноре Е.В.* Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика. М., 2009. С. 64–96.

**Фролкова Светлана Сергеевна,**  
аспирант 2 курса,  
ассистент кафедры методики преподавания русского языка,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: ss.pavluchenko@mpgu.su

**Опыт организации обучения студентов-филологов  
в сотрудничестве на практических занятиях  
в педагогическом вузе**

*Аннотация.* В статье рассматривается работа в сотрудничестве как эффективный способ совместной групповой деятельности студентов. Поднимается важность синтеза кластерного и когнитивного подходов, позволяющих студентам быстро и осознанно постигать разнообразный материал на практических занятиях. Приводится результативный опыт применения совместной деятельности на занятиях в педагогическом вузе.

*Ключевые слова:* методика обучения русскому языку; обучение в сотрудничестве; совместная деятельность; мотивация; компетентностный подход; кластерный подход; когнитивный подход; коллектив; коллективная творческая деятельность студентов; метод проектов.

**Svetlana S. Frolkova,**  
2nd year postgraduate student,  
assistant at the Department of Methodology of Teaching Russian,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: ss.pavluchenko@mpgu.su

**Experience in organizing the training of philology students in  
cooperation in practical classes at a pedagogical university**

*Abstract.* This article discusses collaborative work as an effective way for students to work together. The importance of synthesis of cluster and cognitive approaches that allow students to quickly and consciously comprehend a variety of material in the classroom is raised. The article presents a successful

experience of collaborative activities in the classroom of a teacher training university.

**Keywords:** collaborative learning, collaborative activity, motivation, competence-based approach, cluster approach, cognitive approach, teamwork, collective creative activity of students, project method.

Насколько необходима совместная деятельность в современном образовательном процессе? Данный вопрос актуален на сегодняшний день в связи с направленностью образовательных стандартов высшего и основного общего образования на развитие социальной личности обучающегося. Среди компетенций будущего учителя-словесника выделяется способность «реализовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся» [8]. Что касается ФГОС основного общего образования, то данные стандарты обеспечивают «применение обучающимися технологий совместной/коллективной работы на основе осознания личной ответственности и объективной оценки личного вклада каждого в решение общих задач» [4]. Получается, что сотрудничество как совместная деятельность возможно только в сформированном коллективе или оно может быть реализовано в любой социальной группе?

Термин «сотрудничество» в Толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой определяется как «участие в каком-либо общем деле; совместные действия, деятельность; работа в каком-либо учреждении» [7]. Из толкований словаря понимаем, что сотрудничество подразумевает общую идею группы людей и путь для ее реализации всеми членами этой учебной группы. Это значит, что для эффективного сотрудничества нужны минимальные основы для достижения общей цели. Такими основами могут быть общий класс в школе, группа в вузе, общий факультет, направление подготовки обучающихся и т.п. В статье мы остановимся на совместной работе группы обучающихся в вузе.

Направленность высшего образования на компетентностный подход, одним из компонентов которого является коммуникативная компетенция, направленная на формирование нормального психологического климата (что предусматривает педагогика сотрудничества [1, с. 102], вновь подтверждает необходимость современного образовательного процесса в установлении внутренних связей в группе обучающихся.

Формирование коллектива образовательной группы может быть трудным и долгим процессом, но его итог позволит решить многие

педагогические задачи преподавателя. Вопросом содержания способов организации жизнедеятельности студенческого коллектива задавались ученые XX столетия, среди которых Е.Н. Глубокова. В кандидатской диссертации «Коллективная творческая деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя» (1989) ученый рассмотрела пути формирования коллектива студенческой группы и описала «мотивационно-ценностные аспекты коллективной жизнедеятельности» [2, с. 88]. Е.Н. Глубокова отмечает, что для успешной профессиональной подготовки будущего учителя необходимы «профессионально направленная, мотивированная, привлекательная, личностно значимая деятельность, общение, отношения» [там же, с. 106], а одним из основных мотивов участия в жизни студенческой группы является мотив общения [там же, с. 106]. Полагаем, что положительный опыт ученого подтверждает эффективность применения коммуникативного компонента в образовательном процессе. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя-словесника и его педагогического стиля неразрывно связано с активной вовлеченностью студентов в деятельность группы. Эту задачу необходимо решать преподавателю вуза в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Выбор верной траектории обучения и воспитания в образовательном процессе позволяет достичь планируемых результатов и решить возникающие трудности в процессе профессионального обучения будущего педагога. Если брать за основу формирование успешного в обучении коллектива, то фокус внимания преподавателя должен быть направлен на два стратегических направления: конкурентоспособность и познавательную активность группы.

За первое направление отвечает кластерный подход, который направлен на формирование образовательного кластера, характеризующегося творчеством каждой личности, стимулами к росту, полным развертыванием научно-образовательного потенциала [5, с. 33]. Также образовательные кластеры имеют глобальные и локальные цели. К целям глобального характера относится формирование профессиональных компетенций у будущих учителей-словесников, к локальным – совместная проектная деятельность обучающихся [3, с. 70]. Кластер студентов имеет общность цели, способов и путей ее достижения. При возникающей трудности в обучении такая группа сможет решить ее в самые краткие сроки с пользой для каждого ее члена, опережая другие

кластеры. Накоплению положительного опыта в реализации такого подхода способствует метод проектов. Данная технология подразумевает «коллективную ответственность за решение учебных задач» [1, с. 206]. Он будет реализован наиболее эффективно в том случае, если предварительно сформирован коллектив студенческой группы. В качестве приоритетной задачи перед студентами – будущими учителями-словесниками ставится вопрос о создании общего проекта по одной из филологических дисциплин или направлений научной деятельности. В процессе работы над проектом в рамках кластерного подхода преподаватель ставит общую цель и планирует ожидаемые результаты, устанавливает пути решения поставленной задачи и далее распределяет разные виды работы среди его участников. Только точное выполнение всех условий кластерного подхода позволит педагогу сформировать успешную в обучении группу и способствовать развитию творческой личности каждого студента данной группы.

Следующим направлением совместной деятельности в вузе является формирование познавательной активности студентов. В основе данного направления лежит когнитивный подход, направленный на активную сознательную деятельность обучающихся в образовательном процессе. На сформированность успешной мыслительной деятельности студентов влияют различные факторы, к которым относится благоприятная образовательная среда. От того, как преподаватель спланирует сценарий своего занятия, будет зависеть качество усваиваемых знаний в процессе обучения. На этот результат прямо влияет мотивация студентов к совместной мыслительной работе. «Процесс учения носит не только личностный, но и социально обусловленный характер», - пишет Э.Г. Азимов [1, с. 201]. Основываясь на совместной деятельности студентов, преподаватель может вовлечь их в «процесс взаимного познания» [там же, с. 201], что позволит обеспечить наибольшее понимание и усвоение материала большей частью группы обучающихся. В качестве действенных приемов может быть беседа в группе по новой теме дисциплины. Такой приём можно проводить как в процессе, так и после изучения нового раздела. Тематическая беседа как способ установления общих точек зрения студентов по теме даст возможность увидеть расхождения в понимании обсуждаемого вопроса всеми членами студенческой группы и поможет сделать вывод в результате мыслительной деятельности, что сформирует системные представления обучающихся об одном из разделов научного знания.

Анализ опыта применения совместной деятельности в процессе обучения гуманитарным дисциплинам у студентов педагогического вуза показал высокие результаты в достижении поставленной образовательной цели. Трём группам студентов 5 курса Института филологии МПГУ было дано задание для его выполнения в группе. Суть задания заключалась в обобщении и трансляции теоретического материала по теме «Обучение общению на уроках русского языка в полиэтническом классе» дисциплины «Обучение русскому языку в полиэтнических классах». Для каждой группы была определена конкретная тема для подготовки теоретической и практической частей вопроса. Например, «Особенности обучения чтению как форме общения» или «Особенности обучения аудированию» и реализация такого обучения на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом обучающихся. Основываясь на предыдущем опыте проведения похожего задания в этих группах, которое было направлено на индивидуальную работу каждого студента, нами было отведено то же время для его выполнения. В результате студенты подготовили обе части вопроса (теоретическую и практическую) за меньшее количество времени. В качестве источников студенты использовали сборник по материалам международной научно-практической конференции «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика» [6], УМК по русскому языку под научной редакцией Н.М. Шанского, УМК по русскому языку для средней школы под научной редакцией А.Д. Дейкиной и собственные разработки. Подготовленный материал был содержателен и практически эффективен, т.к. каждый участник исследования привнес свои знания и личный опыт по данной теме. На этапе рефлексии обучающиеся 5 курса заметили успешность выполненной работы за счет сплоченности их группы и высокой мотивации к совместной деятельности.

Таким образом, эти способы реализации новаторской методики сотрудничества позволяют доказать эффективность использования совместной деятельности в процессе обучения в условиях педагогического вуза. Формирование сплоченного коллектива студенческой группы должно стать одним из основных рычагов активизации ее жизнедеятельности. На успешность создания благоприятной атмосферы в группе влияет наличие заинтересованности в общении каждого участника. Преподаватель может дать импульс, направляя интерес обучающихся на общие идеи и цели для достижения результата. Конкурентоспособность и совместная мыслительная

деятельность коллектива позволит студентам быстро и осознанно усваивать разнообразный материал на практических занятиях.

### *Литература*

1. *Азимов Э. Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
2. *Глубокова Е. Н.* Коллективная творческая деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 182 с.
3. *Давыденко Т.Г., Жилияков Е.А.* О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 69–76.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=4&rangeSize=1> (дата обращения: 24.03.2022).
5. *Романцев Г.* Центр высшего педагогического образования – новая форма институциональной трансформации // Образование: цели перспективы. 2010. № 10. С. 30–33.
6. Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 25–26 марта 2021 года) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. 502 с.
7. *Ефремова Т.Ф.* Толковый словарь 2000 URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/248494/%D0%A1%D0%BE%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 24.03.2022).
8. ФГОС ВО 3(++) по направлениям бакалавриата URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения 24.03.2022).

**Швалева Мария Сергеевна,**  
студентка 4 курса Института филологии,  
Московский педагогический государственный университет;  
учитель ГБОУ г. Москвы «Школа № 1613», Россия

E-mail: maria.renner@yandex.ru

Научный руководитель – **Левушкина Ольга Николаевна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

### **Технология «горизонтального обучения» на уроках русского языка в контексте реализации методики сотрудничества**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается технология «горизонтального обучения» при проведении уроков русского языка в средней школе. Анализируется модель реализации технологии, а также результаты, которых можно достичь.

*Ключевые слова:* сотрудничество; «горизонтальное обучение»; учитель русского языка; средняя школа.

**Maria S. Shvaleva,**  
4th year student of the Institute of Philology,  
Moscow Pedagogical State University,  
Teacher of SBEI of the city of Moscow "School No. 1613", Russia,  
E-mail: maria.renner@yandex.ru  
Scientific adviser **Olga N. Levushkina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

### **The technology of "horizontal learning" in Russian lessons in the context of the implementation of the cooperation method**

*Abstract.* This article discusses the technology of "horizontal learning" when conducting Russian language lessons in high school. The technology implementation model is analyzed, as well as the results that can be achieved.

**Keywords:** cooperation; "horizontal learning"; Russian language teacher; secondary school.

Современная школа, отличающаяся демократичностью и плюрализмом форм, методов и технологий обучения, является важнейшим институтом, который помогает ребенку социализироваться. Именно эти положения лежат в основе методики сотрудничества – совместной деятельности, направленной на достижение общих целей.

Те предметные знания и умения, которыми овладевает обучающийся в рамках русского языка, важны в том числе и потому, что они могут стать инструментом для достижения личностных и метапредметных результатов. Речь идет о так называемой технологии «горизонтального обучения», в рамках которой учащиеся превращаются «в активных участников процесса своего собственного образования» [5, с. 312], выступают в качестве учителей, наставников, «искателей» истины при изучении той или иной темы. Горизонтальное обучение – это технология, предполагающая процесс обучения, который строится на основе сотрудничества в группе обучающихся.

Симонович Н.Е. пишет: «Каждый из учащихся отвечает за получение знаний другими. <...> Горизонтальное обучение усиливает чувство сопереживания, позволяет каждому встать на чужое место и понять, что чувствует и думает другой» [5, с. 312].

В процессе реализации технологии на первый план выходит столь важный способ взаимодействия между людьми как сотрудничество. Учитель и ученик, которые в рамках современной школы существуют в одной плоскости, являются не просто элементами одной системы, а людьми, которых действительно объединяет общая цель – получение, усвоение и передача знаний.

Мы предполагаем, что представленная технология восходит к системе самоуправления в школе. На сегодняшний день уже систематизированы формы, цели, направления, в рамках которых обучающиеся способны выстраивать работу [4]. Одной из задач, которую решает эта детская организация, является проведение дней самоуправления, совпадающих, как правило, с празднованием Дня учителя. В этот день старшеклассники берут на себя роль преподавателей для младшеклассников, перед этим обсудив содержание урока с учителями. Принимающий участие в дне самоуправления обучающийся должен составить конспект занятия, который утверждается учителем-

предметником, преподающим в конкретном классе. Этот этап работы является очень важным, поскольку он формирует ответственное отношение к проведению занятий, способствует более качественной подготовке, а также стимулирует сознательное отношение к выполняемой работе. Безусловно, реализация технологии «горизонтального обучения» возможно не только при проведении дней самоуправления. Учителя-предметники вправе использовать те или иные элементы технологии в течение всего учебного года.

В ситуации, когда обучающийся становится не только потребителем знания, но и его источником, передаваемая информация выходит на иной уровень усвоения: она осмысливается детально и в то же время комплексно, как элемент некой системы. Нередко можно слышать лишь положительные отзывы о проведенных днях самоуправления как и от учеников, выполняющих собственную роль, так и от учеников, выполняющих роль учителя. И причина тому, на наш взгляд, кроется не только в неординарности этого мероприятия, но и в возможности посмотреть на факт обучения с другой стороны.

Нам кажется вполне возможным не ограничиваться днями самоуправления, а интегрировать технологию «горизонтального обучения» в процесс освоения курса русского языка. Так, в рамках средней школы, данную технологию можно использовать, в частности, при проведении уроков объяснения нового материала. Модель реализации технологии содержит следующие этапы:

- I. Организационный этап.
- II. Консультационный этап.
- III. Этап «пробы пера».
- IV. Этап реализации.

Рассмотрим каждый из этапов подробнее.

На первом этапе предполагается работа с определением тех детей, которые будут выполнять роль учителя (в дальнейшем будем именовать их «консультанты»). В начале каждой четверти или триместра можно предлагать ученикам подумать: урок на какую тему они хотели бы провести. При этом важно понимать, что не каждая тема может выступать в качестве объекта при реализации технологии «горизонтального обучения». Количество учеников, исполняющих роль учителей, может быть разным. При реализации технологии может быть задействован один обучающийся или несколько детей, они могут работать попеременно или синхронно. Работа может быть организована как фронтально, так и в

микрогруппах, внутри которых находится наставник, выполняющий роль учителя. Как только будут определены тема и школьники-консультанты, происходит переход к следующему этапу реализации технологии.

На втором этапе школьники, которые имеют желание и возможность выступить в роли преподавателей, заранее консультируются с учителем-предметником по объясняемой им теме, если она им не знакома. Также вполне возможна ситуация, при которой тема урока ранее уже была пройдена, например, изучалась в рамках начальной школы или являлась темой, которая в курсе русского языка повторяется через определенное время.

Поскольку технология является творческой и позволяет проявлять гибкость, при любой комбинации форм и методов важно уделить должное внимание предварительной методической работе. Учителю важно не навязывать формат работы, а стимулировать детей самостоятельно проявлять желание и любопытство. Чтобы вызвать интерес у консультантов, учитель собственным примером должен продемонстрировать ответственное отношение к проводимой работе: это не игра, в которой предлагается поучаствовать детям, это важная форма взаимодействия, которая требует серьезной подготовки. За некоторое время до предполагаемого занятия, в рамках которого будет реализована данная технология, учителю следует познакомить «учителей» с тем, как правильно построить занятие, и предложить им самостоятельно составить его план. На начальных этапах введения технологии целесообразным кажется предлагать детям проводить лишь часть урока, поскольку для проведения урока целиком необходимо иметь определенные навыки. Важно понимать, что в рамках современной школы наиболее результативным является построение урока, целью которого (с позиции учителя) является не трансляция готовых знаний, а их открытие, вследствие чего ученики в роли учителя должны учитывать это при подготовке конспекта.

После создания плана-конспекта урока дети приходят на повторную консультацию, которая знаменует переход к этапу «пробы пера». На ней подробно обсуждаются достигнутые результаты, а также устраняются возникшие трудности. Необходимо провести «репетицию» урока, чтобы психологическая и методическая готовность к проведению занятия была на достаточном уровне. Таким образом, проводятся как минимум 2-3 консультации, на которых прорабатываются все моменты, связанные с организацией и проведением урока. Учитель-предметник контролирует и

содержательную сторону этапа открытия нового знания, и презентационную. Обращается внимание консультантов на то, каким способом лучше проиллюстрировать материал, к открытию которого совместными усилиями мы будем стремиться.

Отдельно стоит сказать о работе учителя с учениками, которые не поменяют свою роль в процессе обучения. Работа с этими детьми должна проводиться вне урока. Мы советуем поговорить с детьми об ответственном подходе к выполнению заданий, об уважении к своим одноклассникам. Важно обратить внимание школьников на то, что урок будет полноценным, поэтому вести себя нужно подобающим образом. Необходимо дать понять детям, с какой ответственностью их одноклассники подошли к подготовке урока, поэтому следует относиться к ним уважительно и деликатно.

При описании этапа реализации технологии попробуем смоделировать ситуацию, при которой на уроке русского языка в 6 классе при изучении темы «Гласные в приставках пре- и при-» можно использовать технологию «горизонтального обучения».

В день проведения занятия учитель начинает урок, помогает ученикам психологически подготовиться к изучению новой темы, а далее дает ученикам, выступающим в роли учителей, слово. «Учителя» по очереди «открывают» новое знание для своих одноклассников, а далее отрабатывают его при выполнении различных заданий и упражнений в группах: один консультант работает над приставкой «пре-», а другой – над приставкой «при-».

В конце урока – на этапе рефлексии – ребята делятся собственными впечатлениями: насколько хорошо им удалось понять тему и насколько интересно было выполнять задания; как «учителя» готовились к проведению урока и насколько получилось достигнуть планируемых результатов. Учителю следует акцентировать внимание на том, какими внимательными учителями и учениками были обучающиеся, присутствующие на занятии.

Реализация технологии «горизонтального обучения» весьма перспективна. С её помощью учителя и учащиеся выходят на новый уровень сотрудничества, позволяющий взглянуть на процесс обучения с нового ракурса. Использование данной технологии может повлиять на достижение ключевых результатов, представленных во ФГОС ООО: «развитие личности, ее способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов, самореализации обучающихся через

организацию урочной деятельности», «формирование опыта социальной деятельности», «готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности», «овладение навыками работы с информацией» [2].

### *Литература*

1. *Кондратьева О.Г.* Отечественный опыт становления ученического самоуправления в XX веке // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 147–154.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ М-ва просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 287.
3. *Овчинников А.В.* О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. 2014. № 4 (18). С.190–194.
4. *Саутиева И.Г.* Роль и место ученического самоуправления в современном воспитательном процессе // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. № 40. С. 47–52.
5. *Симонович Н.Е.* Инновационные подходы к образованию // Обучение и развитие: современная теория и практика: Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 16–20 ноября 2015 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. М.: Левь, 2015. С. 312–313.

## **Часть 4. Современные средства и цифровые ресурсы в обеспечении методики сотрудничества**

### **в обучении русскому языку**

(Сост.: д. пед. н., проф. О.Н. Левушкина)

**Болдова Татьяна Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры МОП-1,

Московский государственный

технический университет им. Н.Э. Баумана

(МГТУ им. Н.Э. Баумана),

г. Москва, Россия

E-mail: bos1173@mail.ru

**Иванова Маргарита Александровна,**

преподаватель кафедры МОП-1,

Московский государственный

технический университет им. Н.Э. Баумана

(МГТУ им. Н.Э. Баумана),

г. Москва, Россия

**Шаульская Тамара Ивановна,**

преподаватель кафедры МОП-1,

Московский государственный

технический университет им. Н.Э. Баумана

(МГТУ им. Н.Э. Баумана)

г. Москва, Россия

## **Технология интерактивного сотрудничества при обучении русскому языку как иностранному**

*Аннотация.* В статье обсуждаются вопросы обучения студентов на основе заданий, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации деятельности и, которые способствуют развитию коммуникативных умений в ходе интерактивного общения, стимулируют положительное отношение к учебе. Предложены примеры работы преподавателя и студентов с опорой на интерактивные задания, в ходе выполнения которых студенты обмениваются полученной информацией по заданной теме и на этой основе осваивают технологию совместных действий в ходе урока.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, интерактивные задания, сетевая коммуникация.

**Tatiana A. Boldova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of MOP-1,  
Bauman Moscow State Technical University,  
Moscow, Russia  
E-mail: bos1173@mail.ru

**Margarita A. Ivanova,**  
teacher of the Department of MOP-1,  
Bauman Moscow State Technical University,  
Moscow, Russia

**Tamara I. Shaulskaya,**  
teacher of the Department of MOP-1,  
Bauman Moscow State Technical University  
Moscow, Russia

## **Technology of interactive cooperation in teaching Russian as a foreign language**

**Abstract.** The article discusses the issues of teaching students on the basis of tasks that require paired, group and collective forms of organization of activities and that contribute to the development of communicative skills during interactive communication, stimulate a positive attitude to learning. Examples of the work of a teacher and students based on interactive tasks are offered, during which students exchange the information received on a given topic and on this basis master the technology of joint actions during the lesson.

**Keywords:** Russian as a foreign language, interactive tasks, network communication.

Изучая русский язык, иностранный студент сталкивается с целым рядом трудностей, которые можно разрешить через совместные учебные задания, через организацию помощи и взаимопомощи на уроках русского языка как иностранного – от пассивной работы на лекциях и семинарах в стенах вуза с выходом на позиции специалиста в своей области. Все это особенно необходимо для совместного исследования учебных задач и проектирования их решения. Поэтому в программе обучения должны быть предусмотрены задания, выполнение которых требует парной, групповой

и коллективной форм организации работы, которые способствуют развитию коммуникативных умений, позволяющих студентам своевременно оказывать помощь друг другу. Работа с интерактивными заданиями позволяет эффективно осуществлять учебную мотивацию. Приведем пример учебной ситуации, когда для выполнения одних заданий от студентов требуется абстрактное мышление, а для других – владение способами быстрого анализа ситуации. Тогда картина обучения представляет собой наглядное поле совместных знаний и умений по определенной теме. У студентов формируются собственное представление о культурно-тематическом содержании учебных материалов. Подобная учебная работа реализуется как система восприятия и адекватного понимания студентами множества иноязычных текстов в культурном пространстве. При этом объективной становится и оценка знаний студентов. Появляется возможность выявления лидера в учебе, выведения перманентной оценки знаний и умений.

При этом запускается механизм мотивации дальнейшего научного и практического взаимодействия с носителями изучаемого языка, когда в процессе речевой деятельности эффективно решаются вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям. При этом учебная работа способствует решению студентами лингвистических и профессиональных задач, систематизации их учебных достижений при формировании электронного портфолио, проведению многокритериального и разноаспектного оценивания достижений студентов.

Пример задания:

1. Сформулируйте высказывания о фильме «Ночной дозор», поставив глаголы в форму прошедшего времени:

– Фильм (снять) .....режиссер.

– В фильме (играть).....русские артисты.

– «Ночной дозор» (занять)..... в списке журнала Empire 100-е место.

2. Работа в парах: наберите текст из задания на компьютере. Сотрите каждое третье слово/все глаголы. Попросите своего партнера вставить пропущенные слова в текст и проверьте по оригиналу. Партнер *А* переводит на русский язык, партнер *Б* проверяет по тексту и помогает партнеру *А*. Затем партнеры *А* и *Б* меняются ролями.

Таким образом, организация интерактивных заданий происходит вокруг решения ограниченного числа культурно-коммуникативных задач в наиболее типичных ситуациях. Они помогут общению на занятиях, а

полученные интерактивные умения позволят осознать путь к овладению иноязычной культурой. Таким образом, при выполнении интерактивных заданий происходит насыщение предметного содержания обучения русскому языку страноведческим материалом.

В процессе отбора и организации языкового материала преподаватель использует структурно-функциональный подход, моделируя речь обучающихся на уровне предложений, словосочетаний и сверхфразовых единств. При этом преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Студенты в процессе обучения овладевают безэквивалентной лексикой, фоновыми знаниями, присущими носителям языка и отсутствующими, либо иначе трактуемыми в иноязычной культуре, невербальными средствами общения, отражающими особенностями национальной ментальности носителей языка, тактиками речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражающимися в культурных традициях в кино, литературе и художественных произведениях. Культурная информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения культуры в языке. Обучение имеет коммуникативную направленность, если целевой доминантой обучения является формирование способности прежде всего к устному общению как наиболее доступному для всех студентов в начале изучения языка.

Такая совместная работа ориентирует преподавателя на формирование у студентов умений межкультурного общения на уроках РКИ, в результате чего у иностранных студентов появляется интерес к культуре и образу жизни носителя языка как отражение социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. Ведь язык – это ключ к миру, поэтому нельзя изучать язык, пренебрегая проблемами нового глобального явления – измененной среды коммуникации [1].

Студенты учатся вступать в различные интерактивные диалоги, погружаясь в специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую их к совместному обретению нового языкового и дидактического опыта. Это доказывает необходимость обеспечения связи между языком и национальной культурой той области, где используется данный язык. Учебная коммуникация на уроках РКИ при соответствующей помощи преподавателя как носителя изучаемого языка позволит сформировать у студентов понимание значений формальных структур русского языка, позволит определить, какая из них может быть

использована в данном речевом сообщении, в данной конкретной ситуации интерактивного межкультурного дискурса.

### *Литература*

1. *Болдова Т.А.* Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз): автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 53 с.

**Рябухина Елена Анатольевна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет,  
г. Пермь, Россия  
E-mail: e\_ryabukhina@mail.ru

## **Формы и приемы сотрудничества с бакалаврами в процессе освоения дисциплин по методике русского языка в условиях дистанционного обучения**

*Аннотация.* Одной из основных задач педагога в дистанционном обучении становится поиск инструментов, обеспечивающих качественное взаимодействие со студентами. Статья посвящена формам и приёмам сотрудничества в дистанционном обучении методическим дисциплинам. Определено понятие «учебное сотрудничество», подтверждена необходимость применения технологии сотрудничества в методике преподавания русского языка. В статье кратко описаны возможности асинхронного и синхронного взаимодействия преподавателя и студентов, а также студентов между собой для осуществления профессиональных «проб» на online занятиях по методике русского языка. Указаны приёмы, побуждающие студентов к сотрудничеству в дистанционном режиме на лекционных и практических занятиях. Пример одного из практических занятий иллюстрирует положения статьи. В заключительной части автор представляет наиболее оптимальные формы сотрудничества в преподавании методических дисциплин online.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, учебное сотрудничество, методика преподавания русского языка, профессиональные «пробы»,

асинхронное взаимодействие, синхронное взаимодействие, формы сотрудничества, приёмы организации сотрудничества.

**Elena A. Ryabukhina,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

E-mail: e\_ryabukhina@mail.ru

### **Forms and methods of cooperation with bachelories in the process of mastering disciplines according to the Russian language method in the conditions of distance learning**

*Abstract.* One of the main tasks of a teacher in distance learning is the search for tools that provide high-quality interaction with students. The article is devoted to the forms and methods of cooperation in distance learning of methodological disciplines. The concept of "educational cooperation" is defined, the need to use the technology of cooperation in the methodology of teaching the Russian language is confirmed. The article briefly describes the possibilities of asynchronous and synchronous interaction between a teacher and students and students among themselves to provide professional trials online in the classroom according to the Russian language methodology. The methods that encourage students to cooperate in lectures and practical classes online are indicated. An example of one of the practical exercises illustrates the provisions of the article. In the final part, the author presents the most optimal forms of cooperation in distance teaching of methodological disciplines.

*Keywords:* distance learning, academic cooperation, methods of teaching the Russian language, professional trials, asynchronous interaction, synchronous interaction, forms of cooperation, methods of organizing cooperation.

Ситуация дистанционного обучения в высшей школе поставила перед преподавателями ряд новых задач. Возникла необходимость осваивать и анализировать электронные ресурсы и инструменты, обеспечивающие качественное взаимодействие со студентами в процессе обучения. Предметом нашего анализа стали формы и приёмы сотрудничества в дистанционном преподавании методических дисциплин направления

подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», являющихся основой формирования профессиональных компетенций будущего учителя-словесника. Эти дисциплины имеют теоретико-практическую направленность и обеспечивают овладение способами и средствами преподавания русского языка в школе.

Технология сотрудничества является ведущей в методической подготовке будущих учителей русского языка. Сотрудничество в современном образовании рассматривается как фактор, объединяющий участников учебно-воспитательного процесса и одновременно ставящий каждого из них в субъектную позицию. Обучение взаимодействию с другими людьми – важная часть педагогики сотрудничества, вот почему идеи сотрудничества органичны для обучения методике.

«В отечественной педагогической психологии все чаще используется термин «учебное сотрудничество», <...> обозначающий многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие педагога с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

- пространственным и временным соприсутствием;
- единством цели;
- организацией и управлением деятельностью;
- разделением функций, действий, операций;
- наличием позитивных межличностных отношений» [2, с. 283].

Подготовка будущего учителя, обучение преподаванию предмета невозможны без такого сотрудничества.

Теоретико-практический характер методических дисциплин требует постоянного создания условий для профессиональных «проб». В ходе контактных занятий непосредственно в аудитории эти «пробы» готовятся и осуществляются в режиме групповой, парной и индивидуальной деятельности. Подготовка каждой «пробы» выстраивается поэтапно:

- Обсуждение темы и идеи методической разработки.
- Подбор дидактического материала.
- Моделирование фрагмента учебного процесса с уточнением содержания деятельности обучающего и обучающихся.
- Оснащение созданной модели дидактическим материалом, её корректировка.
- Демонстрация разработки в условиях имитации учебного процесса («проба» на однокурсниках, изображающих школьников).

- Обсуждение и оценка методической разработки, её коррекция.

В процессе подготовки методической разработки возможна консультация с преподавателем. Необходимость сотрудничества между преподавателем и студентами и студентов друг с другом очевидна.

Достаточно большой круг вопросов овладения профессионально-методическими компетенциями решается на занятиях в аудитории в режиме диалога. Так, при выполнении практикумов по методам изучения нового материала, подбору упражнений разных типов, видам разборов и др. именно в процессе обмена мнениями исправляются ошибки, определяются наиболее оптимальные методические решения. В диалоговом взаимодействии проводятся коллоквиумы, осуществляется анализ видеозаписей уроков, решаются ситуативные задачи по методике.

Переход на дистанционный формат обучения заставил определить наиболее оптимальные формы и методы сотрудничества в новой реальности. Зарубежные исследователи рассматривают асинхронное и синхронное взаимодействие преподавателя и студента в рамках дистанционного обучения. «При асинхронном режиме дистанционного обучения учащиеся взаимодействуют друг с другом или с преподавателем в неравнозначные промежутки времени при помощи форумов, электронной почты и <...> внутри информационно-образовательной среды образовательного учреждения» [6, с. 50]. Синхронный режим больше похож на традиционное обучение, поскольку общение преподавателя и обучающихся осуществляется в режиме реального времени. «Подобный способ получения знаний дает студентам возможность смотреть презентации преподавателей непосредственно во время учебных занятий, принимать участие в вебинарах и конференциях» [5, с. 21]. «Обсуждения становятся более динамичными по сравнению с использованием исключительно асинхронной связи» [3, с. 43].

В дистанционном обучении методическим дисциплинам мы используем в качестве основных 2 платформы: LMS Moodle и Microsoft Teams. Первая обеспечивает асинхронный режим дистанционного обучения. Учебный материал представлен в системе Moodle в виде модулей, отражающих структуру и содержание курса. Разработанный курс включает «методические рекомендации по изучению темы, наглядные и теоретические ресурсы и пояснения к практическим заданиям, ссылки на необходимую литературу. Интернет-площадка позволяет размещать проверочные тесты, самостоятельные и контрольные работы» [4], загружать варианты их выполнения студентами,

осуществлять проверку и обратную связь по результатам этой проверки. При необходимости студенты могут скорректировать свой вариант выполнения работы и вновь загрузить исправленный файл. А.В. Землянский характеризует Moodle как «хранилище учебных материалов <...>. Функционал системы позволяет создать пространство», в котором «каждый студент может самостоятельно регулировать темп подачи материала, выбирать удобное время обучения и варьировать наполненность тем» [1, с. 51]. Данная платформа создала дополнительные возможности для опосредованного сотрудничества. Это подтверждает функция комментария к загруженным работам обучающихся, после чего студент может исправить недочёты и повторно загрузить работу. Возможность самостоятельного просмотра и оценки размещённых на платформе материалов подготовит дальнейший обмен мнениями по их содержанию.

Непосредственное сотрудничество в режиме синхронного взаимодействия осуществляется на платформе Microsoft Teams, предназначенной для конференц-связи, рабочих разговоров и удаленного обучения. Два из четырех аспектов работы с этим ресурсом способствуют имитации реального взаимодействия в учебном процессе:

– Собрания – так называются видеозвонки (видеоконференции), в которых может принимать участие от двух человек до десяти тысяч. Предусмотрено множество дополнительных возможностей: демонстрация экрана, общий доступ и др.

– Совместная работа – MS Teams совместим с пакетом Office, а значит, пользователи могут одновременно работать в документах Word, таблицах Excel, запускать презентации Power Point и т. д.

Основные приёмы организации сотрудничества при дистанционном изучении методических дисциплин в режиме синхронного взаимодействия связаны с организацией деятельности студентов на лекционных и практических занятиях.

**К приёмам организации сотрудничества на лекционных занятиях online относятся:**

1. Предварительное, упреждающее лекцию знакомство с источниками, размещёнными в Moodle;
2. Актуализация самостоятельно изученной информации и опыта обучающихся перед лекцией или во время лекции;
3. Предъявление плана лекции для дальнейшей работы с отдельными разделами изучаемой темы;

4. Чтение лекции преподавателем с опорой на материалы презентации;
5. Постановка проблемных вопросов по ходу лекции;
6. Иллюстрирование теоретических положений демонстрациями фрагментов презентаций, видеозаписей, фотографиями, аудиоматериалами, нормативными документами и т.п. (материалы, сопровождающие лекцию, дублируются в Moodle);
7. Совместный со студентами анализ демонстрируемого материала в ходе лекции;
8. Конспектирование лекции с опорой на план;
9. Дополнение материалов лекции самостоятельным конспектированием параграфа учебника или пособия по методике обучения русскому языку;
10. Вопросы студентов в чате и в синхронном режиме по ходу лекции или после лекции.

**В группу приёмов организация сотрудничества в ходе практических занятий online входят:**

1. Представление созданных в подгруппах мини-проектов, включающее имитационную практику на студентах, не входящих в подгруппу.
2. Групповая работа в ходе практического занятия, предполагающая решение методической задачи (для синхронной работы подгрупп возможно создание в системе Teams нескольких собраний, а затем объединение всей группы в едином собрании для представления и оценки результатов работы).
3. Анализ, обсуждение и оценивание результатов работы подгрупп по совместно составленным критериям.
4. Прослушивание и обсуждение сообщений, подготовленных студентами.
5. Представление и обсуждение вариантов анализа параграфа, моделей урока, дидактических материалов и т.п., созданных студентами индивидуально (при этом предмет анализа доступен всем обучающимся одновременно).
6. Фронтальная дискуссия по проблемам преподавания русского языка.
7. Просмотр и обсуждение видео- и аудиоматериалов.
8. Обсуждение и рефлексивный анализ работ студентов, загруженных в Moodle и проверенных преподавателем.

Приведём пример практического занятия, направленного на развитие профессионально-методических умений бакалавров с помощью технологии сотрудничества при обучении online;

- Дисциплина – «Методика обучения русскому языку», семестр 6;
- Тема: «Проверка и оценивание работ учащихся по русскому языку»;
- Ведут занятие магистранты 2-го курса, которые выполняют роль преподавателя, отработывая при этом один из фрагментов своей педагогической практики;

- В роли обучающихся – бакалавры 3-го курса. Они осуществляют профессиональную пробу: проверяют и оценивают домашнюю работу и контрольный диктант по русскому языку;

- Цель занятия – овладение умениями проверки и оценивания работ учащихся при консультативной помощи учителя-практика;

- Организация сотрудничества:

- Предварительная подготовка магистрантов: актуализация норм оценивания, отбор работ учащихся для проверки, создание эталонного варианта проверки, разработка слайдовой презентации для занятия;

- Предварительная подготовка бакалавров: знакомство с нормами оценивания в Moodle, их конспектирование, разделение на подгруппы, подготовка вопросов для занятия;

- Проведение занятия в 2-х форматах: проверка ученических работ в подгруппах под руководством и при консультативной помощи магистрантов, подведение итогов работы в общегрупповом формате.

На этапе подведения итогов бакалавры заявили о полезности избранной формы сотрудничества, поскольку каждая подгруппа получила консультанта в лице практикующего учителя.

В заключение остановимся на формах сотрудничества, зарекомендовавших себя как оптимальные в преподавании методических дисциплин online:

- фронтальная работа с единым источником;
- групповая работа с последующим представлением результатов;
- контроль в малой группе в условиях сотрудничества преподаватель-студент (магистрант-бакалавр);

- сотрудничество на основе интеграции асинхронной и синхронной форм взаимодействия (контроль в асинхронном режиме (Moodle) с последующим фронтальным обсуждением результатов в синхронном режиме (Microsoft Teams) и возвращением в асинхронный режим для корректировки);

- диалоговое взаимодействие в различных видах работы по методике.

### *Литература*

1. *Землянский А.В.* Реорганизация образовательных форматов и инструментов в рамках дистанционного обучения // Вопросы цифрового образования. 2020. № 1. С. 47–57. URL: <http://digitalmpgu.ru/wp-content/uploads/2020/12/А.В.-Землянский.pdf> (дата обращения: 28.06.2021).
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
3. *Игнатова И.Б., Зубаркина Е.С.* Дистанционное обучения в России и за рубежом: обзор исследований // Вопросы цифрового образования. № 1. 2020. С. 36–46. URL: <http://digitalmpgu.ru/wp-content/uploads/2020/12/И.Б.-Игнатова-Е.С.-Зубаркина.pdf> (дата обращения: 31.01.2022).
4. Система дистанционного обучения Moodle, что это такое и как ею пользоваться. URL: <https://ecvdo-ru.turbopages.org/ecvdo.ru/s/states/sistema-distancionnogo-obucheniya-moodle-cto-eto-takoe-i-kak-eyu-polzovatsya> (дата обращения: 20.01.2022).
5. *Keegan D.* Synchronous e-learning systems: An introduction // E. Schwenke, H. Fritsch, K. Gearoid, G. Kismihok, M. Biro, A. Gabor, G.O.Suilleabhain, J. Nix (Eds.), Virtual classrooms in educational provision: Synchronous e-learning systems for European institutions. Zentrales Institut fur Fernstudienforschung (ZIFF). 2005. P. 5–33.
6. *Oye N.D., Salleh M., Iahad N.A.* E-learning methodologies and tools // International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2012. V. 3(2). P. 48–52.

**Острикова Татьяна Александровна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры русской филологии и журналистики,  
Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,  
г. Абакан, Россия

E-mail: [t.a.ostrikova@mail.ru](mailto:t.a.ostrikova@mail.ru),

**Кудряшова Наталия Владимировна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русской филологии и журналистики,  
Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,  
г. Абакан, Россия

**Визуально-графическая наглядность в организации  
продуктивного педагогического сотрудничества на уровне  
«преподаватель – студент»**

*Аннотация.* В статье актуализировано использование средств дидактической визуально-графической наглядности для организации продуктивного учебного диалога между преподавателем и студентом-филологом в рамках изучения вузовской учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка».

*Ключевые слова:* педагогическое сотрудничество, визуально-графическая наглядность, вузовская дисциплина, методика преподавания русского языка, студенты-филологи

**Tatyana A. Ostrikova,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Russian Philology and journalism,  
Katanov Khakass State University,  
Abakan, Russia

E-mail: t.a.ostrikova@mail.ru

**Nataliya V. Kudryashova,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Russian Philology and journalism,  
Katanov Khakass State University,  
E-mail: nataliya-15.72@mail.ru

**Visual and graphic presentation in the organization of productive  
pedagogical cooperation at the level of «teacher – student»**

*Abstract.* The article actualizes the use of didactic visual-graphic aids for organizing a productive educational dialogue between a teacher and a Philology student in the framework of studying the academic discipline «Methods of teaching the Russian language».

*Keywords:* pedagogical cooperation, visual-graphic clarity, university discipline, methods of teaching the Russian language, students-philologists.

Изучение студентами-филологами вузовской учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка» зачастую вызывает определённые затруднения. Это связано с разными причинами объективного и субъективного характера. На учебных занятиях обучающий в первую очередь опирается на «сильных» студентов, обладающих достаточным уровнем предметной подготовки и регулярно выполняющих домашние задания по дисциплине, способных вступать в продуктивный учебный диалог с преподавателем. «Диалог в обучении способствует дискуссии, полемике, творчеству, созданию проблемных ситуаций, иными словами, ведёт к формированию у обучающихся собственного опыта учения» [1, с. 134]. Остальные обучающиеся, к сожалению, остаются за пределами такого сотрудничества, сотворчества. Актуальная задача обучающего – создание в учебном пространстве необходимых условий для развития каждого обучаемого на уровне его способностей и возможностей, формирование профессионально-методической компетентности. На наш взгляд, решению этой задачи в немалой степени способствует целенаправленное использование в учебном процессе разных видов вузовской визуально-графической дидактической наглядности.

В настоящее время с целью качественного научно-методического обеспечения вузовских учебных дисциплин, направленных на профессионально-методическую подготовку студентов-филологов, разрабатываются уникальные учебно-практические пособия. К примеру, созданный в ХГУ им. Н.Ф. Катанова практикум «Визуально-графическая подготовка учителя-словесника» (автор – проф. Т.А. Острикова) является оригинальным междисциплинарным учебно-практическим пособием, содержащим развёрнутую систему профессионально-методических заданий на основе изобразительного дидактического материала [4]. Цель практикума: овладение методикой наглядного обучения русскому языку в школе и вузе; обогащение опыта визуализации вербальной информации и вербализации визуальной; совершенствование навыков традиционного и электронного поиска и обработки материала и его включения в веб-документ; развитие языковых и речевых навыков; обогащение словарного запаса лексикой изобразительного искусства и прикладной графики. Автором практикума рассмотрены основные понятия визуализации, изобразительного искусства, информационной графики и визуально-графической дидактической наглядности. Практические вопросы в вузовской учебной книге представлены детально с помощью системы

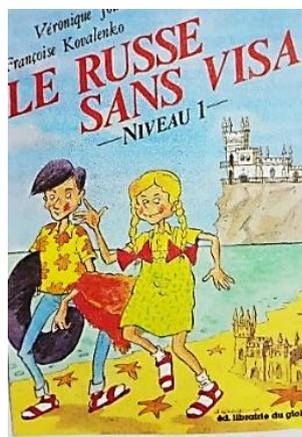
комплексных заданий, большинство из которых выполняется на специальном визуально-графическом дидактическом материале. Его источником служат не только изображения из лингводидактических источников, но и непосредственные продукты визуально-графической работы студентов, а также преподавателей.

Сущность сотворческих заданий, подготовленных преподавателем с использованием материалов учебных работ студентов, покажем на примере задания № 79 из практикума (подробнее см.: [4, с. 31–32]).

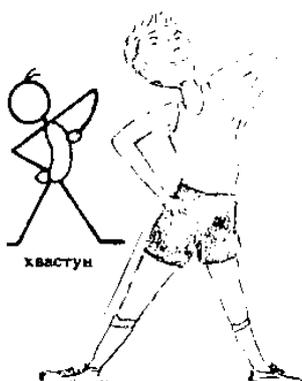
Задание 79. Рассмотрите рисунки 50–53 и определите, какой из них можно назвать профессиональным/академическим и детским, любительским рисунком взрослого и профессиональной стилизацией под детский рисунок. По каким признакам это можно определить?



**Рис. 1.** (Рис. 50 в практикуме [4])  
Шукшин  
(Худ. Юрий Ракша)



**Рис. 2.** (Рис. 51 в практикуме [4])  
Обложка французского  
учебника по русскому языку



**Рис. 3.** (Рис. 52 в практикуме [4])  
Хвастун  
(Рис. Ольги Ф.)



**Рис. 4.** (Рис. 53 в практикуме [4])  
Групповой портрет  
соседей (Худ. З. Б. Полингер)

Сгруппированные изображения в практикуме даются чаще всего в виде визуальных рядов, сводных таблиц и учебных коллажей.

Сотрудничество преподавателей и студентов в рамках курса «Визуально-графическая подготовка учителя-словесника» проявляется в процессе подготовки как текущих практических работ, так и итоговых контрольных работ, которые являются аудиторно-домашними и выполняются минимум 2–3 недели.

Представим собственный опыт подобного сотрудничества. Рассредоточенная контрольная работа по указанной выше учебной дисциплине выполнялась обучающимися по коллективно-индивидуальной технологии. Коллективный характер работы проявлялся, во-первых, в едином источнике визуальной информации – это был известный научно-методический журнал «Русский язык в школе»; во-вторых, в единых заданиях и общих консультациях на серии аудиторных практических занятий. Индивидуальный характер заданий состоял в том, что у каждого студента были «свои» 6 номеров журнала, список которых выдавался заранее в листе самозаписи на контрольную работу. Это позволило обеспечить достаточный уровень самостоятельности в выполнении контрольной работы каждым студентом-филологом и невозможность заимствовать готовые материалы у другого студента. При однотипности заданий все обучающиеся могли обсуждать возникающие проблемы на учебных занятиях с преподавателем, а после занятий – при межличностном общении.

Студентам-филологам требовалось выбрать из 6 выпусков (номеров) указанного журнала разные виды визуальной и вербально-визуальной наглядности, сфотографировать/сканировать примеры и ввести их в вордовый файл для обработки. Каждое полученное изображение обрабатывается в программе Word в меню «Работа с рисунками» по операциям *Обрезка*, *Яркость*, *Фон*, *Цвет*, *Свет* и др. Затем изображения группируются по содержанию, форме и т.д. Каждая группа изображений включается в отдельную таблицу, которая получает своё рабочее название. В заполненных таблицах все обработанные изображения атрибутируются: как минимум, требовалось указать номер журнала и страницу, т.к. год журнала указывается в названии контрольной работы. Готовые таблицы затем вводятся в текст контрольной работы, он тоже вордовый. Здесь таблицы получают окончательные названия и нумерацию, а также сопровождение вводящими фразами и ссылками на номер таблицы. При окончательной вёрстке контрольной работы

прографка у таблиц удаляется, чтобы сделать визуальный ряд примеров графически более лёгким.

Итог самостоятельной работы обучающегося представлен в статье Соломатовой Юлии (научный руководитель: Т.А. Острикова) [5].

Большим дидактическим потенциалом для организации продуктивного педагогического сотрудничества на уровне «преподаватель – студент» обладают современные средства визуально-графической наглядности: *схема-кластер, ментальная карта, логико-смысловая модель, образовательный комикс* и др. Например, в настоящее время в процессе обучения методике преподавания русского языка инновационным является метод комикс-адаптации, результатом реализации которого выступает творческий продукт – образовательный комикс. Исследователи отмечают: «Положительным моментом в использовании комикса в учебных целях является то, что комикс воспринимается практически так же, как и окружающая нас реальность; постижение истории/ситуации, изображённой в комиксе, происходит естественным образом; граница между миром комикса и миром реальным исчезает, "фиктивная" реальность комикса ненавязчиво становится фрагментом объективной реальности» [2, с. 186].

Кроме того, значимый результат можно получить при реализации в диалогическом пространстве другого средства визуально-графической наглядности – кластеров-вопросов и кластеров-ответов, «когда происходит "приращение" креативного потенциала – способности различными путями преобразовывать имеющиеся знания и создавать новые» [3, с. 302–303].

Указанные средства дидактической визуально-графической наглядности выполняют в учебном процессе ряд функций: *когнитивную* (отражение объектов познания, их связей, роли и др.); *информативную* (концентрат закодированной учебной информации по предмету, области знаний); *мотивационную* (побуждение к творчеству, к деятельности в целом); *эстетическую* (создание участниками учебного процесса индивидуальных визуальных образов).

Таким образом, целенаправленное использование разных видов визуально-графической дидактической наглядности в процессе обучения студентов-филологов методике преподавания русского языка способствует мотивации обучающихся, а также повышению уровня сформированности необходимых учебных умений и навыков, уровня творческого сотрудничества и взаимодействия в учебном диалоге

«преподаватель – студент», а значит, повышению эффективности и результативности учебных занятий по вузовской дисциплине в целом.

### *Литература*

1. *Кудряшова Н.В.* Дидактическая инфографика как средство диалога учителя с учеником // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2017. № 21. С. 134–137.
2. *Кудряшова Н.В., Соломатова Ю.Д.* Использование образовательного комикса и его элементов в обучении студентов-филологов методике преподавания русского языка // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2021. № 4 (40). С. 184–204.
3. *Кудряшова Н.В., Соломатова Ю.Д.* Кластер как когнитивно-визуальное интерактивное средство наглядности и возможности его использования в методике обучения русскому языку // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 4 (28). С. 295–310.
4. *Острикова Т.А.* Визуально-графическая подготовка учителя-словесника: практикум. Абакан, 2021. 124 с.
5. *Соломатова Ю.Д.* Алгоритм и опыт анализа визуально-графических ресурсов профессионального журнала «Русский язык в школе» (научный рук. Т.А. Острикова) // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2020. № 31. С. 143–151.

**Сокольницкая Татьяна Николаевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
филологического и социально-гуманитарного образования  
ГАОУ ДПО «ЛОИРО»  
г. Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: tn.sokol@gmail.com

### **Рабочая тетрадь как средство реализации сотрудничества учителя и ученика в обучении русскому языку**

**Аннотация.** В статье выявляются особенности рабочей тетради как современного средства обучения русскому языку. На примере рабочей

тетради по подготовке к ОГЭ по русскому языку рассматриваются методы и приемы совместной деятельности учителя и учащихся по подготовке к экзамену и возможность их реализации в обучении предмету в соответствии с обновленным ФГОС ООО.

**Ключевые слова:** Обновленный ФГОС ООО, задачи национальной системы образования, концепция сотрудничества в обучении и воспитании, дифференциация и индивидуализация обучения, виды рабочих тетрадей, маршрутные листы эффективной подготовки учащихся, методы и приемы обучения русскому языку в сотрудничестве «учитель-ученик».

**Tatyana N. Sokol'nickaja,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,  
Department of philological and social and humanitarian education  
«Leningrad Regional Institute of Education Development»,  
Saint Petersburg, Russia  
E-mail: tn.sokol@gmail.com

### **Workbook as a means of realizing the cooperation of the teacher and the student in teaching the russian language**

**Abstract.** The article reveals the features of the workbook as a modern means of teaching the Russian language. On the example of the workbook on preparation for the OGE in the Russian language, the methods and techniques of joint activities of the teacher and students in preparing for the exam and the possibility of their implementation in teaching the subject in accordance with the updated GEF LLC are considered.

**Keywords:** Updated GEF LLC, tasks of the national education system, the concept of cooperation in teaching and upbringing, differentiation and individualization of education, types of workbooks, route sheets of effective training of students, methods and techniques of teaching the Russian language in the cooperation "teacher-student".

Обновленный стандарт основного общего образования призван обеспечить, с одной стороны, «единство образовательного пространства Российской Федерации, в том числе единство учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами

воспитания, с целью реализации равных возможностей получения качественного основного общего образования»; с другой стороны, вариативность содержания образовательных программ основного общего образования, возможность формирования программ основного общего образования различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся...» [1].

Важной задачей современной методики преподавания русского языка является разработка комплекса средств обучения, обеспечивающих достижение целей и задач обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Сегодня школа имеет целый ряд учебно-методических комплексов по русскому языку, по родному русскому языку, соответствующих самым актуальным методическим подходам к обучению предмету. Вместе с тем очевидно, что даже самый лучший учебник не в состоянии обеспечить в равной степени эффективное решение всего комплекса задач, поставленных в стандарте.

В связи с этим полагаем, что актуальным средством обучения на этапе введения обновленного ФГОС ООО может стать рабочая тетрадь, на основе которой возможно осуществить дидактико-методическую реализацию идей сотрудничества в обучении и воспитании, расширение/углубление содержания обучения, формирование/развитие определенной группы предметных умений.

В качестве особого средства обучения рабочая тетрадь сформировалась к концу 90-х годов прошлого века. Рабочую тетрадь можно определить как вид дидактических материалов, играющий важнейшую роль в решении проблемы дифференциации и индивидуализации обучения, содействующий формированию и коррекции учебной деятельности школьников и реализующий общеучебные интеллектуальные умения [5].

На современном этапе обучения русскому языку рабочая тетрадь является широко востребованным жанром учебной литературы. Существующие рабочие тетради решают целый ряд учебных задач.

Являясь составной частью действующих УМК по русскому языку, рабочие тетради позволяют дополнить комплект дидактических материалов, упражнений, заданий, обеспечить более эффективное закрепление, повторение материала, организовать проверку знаний, умений и навыков обучающихся. В частности, «Рабочая тетрадь по русскому языку: 6 класс» (Л.А. Тростенцова, А.Д. Дейкина и др.) к

учебнику по русскому языку УМК Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. «Русский язык (5–9 классы)» содержит теоретические сведения и задания по морфологии, орфографии, синтаксису, пунктуации, культуре речи, предусматривает системное повторение ранее изученных разделов [11].

Составной частью УМК по русскому языку для 6 класса (Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова и др.) также является рабочая тетрадь «Русский язык. 6 класс. Рабочая тетрадь. В 2-х частях» [8]. Все упражнения и задания рабочей тетради структурированы в соответствии с разделами и параграфами учебника и предназначены для организации закрепления и проверки знаний учащихся по русскому языку в 6 классе. Разнообразный дидактический материал, включающий упражнения, кроссворды, вариативные тесты, творческие задания по развитию речи, может быть использован учителем для работы в классе, в качестве материала для домашних заданий, а также во внеклассной работе.

Современные рабочие тетради позволяют учителю ориентироваться на различный уровень обучающихся и реализовать технологии дифференцированного, индивидуального обучения, обучения детей «группы риска», организовать внеурочную деятельность по предмету. Так, например, в состав УМК Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. «Русский язык (5-9 классы)» входит рабочая тетрадь «Скорая помощь по русскому языку» (В.Д. Янченко, Л.Г. Латфуллина, С.Ю. Михайлова) [12].

Учебное пособие адресовано учащимся, которые имеют разные по степени и характеру затруднения при усвоении материала учебника. Система дифференцированных заданий позволяет учителю организовать индивидуальное обучение учащихся в условиях коллективной работы класса. Задания и упражнения рабочей тетради направлены на обогащение словарного запаса учеников, способствуют развитию устной и письменной речи.

Рабочие тетради могут помочь учителю и учащимся при изучении отдельных тем школьного курса русского языка. Так, например, учебное пособие «НЕ и НИ с различными частями речи. Рабочая тетрадь по русскому языку. 5-9 классы» (Л.Ю. Клевцова, Л.В. Шубукина) может служить в качестве источника дополнительного дидактического материала при организации работы над темой, усвоение которой вызывает у обучающихся значительные затруднения [3].

Организовать системную, целенаправленную работу по формированию умений речевой деятельности, адекватного восприятия текста, умений выразительного чтения и др. позволяют тетради, в основе которых лежит работа с текстом на уроках русского языка: тетради на текстовой основе, тетради, содержащие задания по комплексному анализу текста. Среди таких пособий можно назвать востребованные в профессиональной среде рабочие тетради для 5-11 классов А.Б. Малюшкина «Комплексный анализ текста» [4].

Специальное учебное пособие «Универсальные учебные действия. Рабочая тетрадь по русскому языку 6 класс» (С.М. Вовк) ориентировано на последовательное, поэтапное формирование универсальных учебных действий в процессе обучения русскому языку [2]. Технологии коллективного обучения, игровые формы заданий позволяют учащимся осознать личный вклад в успех совместной учебной деятельности.

Решению вопросов формирования умений читательской грамотности, понимания текста способствуют специальные рабочие тетради по формированию умений читательской грамотности, понимания текста.

Анализ возможностей современных рабочих тетрадей по русскому языку показывает, что рабочая тетрадь является одним из эффективных средств решения задач национальной системы образования и имеет большой потенциал для реализации идеи обучения и воспитания в сотрудничестве, идей индивидуального обучения.

Концепция обучения в сотрудничестве предусматривает учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе; прогнозирование развития личности; конструирование и коррекция индивидуальных программ развития.

Цель серии рабочих тетрадей по подготовке к ОГЭ по русскому языку для учителей-словесников и учащихся 9-х классов, созданных на кафедре филологического и социально-гуманитарного образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО», – организация сотрудничества между учителем и учеником для обеспечения учебно-методической поддержки в эффективной подготовке к ОГЭ по русскому языку [6, 7, 10].

К примеру, в задачи пособия «Рабочая тетрадь для учителей и школьников по подготовке к ОГЭ по русскому языку» входит формирование у учителей и учащихся личностной установки, мотивации на активные действия по работе с учебной и методической информацией и помощь учителю и выпускнику 9-го класса в создании маршрутных листов для подготовки к каждому заданию, в целенаправленном отборе

и подготовке необходимых материалов (теоретических сведений, упражнений, заданий) для занятий, в оптимальном распределении подготовленных материалов по темам и внутри каждого занятия (количество теоретических сведений, заданий, упражнений) [10, с. 4].

Для составления маршрутных листов эффективной подготовки учащихся в пособие включены теоретические сведения, задания, упражнения, подготовленные преподавателями кафедры филологического и социально-гуманитарного образования ЛОИРО.

На этапе индивидуализации процесса подготовки к заданию учителям и учащимся предлагается составить или подобрать необходимое количество упражнений к теме. Важным этапом совместной деятельности учителя и учащихся по эффективной подготовке к ОГЭ в тетради является этап отбора учебно-методической литературы, электронных источников и ресурсов.

В сотрудничестве учителя и учащихся выполняются задания по составлению теоретических материалов (таблиц, схем, алгоритмов выполнения), отбор материалов Открытого банка заданий ФИПИ, материалов пособий и учебников [10, с.71].

Полагаем, что методы и приемы организации сотрудничества, совместной деятельности учителей и школьников, реализованные в рабочих тетрадях для подготовки к основному государственному экзамену, могут быть использованы в учебных пособиях, направленных на решение задач обучения и воспитания, индивидуального обучения в сотрудничестве «учитель-ученик-семья» в соответствии с ФГОС ООО.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: [https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block\\_1000](https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000) (дата обращения: 04.02.2022).
2. *Вовк С.М.* Универсальные учебные действия. Рабочая тетрадь по русскому языку 6 класс. К учебнику М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой и др. «Русский язык. 6 класс. В двух частях». М.: Экзамен, 2021. 96 с.
3. *Клевцова Л.Ю., Шубукина Л.В.* НЕ и НИ с различными частями речи. Рабочая тетрадь по русскому языку. 5-9 классы». М.: Вако, 2017. 64 с.

4. *Малюшкин А.Б.* Комплексный анализ текста. 5 класс. Рабочая тетрадь. М.: ТЦ «Сфера», 2019. 96 с.
5. *Привалова Е.А.* Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса (На материале истории). Автореф. дис. ... к. пед. н. Кемерово, 2002. 23 с.
6. Русский язык. Блицподготовка к государственному экзамену за курс основной школы (9 класс): учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Соколова Е.А., Сокольницкая Т.Н. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. 281 с.
7. Русский язык. Теория. Алгоритмы. Тренинг. Готовимся к основному государственному экзамену. Рабочая тетрадь / Авт.-сост. М.Н. Федотовская, Е.А. Соколова. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. 116 с.
8. Рыбченкова Л.М., Роговик Т.Н. Русский язык. 6 класс. Рабочая тетрадь. В 2-х ч. М.: Просвещение, 2022.
9. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. URL: [http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v\\_pomosch\\_uchitely/7.pdf](http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf) (дата обращения: 04.02.2022).
10. *Соколова Е.А., Сокольницкая Т.Н.* Рабочая тетрадь для учителей и школьников по подготовке к ОГЭ по русскому языку. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2021. 96 с.
11. *Тростенцова Л.А., Дейкина А.Д., Невская С.И.* Рабочая тетрадь по русскому языку: 6 класс: к учебнику М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой и др. «Русский язык. 6 класс» В 2-х частях. М.: «Экзамен», 2018.
12. *Янченко В.Д., Михайлова С.Ю., Латфуллина Л.Г.* Русский язык. 9 класс. Рабочая тетрадь. Скорая помощь по русскому языку. В 2-х частях. М.: Просвещение, 2020.

**Ерещенко Маргарита Владимировна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры русского языка как иностранного,  
Донской государственной технической университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: mereshchenko@sfnedu.ru

## **Интеллект-карты в преподавании русского языка как иностранного**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы разработки и использования интеллект-карт в практике преподавания русского языка как иностранного на разных уровнях подготовки. Говорится о создании интеллект-карт в процессе текстовой интерпретации. Визуализация информации служит импульсом, воздействующим на восприятие. Известно, что успешное обучение поддерживается когнитивными процессами, которые действуют между отдельно закодированными визуальными и вербальными образами.

*Ключевые слова:* интеллект-карта, концептуализация, интерпретация, когнитивные схемы, визуализация, вербализация.

*Margarita V. Ereshchenko*  
Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor,  
Assistant professor at the Department of Russian as a foreign language,  
Don State Technical University,  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: mereshchenko@sfnedu.ru

## **Mind mapping in teaching Russian as a foreign language**

*Abstract.* The article deals with the development and use of mind maps in the practice of teaching Russian as a foreign language at different levels of training. It is said about the creation of mind maps in the process of text interpretation. Visual representation of information serves as an impulse that affects perception. It is known that successful learning is supported by cognitive processes that operate between separately encoded visual and verbal images.

*Keywords:* mind map, conceptualization, interpretation, cognitive schemes, visual-verbal representation.

По словам Цицерона, техника пространственного запоминания, известная как метод локусов (или мест, от латинского loci), была открыта греческим поэтом Симонидом Кеосским. Благодаря формированию мысленных образов и ассоциациям, выбору места и определенному порядку расположения информации, можно перестроить и улучшить процессы запоминания. Но запоминанию предшествуют процессы познания, интерпретации, категоризации и концептуализации.

Выделяют два аспекта познавательного процесса – статический и динамический. «Статический аспект познавательной деятельности отражает определенные результаты этого процесса (система знаний в виде концептуальной или категориальной систем). Динамический связан с самими мыслительными операциями, ведущими к достижению этих знаний» [1, с. 7]. В обработке знаний участвуют две когнитивные системы: память и метапамять. Декларативное знание и процедурное знание являются компонентами метапамяти. Декларативное знание представлено концептами, оно может быть вербализовано. Это знание статистического типа. А процедурное знание не может быть вербализовано, т.к. представлено в виде когнитивных тактик и стратегий, направленных на обработку освоенного знания.

По мнению А. Вежбицкой, любое знание выступает как человеческая интерпретация мира [5]. Человек по-разному структурирует содержание одной и той же предметной области, моделирует информацию при помощи различных образных схем и в рамках определенной концептуальной системы возникает определённый смысл: внимание фокусируется на определенных объектах, на конкретных элементах концептуальной структуры.

Способствует ли интеграция визуальных и вербальных знаний глубокому пониманию в процессе обучения? Можно ли говорить о надёжности полученных знаний в процессе визуализации и вербализации? Каким образом связываются компоненты знаний?

Основная цель данного исследования – выявить особенности визуализации и вербализации знаниевых компонентов в ходе деятельностного обучения, определить способ развития глубокого понимания в результате продвижения связей между визуальными и вербальными компонентами знаний [3, с. 63]. В конечном счете, нас интересуют процессы координации и интеграции в обучении с визуальными и вербальными компонентами знаний, а также то, как эти процессы могут способствовать обучению русскому языку как

иностранному, как они помогут студентам самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой.

Визуальная информация представляется графически, а вербальная/символическая — в виде текста, моделируемого на заданную тему и содержащего целевую информацию. В процессе обучения визуальные подсказки способствуют сохранению и передаче знаний. Эти визуальные блоки реализуются с помощью цветного выделения, символов и знаков. Интегрированные цветные подсказки используются для связи элементов схемы, инфографики с соответствующими текстовыми пояснениями. Упрощенная визуализация в большей степени развивает запоминание, рождает новые ассоциативные связи и поддерживает интеграцию текстовой информации [2, с. 564].

Интеллект-карты – это схематический, графический и сетевой метод организации и хранения информации. Расстановка приоритетов происходит за счет концептов, триггерных слов, символов, знаков, изображений, каждое из которых содержит потенциал воздействия, ассоциативно выявляемый через интерпретацию. В процессе категоризации выделяются ключевые элементы, им даются характеристики и путем использования механизмов воображения строятся связи, приводящие к воспоминаниям и рождаящие новые мысли и идеи. Каждый из блоков в интеллект-карте является ключом к раскрытию информации, фактов, идей. Интеллект-карта, может содержать ту же информацию, что и связный текст. Главное отличие состоит в том, что в интеллект-карте содержимое не представлено в виде строк и рядов оно визуализируется. В дополнение к ключевым словам и концептам визуализация включает в себя последовательность таких графических элементов, как: цвет, символ, знак, логико-композиционное расположение частей.

Следует отметить, что в ходе апробации данного подхода в обучении студентами создавались интеллект-карты по различным темам и направлениям: и всегда это были индивидуальные, персонифицированные интеллект-карты, отражающие разные тип мышления обучающихся. Так, например, китайским студентам, обучающимся по направлению подготовки 080301 «Строительство» было предложено в качестве индивидуальной коммуникативной практики разработать интеллект-карты по теме «Строительные материалы», а слушателям, обучающимся на подготовительном отделении – интеллект-карты по истории русской

литературы. В качестве цифровой платформы была предложено онлайн-приложение Coggle. Активное внедрение сквозных цифровых технологий и применение игровых механик VR способствовали развитию гибких навыков и увеличению показателей вовлеченности [4, с. 5897]

Таким образом, можно говорить, что интеллект-карты способствуют продуктивному смысло-поисковому обучению, помогая студентам решать учебные задачи и формировать интегрированное представление о важнейших компонентах знаний. Построение связи между визуальной и вербальной информацией, структурирование и систематизация позволяют формировать фундаментальные учебные навыки. В дальнейшем обучении навык построения интеллект-карт студенты смогут использовать в более сложных областях знаний.

### *Литература*

1. *Болдырев Н. Н.* Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. №. 2. С. 5–14
2. *Ерещенко М. В.* Теория релевантности и проблема связности дискурса // Когнитивные исследования языка. 2015. № 21. С. 563–566.
3. *Ерещенко М. В.* Графическая наглядность в обучении научному стилю речи / М. В. Ерещенко, О. Е. Захарчук, О. В. Николенко // Русский язык в современном Китае: сборник научно-методических статей VI Международной научно-практической конференции, Хайлар, 20-22 апреля 2018 года. Хайлар: Забайкальский государственный университет, 2018. С. 62–66.
4. *Ereshchenko M., Zubareva E., Zubareva S.* Academic training with the use of social media: cross-system analysis // INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference Conference proceedings, 2019. P. 5895–5899.
5. *Goddard C., Wierzbicka A.* (ed.). Semantic and lexical universals: Theory and empirical findings. 1994. 510 p.

**Сунцова Ирина Александровна,**  
магистрант, Московский педагогический  
государственный университет  
г. Москва, Россия  
E-mail: ishamina@list.ru

Научный руководитель – **Пахнова Татьяна Михайловна,**  
кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры методики  
преподавания русского языка,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: tatiana.tmp@yandex.ru

### **Концептуальный анализ в контексте реализации идей методики сотрудничества**

*Аннотация.* Статья представляет собой концептуальный анализ как одну из возможных форм реализации приемов методики сотрудничества, что обосновывается потенциальным ориентиром данной работы на взаимодействие обучающихся со старшим поколением как хранителем национальных ценностей и культурной памяти, с автором как создателем текста, в котором выражен концепт, и с учителем как наставником в работе.

*Ключевые слова:* метод концептуального анализа текста, текстовая деятельность, концепт, концептосфера, выразительные средства языка.

**Irina A. Suntsova,**  
ungraduated student, Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: ishamina@list.ru

Scientific adviser – **Tatyana M. Pakhnova,**  
PhD in Pedagogy,  
Professor of the Department  
of Teaching Methods Russian Language,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: tatiana.tmp@yandex.ru

## Conceptual analysis in the context of implementing the ideas of the cooperation methodology

**Abstract.** The article presents a conceptual analysis as one of the possible forms of implementing the methods of cooperation methodology, which is justified by the potential focus of this work on the interaction of students with the older generation as the custodian of national values and cultural memory, with the author as the creator of the text in which the concept is expressed, and with the teacher as a tutor at work.

**Keywords:** method of conceptual analysis of the text, textual activity, concept, concept sphere, expressive means of language.

Приемы методики сотрудничества могут находить свое воплощение в различных способах организации работы обучающихся над текстом, одним из которых является концептуальный анализ, «при котором происходит выделение из предложенного текста слов, репрезентующих в данном речевом произведении национальные лингвокультурные концепты (лингвоконцепты), и исследование их ментальных полей (концептосфер)» [3, с. 205]. Подобный анализ текста на уроках русского языка способствует повышению уровня языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций путем смыслового чтения текста, рассмотрения и обсуждения ценностных свойств его языкового материала, выраженного, в том числе, через специальные и неспециальные выразительные средства языка, которые представляют в данном тексте определенный национальный концепт. В настоящее время в контексте школьного образования концепт определяется как «объединяющая гуманитарная идея» [7]. По этой причине на основе идей аксиологического и культуроведческого подходов в лингвометодике и методов анализа когнитивной парадигмы языкознания методистами активно излагаются теоретические основы проведения концептуального анализа на уроках русского языка, а также разрабатываются приемы данной работы. Необходимо отметить несомненное наличие у концептуального анализа потенциала, ориентированного на взаимодействие обучающихся со старшим поколением в лице их членов семьи и близких, которые способны через призму своего жизненного опыта передать необходимые знания для составления при анализе

определенной концептосферы, отражающей видения какой-либо социокультурной группы (национальных меньшинств) или целой нации.

Подобное взаимодействие может реализовываться через приемы воспитательного чтения, неразрывно связанного с традициями семейного чтения, как отмечал Ц.П. Балталон [1], который правильно организованное последнее считал образцом первого, так как родители, доверительно обсуждая с детьми прочитанное, делятся своими взглядами о толкуемом понятии, таким образом, составляя ментальное поле концепта путем приведения ассоциаций, анализа данных в тексте средств выразительности. Внимание к данным аспектам при грамотном построении процесса и богатой хорошей речи поможет также создать развивающую речевую среду, в которой будет происходить обсуждение как одно из видов сотрудничества. Речь родителя в данной ситуации также может рассматриваться как речевой образец, дающий не только контекст рассматриваемого понятия, но и хороший грамотный пример устного высказывания. О данной роли речевых образцов в речевой среде писала еще Л.П. Федоренко [13], чьи идеи в этом направлении развивает Т.М. Пахнова [10], предлагая в работах дидактические материалы, опирающиеся на данные положения для создания развивающей речевой среды как базы, на которой выстраивается сотрудничество.

К старшим классам у обучающихся складывается благодаря собственному опыту, пропедевтическому курсу филологического анализа и благодаря взаимодействию со старшими свои концептосферы определенных понятий, которые основываются на национальном понимании разнообразных концептов. Так, старшеклассники могут устанавливать у различных понятий соответствующие архисемы и дифференциальные семы, а путем анализа контекста определять образную часть концепта на основе описаний в тексте, а также разбора выразительных средств языка текста как ключевых слов описания образа-символа. Однако данную деятельность по работе с концептами необходимо структурировать, систематизировать ассоциативные ряды к понятиям. Это можно эффективно организовать с помощью приемов методики сотрудничества и проектной деятельности.

Так, учащиеся должны выбрать сами произведения малой формы для концептуального анализа, например, основываясь на задании представить различные воплощения концепта «дорога». Важно, чтобы проект по анализу концепта представлял не только рассмотрение образа-символа в контексте, но и понимание, например, дороги как жизненного пути

опрашиваемыми представителями определенной социокультурной группы, выражающими культурную память. Например, в 11 классе для анализа оправдано обращение к уже пройденному рассказу И.А. Бунина «Темные аллеи» с дополнительной целью актуализации изучаемого в данном классе на уроках литературы творчества названного автора. Немаловажную роль при анализе этого произведения играет работа с концептом «аллеи». Учащиеся для установления внутренней формы слова, дифференциальных сем и образной части концепта не только могут, но и должны обратиться к старшим или знакомым ровесникам для собрания как можно большего числа ассоциаций к данному понятию для составления концептосферы, основанной на мнении определенных представителей нации с различным социокультурным опытом и уровнем знаний.

На первом этапе работы учащиеся занимаются «выявлением первичного смысла» [12, с. 224], так как методисты отмечают, что для «реализации концепто-ориентированной методики <...> необходимо опираться на внутреннюю структуру концепта» [12, с. 223]. Для этого вначале посредством приемов смыслового чтения учащимся необходимо познакомиться с самим текстом, в котором находит выражение концепт. После необходимо установить внутреннюю форму понятия, что возможно путем опроса старших об их ассоциациях с понятиями «аллея» и «дорога». Данный этап работы отражает сотрудничество учащихся со своей семьей. Этот этап является одним из важнейших, так как на нем ученик обращается к носителям культурной памяти, собирает и исследует эти представления, таким образом, естественным путем приобщаясь к национальной культуре, то есть данный тип сотрудничества является одним из важнейших по силе своего влияния на духовное развитие личности и на продуктивность его диалога с отечественной культурой.

Собранные данные необходимо научно структурировать, в чем поможет обращение учащихся к специализированным словарям лингвокультурологического и идеографического типа, рекомендованным учителем для выполнения проектной работы. Статьи указанных словарей отражают ментальность народа через представление различных понятий. Это, кроме словаря В.И. Даля, описывают, например, «Словарь русской ментальности» В.В. Колесова [5], «Константы: словарь русской культуры» Ю.С. Степанова [11]. Также учитель для работы с концептом может предложить обратиться к ряду научных статей, освещающих исследуемый концепт: статья о концепте «путь-дорога» В.В. Колесова [4], работа

О.А.Фелькиной о «дороге» как лингвокультуре восточнославянских языков [14].

Так, учащиеся определяют внутреннюю форму аллеи как того, что предназначено для движения путем приведения научных и ненаучных толкований, а также ассоциативно-смысловых полей понятия (и вид дороги, и вид хода, и вид команды (призывающей к действию) – всё связано с движением).

Далее собранные представленные структурируются для составления отличительных признаков понятия, среди которых отбираются особо значимые дифференциальные семы. Необходимо, чтобы поиск данных сем основывался не только на собственном мнении, на словарной статье, но и на воззрениях «сотрудничающих» в данном проекте с учащимися старших.

После с учетом полученных данных рассматривается образная часть концепта «аллея» в контексте «Темных аллей» И.А. Бунина. Этот этап работы может проиллюстрировать сотрудничество на уровне учащийся – автор текста, который в своем произведении реализует одно из пониманий концепта. Для выполнения данного этапа учителю как «сотрудничающему» с учащимся может быть предложен ряд советов из пособий по филологическому анализу текста (пособие Н.С. Болотновой [2], учебник Н.С. Николиной [8]), по которым учащийся сможет ознакомиться с инструментарием работы, с его этапами и т.д. А также необходимо в помощь учащимся дать рекомендацию об обращении к специальному словарю для «юных филологов» М. В. Панова [9], в котором представлены статьи по стилю некоторых авторов.

Учащиеся путем анализа ключевых слов текста, выраженных лексическими и синтаксическими средствами выразительности, а также неспециальными выразительными средствами языка, описывают образ символ текста, составляют концептосферу понятия. Учитель при этом должен находиться в диалоге с учащимися, задавать вектор анализа, основываясь на методиках лингвокультурологических характеристик текстов различных типов речи, например, представленных в диссертации О.Н. Левушкиной [6]. Подобная работа не только расширяет лексический запас, но и развивает образное мышление, языковое чутье путем рассмотрения образцов. Так, учащиеся устанавливают, что хоть «тёмные аллеи» - понятие, указанное лишь в заглавии, в самом тексте это словосочетание неоднократно и с различных сторон проиллюстрированное определением «тёмные», что дополняет сам образ

«аллей»: грязная дорога («залитая грязью» и т.д.), плохо освещенная дорога («низкое», «бледное» солнце), «темные» насаждения аллеи («Стояли тёмных лип аллеи...»). Таким образом, выясняется, что в произведение «аллея» представлена как тёмная дорога.

На основе установленной образной части концепта выясняются его символические функции в тексте (аллея как жизненный путь, «изрезанный» «темными» событиями, а встреча героев как остановка в данном пути). Этот концепт включает в себе ассоциации, которые представлены и в самом тексте, поэтому необходимо обратиться к образ-символу из упоминаемого стихотворения. Путем концептуального анализа происходит развитие навыков текстовой деятельности. Эта работа в данном случае ведется от анализа языковых явлений к идее, но при этом обучающийся вступает не только в диалог с текстом, с его автором, но и во взаимодействие с носителями того культурного кода, который помогает дешифровать понимание представленного в произведении концепта.

Оформленный концептуальный анализ представляется обучающимся одноклассникам, понимание концепта предлагается к обсуждению. Таким образом, учащиеся, взаимодействуя со старшими, друг с другом, не только достигают межпредметных целей, но также личностных и метапредметных, заключающихся в знакомстве с национальными представлениями об определенных понятиях, об их образном воплощении в произведениях различных авторов. Полный концептуальный анализ обязывает к сотрудничеству с другими, так как важно установление концептосферы понятия в национальном представлении, которое и отражено в произведении.

Таким образом, концептуальный анализ является одной из возможных форм реализации приемов методики сотрудничества, так как дает основу не только для вступления в диалог с текстом, но и для вступления во взаимодействия с хранителями культурной памяти о выраженном в тексте концепте, что формирует навыки текстовой и коммуникативной деятельности, повышает уровень языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций, а также развивает личность в контексте национальной культуры.

### *Литература*

1. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе: [Реф., чит. в заседании Пед. о-ва,

- сост. при Имп. Моск. ун-те, 4 нояб. 1900 г., знач. доп.]. М.: типо-лит. Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1901. 56 с.
2. *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов вузов. Изд. 3-е, доп. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
  3. *Демидова Н. И., Богданова Е. С.* Метод концептуального анализа текста в обучении текстовой деятельности на уроках русского языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. №3. С. 203–210.
  4. *Колесов В.В.* Путь-дорога // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. Т. 159, кн. 5. 2017. С. 1200–1213.
  5. *Колесов В. В.* Словарь русской ментальности: в двух томах / В.В. Колесов, Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. СПб.: Златоуст, 2014. 1184 с.
  6. *Левушкина О. Н.* Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 543 с.
  7. *Мишатина Н. Л.* Методическая лингвоконцептология и ее терминосистема // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. №188. С. 153–164. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-lingvokontseptologiya-i-ee-terminosistema> (дата обращения: 23.03.2022).
  8. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». 4-е изд., испр. М.: Академия, 2014. 268 с.
  9. *Панов М. В.* Энциклопедический словарь юного филолога. М.: Педагогика, 1984. 351 с.
  10. *Пахнова Т. М.* Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре // Русский язык в школе. 2003. № 4. С. 8–23.
  11. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект, 2001. 989 с.
  12. *Судакова Н. А.* Концептуальный анализ текста на уроке русского языка в старших классах // Вестник ТГПУ. 2013. № 10 (138). С. 222–229.
  13. *Федоренко Л. П.* Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: Учебное пособие. Курск: Изд. КГПИ, 1994. 205 с.

14. *Фелькина О.А., Ярмошевич А.В.* Лингвокультурема «дорога» в восточнославянских языках // Русское слово как феномен духовности в славянской лингвокультуре пограничья: Научные доклады участников Международного научно-просветительского форума, Новозыбков, 18–21 мая 2021 года. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2021. С. 204–210.

**Языков Игорь Иванович,**  
ассистент,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: ii.yazykov@mpgu.su

**Совершенствование механизмов речевой деятельности  
иностраннх студентов на основе трансформации  
исходных текстов**

*Аннотация.* В статье представлена теория и практика из области иноязычного образования, направленная на обеспечение дидактическим материалом уроков по русскому языку как иностранному речевыми упражнениями, необходимыми для совершенствования структуры организации языкового оформления студентов-инофонов (уровень владения русским языком – С-1 (шкала CEFR)). Актуальность описываемых заданий обусловлена вниманием к текстам, которые, обладая структурной неполнотой, позволят иностранным студентам производить мыслительный анализ содержательной стороны речи с опорой на письменный образец.

*Ключевые слова:* речевая деятельность, трансформационный текст, структурная неполнота, речевой навык, русский язык как иностранный.

**Igor I. Yazykov,**  
assistant,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
E-mail: ii.yazykov@mpgu.su

## **Improvement of mechanisms of speech activity of foreign students based on the transformation of source texts**

**Abstract.** The article presents the theory and practice from the field of foreign language education aimed at providing the didactic material of lessons in Russian as a foreign language with speech exercises necessary to improve the structure of organization of language formation of foreign students (Russian language proficiency level - C-1 (jackal CEFR)). The relevance of the described tasks is due to the attention to the texts, which, having structural incompleteness, will allow foreign students to make a thoughtful analysis of the content side of speech with the support of a written sample.

**Keywords:** speech activity, transformational text, structural incompleteness, speech skill, Russian as a foreign language.

Изучение русского языка как иностранного обусловлено тенденцией к овладению иноязычной коммуникацией. Одним из важных механизмов взаимодействия, на котором базируется коммуникация, является речевая деятельность, позволяющая осуществлять общение возможностями изучаемого языка которая «раскрывается в определенной среде, существует и совершенствуется с учётом развития среды. Живой язык шлифуется в связи с потребностями и изменениями в среде бытования» [3, с. 55].

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному предписывает, что «иностранному учащийся должен правильно понимать и употреблять языковые средства, как в рамках отдельного предложения, так и при осуществлении коммуникативной речевой деятельности (в том числе с учётом её ситуативно-стилистического характера)» [5, с. 16]. Руководствуясь нормативными документами, отметим, что для реализации коммуникативного намерения и совершенствования речевых механизмов иностранных студентов необходимы умения строить монологические и/или диалогические высказывания.

Под речевыми механизмами понимаются «речевые операции и речевые действия, обеспечивающие в своей совокупности как внутреннее (смысловое), так и внешнее (устное или письменное) оформление речевого высказывания. Речевая деятельность во всех её видах реализуется с помощью речевого механизма. В него входят процессы

осмысления информации, её удержания в памяти <...>, при помощи которых в свою очередь осуществляется действие основного операционного механизма речи, определяемого Н.И. Жинкиным (Н.И. Жинкин, 1968) как единство двух звеньев – составления слов из элементов и составление фраз, сообщений из слов» [1].

В этой связи задача преподавателя при совершенствовании механизмов речевой деятельности у иностранных студентов на изучаемом языке, заключается в обеспечении уроков дидактическим материалом (текстом), обладающим средствами и способами выражения мысли, и позволяющим задавать направление устной речи на основе упражнений, направленных на достижение учебных целей.

Правомерно отметить, что «русский язык стал инструментом освоения студентами-инофонами всех предметных областей. Педагогу с помощью разных приёмов семантизации <...> приходится объяснять студентам-инофонам значение специальных слов, <...> чтобы предупредить затруднения в процессе восприятия текста» [8, с. 240].

Традиционно стимулирование механизмов речевой деятельности иностранных студентов происходит на базе текстов, позволяющих обучающимся задавать направление мысли, анализировать дидактический материал, строить предмет разговора. Подобные тексты содержат речевые ситуации общения, основанные на реалиях вербальной коммуникации.

Как отмечает В.Д. Янченко, «необходимо <...> целенаправленно обучать <...> молодежь <...>, развивать у них способность к глубокому анализу, умение выявлять имплицитность, подтекст, глубинные смыслы в письменных текстах и устных высказываниях» [9, с. 118].

Вышесказанным обусловлена актуальность обеспечения уроков по русскому языку как иностранному такими текстами, которые позволят производить мыслительный анализ содержательной стороны речи на основе исходных текстов, открытых для осмысления, с помощью элементов структурной неполноты, позволяющих в процессе мыслительной работы с опорным текстом совершенствовать структуру организации языкового оформления, создавая трансформационные тексты.

«Под трансформационным текстом мы понимаем вторичный текст, создаваемый при дополнении и/или изменении (трансформации) <...> текста исходного» [10, с. 143]. Дидактический материал важно строить на текстах, которые «обладают <...> структурной неполнотой, позволяющей встраивать слова и/или словосочетания на место пропуска» (см. эллипсис)

[11, с. 95], таким образом, чтобы они открывали возможность для иностранных студентов выражать мысли в устной форме с опорой на письменный образец, а затем декодировать языковые знаки в речь при участии зрительного анализатора.

Трансформация языковой модели на основе опорных текстов с элементами структурной неполноты позволяет активизировать механизм осмысления речи обучающихся через аналитико-синтетическую деятельность при работе с исходными текстами. Это обеспечивает совершенствование процессов речевосприятия через структуру исходного текста, предложенного для коммуникативного осмысления, что ведёт к финальной цели, заключающейся в понимании письменной речи на уровне смысла. Таким образом осуществляется передача усвоенной и осмысленной информации посредством речи говорящего.

Коммуникативно осмысленные лексические единицы, воспринимаемые обучающимися на уровне смысла, позволяют студентам создавать оригинальные словесные элементы (фразы, предложения, целостно-структурное высказывание на основе опорных текстовых элементов и др.). Как показывает опытная работа, иностранные обучающиеся, выполняющие речевые упражнения, направленные на трансформацию готовых речевых образцов (языковых паттернов (паттерн – модель, образец)), совершенствуют умения и навыки, которые позволяют успешно реализовать коммуникативное намерение в зависимости от речевой ситуации. Опорная лексика компенсирует трудности построения речевого высказывания (оказывает лексическую поддержку), задавая направление дискурса, что необходимо для мыслеформулирования с опорой на исходный текст, который предложен для дальнейшего осмысления.

«Основное внимание уделяется созданию и поддержанию у учащихся потребности в вербальном общении и усвоению в процессе осуществления значимой и представляющей ценность информации, <...> которая ориентирована на формирование необходимых продуктивных речевых навыков» [2, с. 125–126].

При коммуникативном осмыслении лексических единиц исходного текста работа по совершенствованию механизмов речевой деятельности иностранных студентов осуществляется с опорой на несколько механизмов.

1. Механизм осмысления опорной лексики, установление смысловых связей (сочетание лексических единиц с контекстом). Данные действия

необходимы при подготовке к восполнению незамещённого контекста в исходных текстах, обладающих структурной неполнотой, которые предстоит трансформировать методом синтеза, когда пропущено словосочетание, предложение, фраза и т.д. При выполнении подобных действий происходит осмысление слов, словосочетаний, частей предложения, которые должны входить в состав исходного текста, обладающего структурной неполнотой, однако первично пропущены в нём (т.е. подразумеваются). Задача обучающегося (автора-коммуниканта) заключается в осмыслении контекста с целью восстановления его целостности и связности с дальнейшим замещением структурной неполноты в тексте (создание трансформационного текста).

Как отмечает Н.И. Жинкин, «такой синтез <...> характерен для всех речевых образований – слога, слова, фразы и способов соединения фраз. <...> Это значит, что при отборе слов в предложение последующее, ещё произнесенное звено определяет форму звена, в данный момент произносимого. В этом механизме упреждающего синтеза действуют два звена. В одном из них происходит отбор слов из полного лексикона, которым располагает данный человек. Этот отбор соответствует истинности высказывания <...>. Во втором звене механизма происходит укомплектование и, соответственно, согласование звеньев динамической словесной системы, <...> т. е. организуется правильность сцепления звеньев сообщения. Необходимость отбора слов для составления сообщения вынуждает упреждать каждое из последующих звеньев при выдаче предшествующих. Совместная работа обоих отделов этого механизма организует синтез динамической словесной системы» [4, с. 30].

2. Механизм упреждающего синтеза. Данный механизм позволяет иностранным студентам совершенствовать речевую деятельность в момент проговаривания лексики во внутренней речи, которую предстоит встроить на место незамещённого контекста при выполнении соответствующих упражнений (см. речевые упражнения), построенных с элементами структурной неполноты. В этой связи «одним из возможных вариантов систематизации речевых функций может быть их классификация в зависимости от степени воздействия высказывания, в котором реализуется конкретная речевая функция» [7, с. 92]. Подобные упражнения выполняются письменно с последующей устной продуктивной речью на основе выполненного задания (см. продуктивная речь).

Внутреннее проговаривание опорного текста необходимо с целью отбора лексических единиц при восполнении незамещённого контекста. Данные действия, совершаемые иностранными студентами при работе с дидактическим материалом, побуждают предвидеть последующие в тексте слова. При осмыслении контекста происходит понимание формы связи между словами, что ведёт к дальнейшему развитию сюжетной основы целостного текста, а далее – всего устного высказывания.

3. Механизм памяти. На данном этапе важно использование в учебном процессе опорной лексики, которая воспринимается через зрительные анализаторы, что играет важную роль при совершенствовании механизмов речевой деятельности иностранных студентов. Важно отметить, что при выполнении речевых упражнений уделяется внимание формированию грамматических навыков через письменную речь, далее подобные упражнения «применяются для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи. При выполнении речевых упражнений произвольное внимание учащихся должно быть сосредоточено на содержании высказывания, в то время как его форма является объектом произвольного внимания. Речевые упражнения ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование учащимися отрабатываемого материала для выражения собственных мыслей и понимания чужих в связи с разнообразными стимулами и мотивами» [1].

При комбинаторном сочетании следующих действий: опорная лексика с элементами структурной неполноты (языковые паттерны) → письменная речь → удержание лексических единиц в памяти, – формируется гибкость мышления (см. комбинаторное мышление и/или решение комбинаторных задач, заключающееся в переборе множества вариантов для решения поставленной задачи). Данные действия оказывают существенное влияние на совершенствование механизмов речевой деятельности, поскольку «первым из условий, необходимых для декодирования развернутого речевого высказывания, является удержание в речевой памяти всех его элементов. Если этого не происходит, понимание длинного предложения или развернутого речевого высказывания, требующее сопоставления входящих в него элементов, делается недоступным» [6, с. 299]. Оперативная память является средством удержания воспринимаемого осмысливаемого материала.

Проиллюстрируем пример речевого упражнения, способствующего совершенствованию механизмов речевой деятельности иностранных студентов. Уровень владения русским языком C-1+ (шкала CEFR).

Перед выполнением заданий в упражнении рекомендуется всесторонне разобрать тему, которая будет затронута в тексте. В рамках нашего упражнения примерная тема формулируется следующим образом: «Праздники. Русские национальные праздники».

**Задание на осмысление и понимание текста:** прочитайте текст; сформулируйте тему, о которой говорится в данном тексте; объясните значение выделенных слов и/или словосочетаний.

Календарный год длится 365 дней. Если год \*високосный – 366 дней. В году двенадцать месяцев и 4 квартала. Большинство дней – это будни (только мн. ч., форма ед. ч. – б́удний день). Ещё есть выходные, когда можно отдыхать от будних дней. Кроме выходных дней, в календарном году ещё есть праздники или \*\*«красные дни календаря», которые тоже считаются нерабочими. И в выходные, и в праздники, принято отдыхать от работы, весело проводить время в «кругу друзей», или просто отдыхать от повседневности. Назовём несколько праздников, которые отмечают в России – это Новый год, Международный женский день (8 марта), День защитника отечества (23 февраля) и другие. Считается, что, если вы провели выходные или праздники, и хорошо отдохнули, значит, праздники или выходные удались.

Слова для справки:

\* Високóсный год – календарный год, который насчитывает в календарном периоде дополнительный день (в феврале к календарю добавляется ещё один день). Високосный год бывает один раз в четыре года. Год, не являющийся високосным, называется невисокосным годом.

\*\* Красный день календаря – праздничный, нерабочий, выходной день.

**Задание на трансформацию текста:** продолжите фразы (языковые пátтерны), заполнив пропуски и руководствуясь сформулированной темой.

Больше всего мне нравится праздник, который называется ..., потому что ... .

- Кто-то больше любит начавшиеся праздники, а кто-то их ожидание и подготовку к ним. Я больше всего люблю ..., потому что ... .

- Можно сказать, что праздник(-и), выходной(-ые) удался(-ись), если ...

**Задание на устную беседу по отработанной теме** (выполняется на усмотрение преподавателя): напишите текст по языковым пàттернам и/или по системе вопросов к тексту.

При выполнении подобных заданий происходит трансформация исходного текста на основе встраиваемых на место незамещённого контекста слов, словосочетаний, частей предложений. Функция языковых пàттернов в описываемом упражнении – задавать направление мысли говорящего, стимулировать лексическую сторону высказывания, побуждать к речевой деятельности. Если текст осмыслен обучающимися верно, речевые образцы помогут «развернуть» высказывание говорящего и будут соответствовать теме ранее прочитанного текста. Если текст осмыслен и/или понят неверно, происходит семантический дрейф (отклонение от сформулированной темы). В таком случае преподавателю необходимо обратить на это внимание, корректируя работу студента.

Подводя итоги, отметим, что исходный текст с незамещённым контекстом помогает иностранным студентам совершенствовать механизмы речевой деятельности через упражнения, направленные на осмысление и понимание дидактического материала. Задания, направленные на трансформацию исходного текста, помогают иностранным студентам строить устную монологическую речь в соответствии с коммуникативным намерением.

Представленные в статье задания помогают преподавателям осуществлять функцию контроля для проверки понимания прочитанного текста, побуждать студентов строить речевые высказывания в соответствии с заданной темой, что приводит к совершенствованию механизмов речевой деятельности иностранных обучающихся в целом.

### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009 // Словари и энциклопедии на Академике. URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/1687/](https://methodological_terms.academic.ru/1687/) (дата обращения: 04.03.2022).
2. *Вишняков С.А., Дунаева Л.А.* Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. 168 с.
3. *Дейкина А.Д.* К вопросу о методологии методики РКИ и средовом подходе в преподавании // Преподавание, изучение и усвоение

- иностранный язык в контексте реализации средовой модели образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л.А. Дерibas, г. Москва, 1–2 февраля, 2018 г. / отв. ред. С.А. Вишняков; Московский педагогический государственный университет; Институт филологии. М.: МПГУ, 2018. 296 с.
4. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1968. 370 с.
  5. *Иванова Т.А. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 44 с.
  6. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 384 с.
  7. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. URL: <https://153nsk.ru/wp-content/uploads/2016/12/консерсija.pdf> (дата обращения: 04.03.2022).
  8. *Янченко В.Д.* Реализация метапредметного подхода в обучении китайских студентов языку специальности // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2019. С. 239–243.
  9. *Янченко В.Д.* Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием цифровых образовательных технологий // Современные технологии в преподавании русского языка: к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета: Материалы международной научно-практической конференции (2-3 октября 2020 года) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. М.: МПГУ, 2020. 548 с.
  10. *Языков И.И.* Трансформационный текст как инструмент формирования языковой догадки при обучении русскому языку как иностранному // Преподаватель. XXI век. 2020. № 3. ч. 1. С. 142–148.
  11. *Языков И.И.* Роль трансформационного текста в развитии коммуникативных способностей учащихся по русскому языку как иностранному // Наука и Школа / Science and School. 2020. № 5. С. 94–100.

**Ратникова Альбертина Германовна,**  
кандидат педагогических наук, педагог,  
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,  
г. Москва, Россия

E-mail: AGChafonova@pushkin.institute

**Ратников Максим Олегович,**  
старший преподаватель, «Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)»  
г. Москва, Россия

E-mail: m.o.ratnikov@mail.ru

## **Игровые методики с применением голосового помощника при обучении РКИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности разработок навыков для голосового помощника «Алиса» как дополнительного средства обучения русскому языку иностранных учащихся. Описан пример разработанного авторами навыка «РКИ простой».

*Ключевые слова:* компьютерные технологии, искусственный интеллект, русский язык как иностранный, голосовой помощник «Алиса», методика преподавания русского языка.

**Ratnikova Albertina Germanovna,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, educator,  
Pushkin State Institute,  
Moscow, Russia

E-mail: AGChafonova@pushkin.institute

**Ratnikov Maksim Olegovich,**  
Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute,  
Moscow, Russia

E-mail: m.o.ratnikov@mail.ru

## **Game techniques using a voice assistant in teaching Russian as a foreign language**

*Abstract.* The article discusses the possibilities of development of skills for the voice assistant «Alice» as an additional learning tool for teaching the

Russian language to foreign students. An example of the skill «РКИ простой» («RFL simple») developed by the authors is described.

**Keywords:** computer technologies, artificial intelligence, Russian as a foreign language, virtual assistant «Alice», methods of teaching Russian language.

Сегодня сотрудничество становится возможным не только с людьми, но и с системами искусственного интеллекта. Использование компьютерных технологий (в том числе основанных на системах искусственного интеллекта) на занятиях по иностранному языку позволяет решать многие методические задачи, связанные с развитием практических навыков, учащихся в русле коммуникативного подхода к обучению [1, с. 64].

Все большую популярность сегодня приобретают приложения, реализующие идею так называемых голосовых помощников – это программы для навигаторов, смартфонов, домашней мультимедийной техники, которые позволяют управлять мобильными приложениями (например, включать будильник, узнавать погоду и т.п.), выполнять голосовой поиск в сети Интернет, вызывать функции системы «Умный дом», также основанной на командах специальному устройству.

Идея обращения к возможностям таких устройств при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, основывается на понимании того, что необходимо стимулировать практику говорения на изучаемом языке у учащихся как в естественной языковой среде, так и вне естественной языковой среды. В последнем случае голосовые помощники будут служить дополнительным средством моделирования искусственной языковой среды изучаемого языка.

Несколько слов о возможностях современных голосовых помощников. В качестве примера рассмотрим некоторые функции голосового помощника «Алиса» компании Яндекс.

Основными возможностями «Алисы» являются способности качественно распознавать естественную речь, преобразовывать запросы в текст, а также отвечать на наиболее распространенные вопросы (о погоде, о времени суток, ряд общих вопросов, характерных для живой речи: «Как дела?», «Кто ты?», «Как тебя зовут?» и т.д.).

Запросы к «Алисе» могут быть подобраны тематически и быть непосредственно связанными с изучаемым в данный момент материалом. Например, при обучении теме «Время» учащимся может быть предложено

спросить у «Алисы»: «Сколько времени?», уточнить время в разных городах и часовых поясах и т.д.; обратиться к «Алисе» для уточнения или объяснения какого-либо явления, определения и т.д.

Важным фактором и стимулом для разработок методов и методик использования голосового помощника «Алиса» при обучении РКИ стало открытие компанией Яндекс доступа к документации и прикладному программному интерфейсу сервиса Яндекс. Диалоги. Это позволило пользователям самостоятельно создавать навыки (дополнительные программы) для голосового помощника «Алиса».

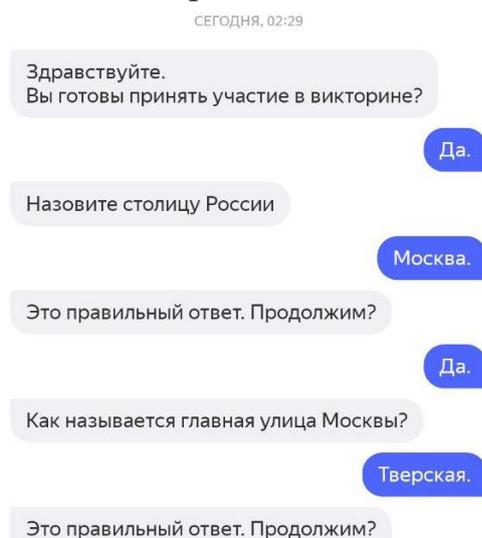
Открытый набор инструментов позволил разрабатывать навыки на языках программирования Python, PHP, Node.js. В дальнейшем появились инструменты, с помощью которых стало возможным создание базовых навыков для «Алисы» людям, не имеющим опыта программирования. Примером такого инструмента является сервис *Aimylogic* – визуальный конструктор для создания текстовых и голосовых ботов с искусственным интеллектом, разработанный компанией «Just AI» [2].

Авторами представляемого исследования с помощью конструктора *Aimylogic* был разработан простой навык «Алисы» для демонстрации возможностей применения данного голосового помощника при обучении иностранному языку (РКИ) в игровой форме. Навык получил название «РКИ простой».

В данном навыке пользователю предлагается сыграть в викторину. Викторина состоит из четырех вопросов, два из которых относятся к категории общих знаний, два – направлены на проверку знаний людей, изучающих русский язык. Вопросы из категории общих знаний: «Назовите столицу России» и «Назовите главную улицу Москвы» (см. Рисунок 1. Пример тестовой викторины №1). Переход к следующему вопросу возможен только после правильного ответа на предыдущий. К вопросу о столице дан только один правильный ответ, для второго вопроса определены три правильных ответа «Тверская», «Арбат» и «Ленинский проспект» (пользователю достаточно назвать один из этих вариантов). В случае неверного ответа пользователю предлагается ответить на этот же вопрос еще раз. После правильного ответа ему задается вопрос, хочет ли он продолжить викторину.

В процессе разработки есть возможность протестировать навык. После окончания разработки полученный диалог (викторину, построенную в диалоговой форме) можно загрузить в один из доступных голосовых помощников. В нашем случае это «Алиса».

Возможны два типа публикации созданного навыка: приватная и публичная. В случае приватной публикации навык будет доступен только разработчику, но при этом не потребуется проведения модерации (проверки навыка сотрудниками Яндекс). Во втором случае навык после проверки будет доступен всем, у кого установлено приложение голосовой помощник «Алиса». После публикации навык может быть запущен голосовой командой «Навык РКИ простой».



**Рис. 1.** Пример тестовой викторины № 1

Таким образом, появилась возможность не только использовать голосовой помощник «как он есть», то есть в качестве готового приложения, но и самостоятельно разрабатывать схемы взаимодействия с «Алисой» – например, моделировать обучающие диалоги (различные ситуации общения) или создавать обучающие игры.

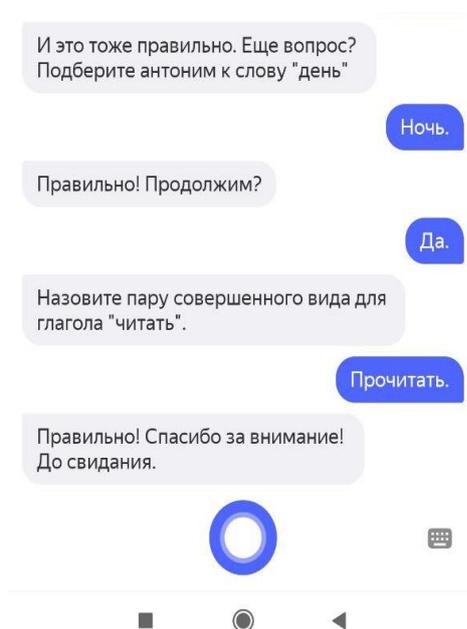
Такой подход позволяет преподавателям преодолеть одно из основных ограничений использования голосовых помощников в целях обучения языку: так как голосовые помощники изначально не предназначались для обучения, существовали риски грамматических и интонационных ошибок, которые может сделать как сам помощник (в связи с несовершенством его речевого поведения), так и обучающийся; помощник мог пропустить сделанные обучающимся ошибки или счесть их корректными языковыми конструкциями.

По формам организации обучающие игры с «Алисой» могут быть как индивидуальные (в том числе внеаудиторная самостоятельная работа), так и фронтальные (в небольшой группе учащихся), парные и групповые.

Разработка игровых методик с использованием голосового помощника представляется перспективным направлением, так как

позволяет расширить спектр вариантов как аудиторной, так и внеаудиторной занятости учащихся.

Интересными вариантами разработки навыков для голосового помощника могут стать обучающие викторины для отработки языковых форм и речевых моделей, лексического материала, для формирования различных речевых механизмов. Например, в разработанной викторине есть вопросы на знание пар антонимов и видов глагола, когда голосовой помощник предлагает назвать подходящую пару к заданному слову (см. Рисунок 2. Пример тестовой викторины № 2). На рисунке вопросы представлены подряд для удобства визуализации.



**Рис. 2.** Пример тестовой викторины № 2

Дальнейшее развитие данной методики предполагает создание учебных разработок на разные обучающие темы и с ориентацией на различные уровни знания языка.

### ***Литература***

1. *Ратников М.О., Чафонова А.Г.* Лингвометодический потенциал виртуальных голосовых помощников (на примере системы «Алиса» компании «Яндекс») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 4. С. 64 – 66.

2. Aimylogic. URL: <https://aimylogic.com/ru/about> (дата обращения: 25.03.2022).

**Хасанова Шаъло Рахмоновна,**  
заведующий кафедрой русского языка,  
кандидат филологических наук,  
Таджикский государственный институт языков  
имени Сотима Улугзода,  
г. Душанбе, Таджикистан  
E-mail: laylo.hasanov@mail.ru

### **Семантическое поле как один из способов систематизации семантики**

*Аннотация.* Изучение семантики и возможность ее систематизации давно привлекают внимание учёных. В статье рассматривается семантический аспект исследования, которые затрагивают почти все разделы лингвистической науки в меру необходимости с изучением семантики, наполняющий из (структуры) содержанием.

*Ключевые слова:* семантика, ученые, аспект, семантическая группа, внешняя форма, семантизация, слова.

**Shakhlo R. Hasanova,**  
Head of the Russian Language Department,  
Candidate of Philological Sciences,  
Tajik State Institute of Languages named after Sotim Ulugzod,  
Dushanbe, Tajikistan  
E-mail: laylo.hasanov@mail.ru

### **Semantic field as one of the ways of semantics systematization**

*Abstract.* The study of semantics and the possibility of its systematization have long attracted the attention of scientists. The article deals with the semantic aspect of the study, which affects almost all sections of linguistic science to the extent necessary, with the study of semantics, filling out (structure) with content.

**Keywords:** semantics, scientists, aspect, semantic group, external form, semantization, words.

Актуальность вопроса о семантической системе языка вообще и семантических полях в частности заключается прежде всего в отсутствии каких-либо единых критериев выделения семантических групп лексики, что связано со значительной сложностью семантической системы языка. Слово во многом напоминает айсберг, у которого надводная, видимая всем, часть может быть значительно меньше по объему, чем подводная. Внешняя форма слова может быть единой, в то время как внутренняя, «подводная» его часть, а именно семантика, может быть очень большой. Причём слово может иметь столько значений, что их полный учёт станет практически невозможен, в то время как внешняя форма слова вполне поддается количественным измерениям. Правда, и в этом плане слово, если оно имеет продуктивную корневую морфему, может пополнять количество своих форм. Происходит это, однако, медленнее, по нашему мнению, чем пополнение семантического фонда, доказательством чего является наличие у слова большого количества значений при единой форме, которая претерпевает изменение в том случае, если не может выразить определенное значение или его оттенок. Кроме того, богатство суффиксальных морфем, их синонимичность может привести к существованию в языке несколько слов с одинаковым, по сути, значением: земля – земелька – земляца. Существует и синонимическая система, также объединяющая семантически тождественные слова. Сама семантика слова состоит из ряда компонентов, имеющих неодинаковый вес.

Следовательно, систематизация семантики слова оказывается делом довольно сложным. Сложность заключается также в выборе критериев для определения своеобразной точки отчета, с которой нужно начинать систематизацию. Этим точек отчета может быть много, и это способно стать причиной множественности вариантов, применяемых исследователями. Важно, чтобы критерии были основаны на лингвистических принципах.

Одной из возможных форм систематизации семантики является семантическое поле. Существует много подходов к этому понятию. Как отмечает А.И. Кузнецова, «теория поля охватывает по сути дела множество точек зрения, представляющих собой весьма значительные варианты общей идеи – идеи смысловой связи слов друг с другом в языке» [1, с. 2].

Лексика – основная форма существования семантики. В лексике в словесной форме выражаются разные значения. Одна лексема может содержать множество значений, причём раскрываются они в контексте. Семантическое поле представляется собой организацию семантических элементов, основанную на объединении разных групп слов по признаку отношения их к ядерному слову. Семантическое поле может создаваться и на основе словосочетаний, поскольку смыслы могут выражаться при соединении нескольких слов, причём одно из них может не содержать указания на отношение к реалии либо обозначать ее ассоциативно (слово «шар», например, в сочетании «земной шар»). Такие сочетания относятся к разряду устойчивых.

Несмотря на возражения некоторых ученых по поводу введения в лингвистику термина «поле» и применения его в семасиологических исследованиях, он вполне может существовать, поскольку термин называет принцип рассмотрения языкового материала и его характер. Семантическое поле состоит из ядра и связанных с ним элементов. Функцию слова, являющегося ядром поля, мы уподобляем действию магнита. Поэтому по аналогии с магнитным полем объединение вокруг своеобразного магнита ядерного слова слов, обладающих определенным значением, можно назвать семантическим полем. Магнит притягивает к себе элементы, наделенные одним и тем же свойством. Элементы могут быть самой разной формы, разных размеров и качеств, могут содержать данное свойство в разных количествах (например, кусок металла и деревянная ручка, у которой только перо металлическое), и тем не менее они будут подвергаться действию магнита в поле, реагировать на него соответствующим образом. Подобно этому семантическое поле также представляет собой объединение вокруг ядерного элемента разных по форме слов, которые в той или иной мере имеют определённую семантику. Итак, семантическое поле – объединение вокруг ядерного элемента слов, находящихся в синонимических отношениях со словами (синонимия ядра), а также слов, находящихся в подобных же отношениях с однокоренными ядру словами (т.е. связанные с ядром опосредованно). В поле входят и слова, производные от всех выше названных, а также соответствующие словосочетания. Все элементы в разной мере будут содержать значение ядерного слова.

Семантическое поле включает в свой состав синонимы. К примеру синонимами к слову «ложь» являются слова «неправда», «измышление» и т.д. В то же время однокоренными к данному слову являются слова

«ложный», «оболгать» и некоторые другие. Оба эти слова связаны не только семантически, но и структурно. Элементы словообразовательного гнезда имеют общий корень, причём структурный признак учитывается прежде всего. Всё это свидетельствует о том, что между словами существуют более широкие связи и отношения чем те, что представлены словообразовательным гнездом или отношениями синонимии. Они могут быть выражены с помощью понятия «семантическое поле». Объём данного понятия позволяет представить все многообразие семантических связей, определить роль и место каждого элемента в ряду других связанных с ним элементов, что создает таким образом предпосылки для более всестороннего рассмотрения семантики.

Принцип организации элементов поля называется полевым. Что же такое полевой принцип организации в нашем понимании? Единственным критерием объединения слов в поля должна быть семантика. Возьмем элементы семантического поля, связанного с понятием «земля». В рамках этого поля, среди прочих, объединяются такие например слова: «земля», «мир», «земледелец», «крестьянин». Лексемы «Земля» и «мир» в определенном значении являются синонимами.

Слова «мир» и «земледелец» не является ни однокоренными, ни синонимами, они находятся в разных отношениях с понятием «земля». Их объединяет только отношение к ядерному слову «мир». Слово «мир» своей семантикой больше связано с понятием «Земля», чем слово «земледелец». Согласно 17-томному академическому толковому словарю слово «мир» входит в семантическое поле слова «Земля» своим четвёртым значением. Слово «земледелец» сложное. Главная семантическая составляющая слова «земледелец» – *-делец*, указывающая на человека работающего. Ведь «земледелец» – это человек, обрабатывающий землю. Таким образом, у слова «земледелец» на отношение к земле указывает второстепенный компонент значения, а главный элемент семантики слова – указание на человека, деятеля.

Внутри семантических полей можно выделить отдельные группы слов, связанных между собой теснее. Это так называемый подполя или субполя. Их центрами служат разные значения полисемантического ядра поля. Например, вокруг слова «земля» в первом значении объединяются одни слова, а вокруг это же слова во втором значении – другие.

Объём семантических полей может быть различным, так как они способны включать разное количество элементов, что зависит от

состояния семантики элементов и ядерного слова в данный момент времени.

### *Литература*

1. *Потебня А.А.* Мысль и язык // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под редакцией проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 51–66.
2. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. С. 157–158.
3. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. М.: УРСС Эдиториал, 2007. 257 с.
4. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Введение в языковедение. М.: Красанд, 2010. 322 с.
5. *Алефиренко Н.Ф.* Современные проблемы науки о языке. М.: Флинта Наука, 2009. 416 с.
6. *Уфимцева А.А.* Теории «семантического поля» и возможности их применения при изучении словарного состава языка // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М.: Изд-во АН СССР, 1961. С. 30–68.
7. *Адмони В.Г.* Основы теории грамматики. М.; Л.: Наука, 1964. 105 с.
8. *Арнольд И.В.* Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста // Текст как объект комплексного анализа в вузе. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1984. С. 3–11.
9. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка М.: Наука, 1981. 366 с.

### **Работы молодых исследователей**

**Жулева Мария Игоревна,**  
студент, Оренбургский государственный  
педагогический университет,  
г. Оренбург, Россия  
E-mail: zhuleva.mariya@mail.ru

**Организация совместной деятельности учащихся с разными  
видами информации на уроках русского языка**

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем в области методики обучения русскому языку – формированию умений обучающихся работать с информацией на уроках русского языка. Выявлен потенциал учебника русского языка для организации совместной деятельности учащихся с текстовой, графической, изобразительной информацией на уроках русского языка.

**Ключевые слова:** совместная деятельность, текстовая, графическая и звуковая информация, поиск информации.

**Maria I. Zhuleva,**  
student,  
Orenburg State Pedagogical University,  
Orenburg, Russia  
E-mail: zhuleva.mariya@mail.ru

### **Organization of joint activities of students with different types of information in Russian language lessons**

**Abstract.** The article is devoted to one of the urgent problems in the field of Russian language teaching methods – the ability to work with information in Russian language lessons. Russian textbook potential for the organization of joint activities of students with text, graphic, pictorial information in Russian language lessons has been revealed.

**Keywords:** joint activities, textual, graphic and sound information, information search.

На постиндустриальной стадии развития общества важнейшее значение в жизни людей приобретает информация. Современный человек, независимо от возраста и профессии, каждый день сталкивается с огромным потоком информации и совершает с ней различные действия – поиск, отбор, переработку и анализ. В связи с этим становится актуальной задача научить школьников работе с информацией, с определенными ее видами (текстовой, изобразительной, графической, звучащей) [1]. Информационные умения обучающихся как составляющая познавательных универсальных учебных действий отражены в «Примерной рабочей программе основного общего образования. Русский язык» (блок – Текст) [4].

Мы обратились к учебнику русского языка [3] с целью узнать, с какими видами информации встречается школьник в учебнике русского языка и каким образом может быть организована совместная деятельность учащихся с разными видами информации на уроках русского языка.

Особо отметим, что учителю важно учитывать характер совместной деятельности на уроке. Например, для групповой работы с текстом целесообразно предоставить детям задания разного уровня сложности. Однако это вовсе не означает, что учащиеся, испытывающие затруднения при выполнении заданий, и сильные ученики не могут осуществлять эффективное сотрудничество. Сотрудничество между обучающимися с разным уровнем лингвистической подготовки может быть организовано при изучении нового материала. Так, совместная деятельность в парах после ознакомления с лингвистическим текстом в параграфе «Сказуемое» [3, с. 77] может быть связана с взаимозадаванием вопросов в паре: «*На какие вопросы отвечает сказуемое?*», «*Что может называть сказуемое?*», «*Чем выражается сказуемое?*», «Приведите примеры предложений, задай вопросы к сказуемым». Подобные вопросы и задания позволят обучающимся организовать взаимодействие друг с другом, в котором ученики совместно осваивают новый материал и помогают друг другу в овладении им.

В учебнике русского языка имеются задания, при выполнении которых учитель может выстроить парную или групповую работу. Например, «*Ребята организовали в своем классе библиотеку, в которой сначала было 10 книг. Расположите эти книги в алфавитном порядке (по фамилиям авторов). Какие из них вы уже успели прочесть?*» [3, с. 135]. Для выполнения задания мы предлагаем организовать работу над данным заданием в микрогруппах по 3–4 человека. Каждой микрогруппе выдаются небольшие листочки, на которых напечатаны названия книг и имена их авторов. Дети раскладывают листочки в алфавитном порядке по фамилиям авторов, делятся своими впечатлениями о книгах сначала в рамках микрогруппы, а затем со всем классом. Такая работа окажется более эффективной, если дети заранее подготовят книгу и принесут ее на урок, и одноклассники смогут увидеть ее. Вполне возможно, что рассказ одноклассника об интересной, хорошо оформленной книге, побудит других учащихся к чтению этой книги.

Важно отметить, что в учебнике представлена система условных обозначений, в том числе имеется знак, которым выделены задания на развитие коммуникативных умений, т.е. умений общаться. Приведем

примеры таких заданий: *«Прочитайте сочинение ученика на тему «Хорошо осенью в лесу». Можно ли сказать, что учащийся раскрыл тему? Докажите свою точку зрения. (О чем можно было не писать, а о чем следовало рассказать подробнее?)»* [3, с. 43]. При выполнении данного упражнения каждый участник группы должен сформулировать ответ, аргументируя свою точку зрения, поясняя, почему какие-то моменты можно опустить, а на других необходимо остановиться подробнее. Учитель может организовать проверку задания по-разному: каждый участник группы предоставляет свой ответ в устном или письменном виде, таким образом будет видна работа каждого ученика, или же обобщенный ответ от представителя группы.

Помимо работы с текстовой информацией может быть организована работа по учебнику с изобразительной информацией: *«О каком полотне говорится в отрывке стихотворения «Дорожная» С. Васильева? Какое еще бывает полотно? Что общего в значениях этого слова? Составьте и запишите словосочетания или предложения со словом полотно в разных значениях»* [3, с. 155]. Данное задание сопровождается иллюстрациями, на которых изображены предметы, называемые полотном. Работу над упражнением можно провести в группах, для этого учителю нужно подобрать иллюстрации или карточки с изображением предметов, которые называют слова *кнопка, шляпка* и др. Отметим, что в учебнике подавляющее большинство информации представлено в текстовом виде, поэтому организация работы с несплошными текстами (рисунки, репродукция и т.п.) позволит учащимся учиться понимать изобразительную информацию [2].

Работе со звучащей информацией также находится место в учебнике, например, в параграфе «Слушаем на уроке» [3, с. 9–10] есть задание, подразумевающее работу в группах: *«Разделитесь на три команды. Придумайте вместе продолжение сказки «Спор частей речи». Что могла бы сказать о себе, своем значении каждая часть речи?»* [3, с. 10]. В указанном параграфе представлено задание на работу с аудиоинформацией: *«Прослушайте по радио или телевидению информационное сообщение на интересующую вас тему, перескажите его в классе»* [3, с. 10]. На наш взгляд, при работе с данным упражнением можно организовать совместную деятельность учащихся: разделить класс на группы, каждой из них дать задание подготовить цикл новостей на определенную тему с учетом возрастных особенностей детей. Это может

быть освещение деятельности учреждений культуры или образования, например, рассказ о деятельности местного театра или музея.

Подводя итог, отметим, что учитель может вполне успешно организовать совместную деятельность школьников по работе с информацией на уроке русского языка, опираясь на школьный учебник русского языка. Большинство заданий, представленных в учебнике, предполагает самостоятельную работу каждого ученика с текстовой, изобразительной, графической и звуковой информацией. Эффективность подобной работы во многом зависит от педагога и от привлечения им разнообразных источников информации на уроке русского языка. Важно организовать работу детей так, чтобы у каждого ученика возник интерес к выполнению группового задания, и каждый ученик смог осознать и реализовать свою роль в группе или команде.

### *Литература*

1. *Жулева М.И.* Работа с видами информации на уроках русского языка в начальной школе // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. М.: Известия ИППО, 2022. С. 335–338.
2. *Кулаева Г.М.* Формирование читательской грамотности обучающихся в процессе работы со сплошными и несплошными текстами в школьном учебнике русского языка // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: Материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М., 2021. С. 253–258.
3. *Ладыженская Т.А.* Русский язык. 5 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. Ч. 1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 192 с.
4. Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5-9 классов образовательных организаций). М., 2021. 128 с.

**Калачева Ирина Евгеньевна,**  
аспирант,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
старший преподаватель, Государственный гуманитарно-  
технологический университет,  
г. Орехово-Зуево, Россия,  
E-mail: irishka665@mail.ru

Научный руководитель – **Левушкина Ольга Николаевна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры методики преподавания  
русского языка Московского педагогического  
государственного университета,  
г. Москва, Россия,  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

**Лингвокультурологический анализ текста  
как основа реализации методики сотрудничества  
при изучении имени прилагательного**

*Аннотация.* В статье идет речь об особенностях реализации методики сотрудничества в процессе лингвокультурологического анализа художественного текста на уроках русского языка. Показан пример урока с использованием лингвокультурологического анализа, организованного путем сочетания групповой и фронтальной форм работы, реализации различных форм сотрудничества в рамках изучения школьного курса морфологии.

*Ключевые слова:* обучение русскому языку, лингвокультурологический анализ текста, методика сотрудничества.

**Irina E. Kalacheva,**  
Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia,  
Teacher, State University of Humanities and Technology,  
Orekhovo-Zuevo, Russia,  
E-mail: irishka665@mail.ru

Scientific adviser – **Olga N. Levushkina,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of Department of Methods of  
Teaching Russian at Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: levushkinaon@mail.ru

## **Linguistic and cultural analysis of the text as the basis for the implementation of the methodology of cooperation in the study of the adjective**

**Abstract.** The article deals with the specifics of the implementation of the methodology of cooperation in the process of linguistic and cultural analysis of a literary text in Russian language lessons. An example of a lesson using linguoculturological analysis, organized by combining group and frontal forms of work, the implementation of various forms of cooperation within the framework of studying the school course of morphology, is shown.

**Keywords:** teaching the Russian language, linguistic and cultural analysis of the text, methodology of cooperation.

В образовательном процессе современной школы особое внимание уделяется формированию коммуникативных навыков, которые нашли свое отражение во ФГОС ООО нового поколения. Данные навыки входят в систему метапредметных планируемых результатов обучения и включают в себя умения, связанные с общением (умение вести конструктивный диалог, аргументировать свою точку зрения и проявлять уважительное отношение к собеседнику и др.) и совместной деятельностью (умение понимать цель и преимущества совместной деятельности, умение работать в команде и др.), которые, в свою очередь, являются основой реализации методики сотрудничества, актуальной в современной системе преподавания русского языка [6].

Зарождение идей методики сотрудничества отражено в трудах известного педагога В.А. Сухомлинского, который сравнивал деятельность педагога с работой дирижёра, руководящего оркестром «имя которому – коллективная мысль». Педагог считал, что человеческое общение, особенно в годы отрочества и юности, должно быть «колыбелью мысли и убеждений каждой личности». Таким образом, Василий

Александрович видит огромный потенциал влияния коллектива в процессе совместной деятельности на каждую личность [7, с. 483].

Реализацию данной методики на уроках русского языка правомерно рассматривать с позиции текстоориентированного подхода к обучению. По мнению А.Д. Дейкиной, «предлагаемые для анализа тексты обогащают учебный процесс новыми видами (формами) творческой деятельности» [2, с. 142]. Действительно, художественный текст, как поэтический, так и прозаический, даёт учителю простор для выбора формата взаимодействия обучающихся на уроке, а также гармоничного сочетания различных форм работы для реализации учебных задач урока.

Существует множество подходов к работе с текстом на уроках русского языка, но комплексным подходом, учитывающим лингвистический, культурный и эстетический потенциал текста является лингвокультурологический анализ, способствующий формированию целостного взгляда на текст и дающий возможность организовать работу учащихся с учётом методики сотрудничества [3].

Приведем пример урока, построенного на основе лингвокультурологического анализа текста и способствующего реализации методики сотрудничества путем сочетания групповой и фронтальной работы по анализу художественного прозаического текста, отрывка из рассказа И.С.Тургенева «Бежин луг». Целью урока является обобщение учебного материала по теме «Имя прилагательное» через групповой анализ текста, способствующий систематизации полученных знаний во взаимодействии как внутри группы, так и между группами, итогом урока станет анализ текста и его итоговое осмысление каждым обучающимся. Рассмотрение языковых единиц на основе лингвокультурологического анализа текста позволит повторить и систематизировать изученный материал по теме, проанализировать специфику функционирования имени прилагательного в художественном тексте, а также закрепить навык работы со словарями на уроке русского языка. Обращение к тексту программного произведения способствует более глубокому осмыслению замысла автора в литературоведческом аспекте и разграничению героев произведения, которые зачастую в сознании школьников превращаются в единый собирательный образ, что является искажением позиции автора.

Школьники уже знакомы с текстом произведения, поэтому этап первичного восприятия текста в данном случае опускается, и работа начинается с чтения текста и речеведческого анализа.

## **1. Знакомство групп с предложенными миниатюрами-описаниями.**

*Прочитайте предложенные отрывки, определите, к какому стилю и типу речи относится материал, с которым будет работать ваша группа и аргументируйте свою точку зрения.*

Тексты для групп:

### **1 группа**

Первому, старшему из всех, Феде, вы бы дали лет четырнадцать. Это был стройный мальчик, с красивыми и тонкими, немного мелкими чертами лица, кудрявыми белокурыми волосами, светлыми глазами и постоянной полувеселой, полурассеянной улыбкой. Он принадлежал, по всем приметам, к богатой семье и выехал-то в поле не по нужде, а так, для забавы. На нем была пестрая ситцевая рубаха с желтой каемкой; небольшой новый армячок, надетый внакидку, чуть держался на его узеньких плечиках; на голубеньком поясе висел гребешок. Сапоги его с низкими голенищами были точно его сапоги — не отцовские.

### **2 группа**

У второго мальчика, Павлуши, волосы были включенные, черные, глаза серые, скулы широкие, лицо бледное, рябое, рот большой, но правильный, вся голова огромная, как говорится, с пивной котел, тело приземистое, неуклюжее. Малый был неказистый — что и говорить! — а все-таки он мне понравился: глядел он очень умно и прямо, да и в голосе у него звучала сила. Одеждой своей он щеголять не мог: вся она состояла из простой замашной рубахи да из заплатаанных портов.

### **3 группа**

Лицо третьего, Ильюши, было довольно незначительно: горбоносое, вытянутое, подслеповатое, оно выражало какую-то тупую, болезненную заботливость; сжатые губы его не шевелились, сдвинутые брови не расходились — он словно всё шурился от огня. Его желтые, почти белые волосы торчали острыми косицами из-под низенькой войлочной шапочки, которую он обеими руками то и дело надвигал себе на уши. На нем были новые лапти и онучи; толстая веревка, три раза перевитая вокруг стана, тщательно стягивала его опрятную черную свитку. И ему и Павлуше на вид было не более двенадцати лет.

### **4 группа**

Четвертый, Костя, мальчик лет десяти, возбуждал мое любопытство своим задумчивым и печальным взором. Всё лицо его было невелико, худо, в веснушках, книзу заострено, как у белки: губы едва было можно различить; но странное впечатление производили его большие, черные,

жидким блеском блестящие глаза: они, казалось, хотели что-то высказать, для чего на языке, — на его языке по крайней мере, — не было слов. Он был маленького роста, сложения тщедушного и одет довольно бедно.

Каждая группа работает с текстом, опираясь на следующие задания:

1. Прочитайте текст, определите, к какому стилю речи относится данный фрагмент, аргументируйте свое мнение, опираясь на текст.

2. Проанализируйте, какая часть речи преобладает в тексте. На основе ваших наблюдений и смыслового содержания отрывка сделайте вывод о типе речи фрагмента.

3. Найдите в тексте прилагательные, определите их разряд, заполните свою часть групповой таблицы по анализу прилагательных художественного текста. Проанализируйте таблицу, полученную в ходе работы всех групп, верно ли распределение прилагательных по разрядам? Обсудите спорные вопросы внутри группы.

4. Рассмотрите особенности употребления различных разрядов прилагательных, обсудите ваши предположения внутри группы, подготовьтесь к обсуждению вопроса с другими группами.

После знакомства с предложенными для анализа отрывками ученики определяют, что это художественный текст, так как цель данного текста — воздействие на читателя, а также во всех текстах есть художественные средства:

1 группа: эпитет «светлыми глазами»;

2 группа: метафора «голова с пивной котёл»;

3 группа: эпитеты «тупую болезненную заботливость»; сравнение «словно всё щурился от огня»;

4 группа: сравнение «как у белки», метафора «жидким блеском блестящие глаза».

По типу речи каждый из отрывков является описанием, все группы отметят преобладание существительных и прилагательных по отношению к глаголам. Так у первой группы в тексте встречается всего 8 глаголов, в то время как существительных и прилагательных почти в три раза больше: 21 прилагательное и 22 существительных. Похожее соотношение отметит и вторая группа, во фрагменте которой существительных и прилагательных в 2 раза больше, чем глаголов: 8 глаголов и 15 существительных, 15 прилагательных. Тенденция сохраняется и в третьем фрагменте: 10 глаголов, 14 прилагательных и 18 существительных. Четвертый фрагмент отличается более активным употреблением

существительных, а количество глаголов и прилагательных примерно одинаково, тем не менее, в данном фрагменте также представлено описание.

Таким образом, ученики, используя материалы наблюдения над соотношением языковых единиц во фрагменте, аргументируют свой выбор: в описании преобладают существительные и прилагательные, позволяющие как можно более подробно описать предмет или явление.

*Какие виды описания вы знаете?*

Обучающиеся вспомнят основные виды описания: портретные описания, пейзажные описания, описания интерьера.

*Какой вид описания представлен в текстах?*

Все тексты представляют собой портретное описание героев произведения, перед нами галерея портретов крестьянских ребятишек глазами рассказчика.

## 2. Классификация прилагательных текста

*Найдите в тексте прилагательные, определите их разряд, заполните свою часть групповой таблицы по анализу прилагательных художественного текста.*

Таблица 1

### План группового ответа обучающихся

Разряд прилагательных	1 группа Федя	2 группа Павлуша	3 группа Ильюша	4 группа Костя
Качественные	Старшему, стройный, красивыми, тонкими, мелкими, кудрявыми, белокурыми, светлыми, постоянной, полувеселой, полурассеянной, богатой, пёстрая, жёлтой, небольшой, новый, узеньких, голубеньком, низкими	Всклоченные, черные, серые, широкие, бледное, рябое, большой, правильный, огромная, приземистое, неуклюжее, неказистый, простой	Горбоносое, вытянутое, подслеповатое, тупую, болезненную, желтые, белыми, острыми, низенькой, новые, толстая, опрятную, чёрную	Задумчивым, печальным, невелико, худо, странное, большие, чёрные, жидким, маленького, тщедушного
Относительные	ситцевая	пивной,	войлочной	

		замашной		
Притяжательные	отцовские			

### 3. Фронтальная работа, анализ функционирования прилагательных в тексте

*Проанализируйте полученные результаты: прилагательные каких разрядов преобладают и почему?*

Школьники отметят, что в тексте преобладают качественные прилагательные (всего 55), так как они являются описанием предмета или явления с точки зрения различных параметров: цвет, форма, физические характеристики или черты характера, а группы работали с однородными текстами-описаниями без элементов других типов речи. Тем не менее, в тексте присутствуют относительные прилагательные, три из которых связаны с характеристикой предметов одежды, что также типично для текста описания портрета персонажа. Оставшееся относительное прилагательное «пивной» не относится ни к внешности и характеру ребят, ни к их внутреннему состоянию, так как оно использовано в сравнительном обороте, поэтому с точки зрения художественного пространства не находится вблизи героя непосредственно в момент описания, а осмысливается на уровне отвлеченного образа в сознании читателя. Также в тексте встречается одно притяжательное прилагательное, относящееся к предмету одежды одного из персонажей, сапогам. В крестьянских семьях часто была одна пара сапог на семью, поэтому отцовские сапоги носили и младшие члены семьи. Отсутствие притяжательных прилагательных в трех из четырех частей текста обосновано спецификой типа речи и вниманием автора к крестьянским детям, большей частью к внешности и характеру каждого из мальчиков.

*Найдите прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, определите роль данных прилагательных при создании образа мальчиков.*

Первая группа отметит наличие прилагательных «узенских» и «голубеньком», которые позволяют автору показать хрупкое телосложение мальчика, а также интерес и расположение автора к новым знакомым. Третья группа расскажет о прилагательном «низенькой», которое относится к предмету одежды, войлочной шапочке, в данном случае эмоциональный компонент не выражен, основное значение суффикса – указание на размер.

*Проанализируйте качественные прилагательные, что они описывают? С чем это связано? Обсудите вопрос внутри группы, подготовьтесь аргументировать выбранную точку зрения.*

В ходе обсуждения, каждая группа отметит, что во всех текстах качественные прилагательные можно сгруппировать следующим образом: цвет (желтой, голубеньком, чёрную и др.), внешность (стройный, рябое, горбоносое, вытянутое и др.), характер, внутреннее состояние героев (полувесёлой, полурассеянной, болезненную, задумчивым, печальным и др.). Таким образом, ученики придут к выводу, что автор замечает не только внешность героев, но и внутреннее состояние каждого из крестьянских детей, которое вызывает неподдельный интерес как у рассказчика, так и у читателя.

*Встретились ли вам прилагательные, которые вызвали затруднение при распределении по разрядам? С чем это связано?*

Обучающиеся отметят прилагательное «замашной», относящееся к слову «рубaxe», и придут к выводу, что затруднение вызвано незнанием лексического значения слова, а основанием для распределения служило отношение данного прилагательного к предмету одежды.

#### **4. Словарная работа, элементы культуроведческого анализа**

*Проанализируйте словарные статьи и аргументируйте выбор разряда для прилагательного «замашной» с учётом его лексического значения. Обсудите полученные результаты внутри группы, подготовьтесь обосновать свою точку зрения.*

1. В.И. Даль «Толковый словарь живого великорусского языка»:

*Замашный или Замашковый – спряденный или сотканный из замашки, т.е. посконный. [1, с. 655].*

2. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова «Толковый словарь русского языка»:

*Посконь - 1. Мужская особь конопли, а также волокно, получаемое из такой особи. 2. Домотканый холст из такого волокна (устар.). прил. посконный, ая, ое. Посконная рубаха. [5, с. 567]*

Так как в словаре С.И. Ожегова нет прилагательного «замашный», обучающимся предлагается проанализировать словарную статью из словаря В.И. Даля, которая дает школьникам отсылку к существительному «посконь», определение которого уже есть в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. В ходе обсуждения результатов наблюдений каждой из групп школьники определяют, что слово в тексте употреблено во втором значении с пометой «устаревшее» и обозначает ткань, из которой сшита рубаха. Таким образом, прилагательное «замашный» является названием волокна,

вытканного из конопли, и является относительным, так как обозначает материал, из которого сделан предмет.

## **5. Этап синтеза полученной информации, интерпретации текста [4]**

Данный этап предполагает осмысление проанализированного отрывка как единого целого, обучающиеся подводят итоги анализа, выстраивают целостный взгляд на художественный текст как единицу языка, речи и культуры, на способы реализации авторского замысла путём использования в тексте прилагательных различных разрядов.

*Вспомните, сколько мальчиков встречает рассказчик в произведении? Все ли портреты нами были проанализированы?*

Ученики отметят, что мальчиков было пять, не был проанализирован портрет Вани, самого младшего, предлагаем всему классу проанализировать фрагмент описания Вани.

### **Текст для анализа**

*Последнего, Ваню, я сперва было и не заметил: он лежал на земле, смирихонько прикорнув под угловатую рогожу, и только изредка выставлял из-под нее свою русую кудрявую голову. Этому мальчику было всего лет семь.*

Обучающиеся придут к выводу, что описание последнего мальчика самое короткое, так как мальчик спит, автор ограничился тремя качественными прилагательными для описания внешности мальчика и его занятия, таким образом, количество прилагательных по всем отрывкам примерно одинаково.

*В тексте рассказа все предложенные отрывки являются одним абзацем, с какой целью автор объединяет все описания? Обсудите вопрос внутри группы, приведите не менее двух аргументов, обоснуйте свою точку зрения.*

Автор объединяет портретные характеристики, чтобы подчеркнуть целостное восприятие героем-рассказчиком обстановки, в которую он попадает, чтобы подготовить читателей к дальнейшему восприятию рассказов мальчиков.

*Работа в группах. Предложите ваши варианты заглавия данного фрагмента рассказа, обсудите варианты внутри группы, выберите самый удачный, аргументируйте свой ответ.*

Группы могут предложить следующие варианты заглавий: «Крестьянские дети», «Мальчишки», «Портреты мальчишек», «У костра». Школьники в ходе обсуждения выбранных вариантов также отметят уникальное художественное единство текста, которое позволяет

подобрать различные варианты заглавий, отражающие основную мысль фрагмента произведения.

## **6. Подведение итогов урока**

*Подводя итоги урока, обсудите в группе, какие функции могут выполнять прилагательные в художественном тексте, кратко расскажите о полученных выводах. Оцените собственную работу и работу в группе.*

Учащиеся подводят итоги урока и отмечают высокий художественный потенциал качественных прилагательных в текстах-описаниях внешности, а также оценивают свою работу в группе и при фронтальном анализе художественного текста.

## **7. Домашнее задание**

Напишите сочинение-миниатюру на тему: *«Роль качественных прилагательных в портретах-описаниях крестьянских детей в рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг».*

Использование лингвокультурологического анализа текста и сочетания групповой и фронтальной форм работы на обобщающем уроке по теме «Имя прилагательное» способствует более глубокому освоению системы функционирования разрядов прилагательных в художественном тексте и формированию метапредметных умений, в частности умений, связанных с навыками сотрудничества в процессе решения учебной задачи, навыками общения с участниками образовательного процесса а также формированию личностных умений в области эстетического и духовно-нравственного воспитания [6].

### *Литература*

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: РИПОЛ классик, 2006. Т. 1. А–З. 752 с.
2. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. 212 с.
3. *Левушкина О.Н.* Лингвокультурологическая характеристика текста в основе моделирования уроков русского языка // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе: Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 30–31 марта 2017 года / Сост. и научн. ред. И.А. Сотовой (отв. ред.) [и др.]. Иваново: Ивановский государственный университет, 2017. С. 29–38.

4. *Левушкина О.Н.* Методика проведения урока лингвокультурологической характеристики текста // Преподаватель XXI век. 2013. № 2-1. С. 166–178.
5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=46&rangeSize=1> (дата обращения: 10.03.2021)
7. *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива // Избранные произведения в 5 томах. К.: Радянська школа, 1979. Т. 1. С. 427–657.

**Часть 5. Коммуникативный подход  
в реализации идей методики сотрудничества  
(Сост.: д. пед. н., доц. О.Е. Дроздова)**

**Курцева Зоя Ивановна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры риторики и культуры речи,  
Московский педагогический государственный университет,  
E-mail: zikurts@gmail.com

**Роль речевого поступка в ситуации педагогического  
взаимодействия**

*Аннотация.* В статье рассматривается влияние речевого поступка на коммуникативно-нравственное развитие учащихся в ситуации педагогического взаимодействия; делается акцент на возможности предмета «Русский язык» в развитии внутренней мотивации учащихся, «помысленной мысли» адресанта, способного совершать позитивные речевые поступки.

*Ключевые слова:* речевой поступок, коммуникативное развитие и нравственное воспитание личности средствами предмета «Русский язык».

**Zoya I. Kurtseva,**  
Doctor of pedagogical Sciences  
Professor of the Department of Rhetoric and Culture of Speech  
Moscow Pedagogical State University  
E-mail: zikurts@gmail.com

## **The role of a speech act in a situation of pedagogical interaction**

**Abstract.** The article deals with the influence of the speech act on the communicative and moral development of students in the situation of pedagogical interaction; emphasis is placed on the possibilities of the subject "Russian language" in the development of inner motivation of students, "thoughtful thought" of the addressee, capable of making a positive speech act.

**Keywords:** speech act, communicative development and moral education of a person by means of the subject "Russian language".

Общение учителя с учениками, невзирая на способы взаимодействия, очное или дистанционное, предполагает создание комфортной, продуктивной учебной деятельности на уроке, демонстрирующей «...применение методик обучения, направленных на формирование гармоничного физического и психического развития»; предусматривающей «освоение всеми обучающимися базовых навыков (в том числе когнитивных, социальных, эмоциональных), компетенций; развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире»; личностное, духовно-нравственное развитие обучающихся [8]. Для достижения поставленных задач, вне всякого сомнения, огромную роль играет учитель, который благодаря педагогическому мастерству, своей речевой деятельности, произнесенному слову способен создавать на уроке ситуации гармонизирующего общения.

Слово на Руси всегда было сильным оружием, а человек говорящий являл собой образец нравственности. Так, Амвросий Серебрянников предостерегал: «Тщетно будем напрягать все силы нашего разума и красноречия к уверению истины, присоветованию дела или возбуждению духа слушателей, если они преуверены, что мы нечестного жития, малого знания, сомнительного добродетельства и, если сих пороков следы и в слове нашем находят» [1, с. 23].

Изучение языка (родного или неродного), речи прежде всего связано со словом, которое служило и служит мерилom образованности личности

и умением говорящего находить общий язык с собеседником, достойно решать конфликтные ситуации. По словам Ф.Ф. Зелинского, живое слово «есть элемент не разъединяющий, а объединяющий людей» [6, с. VIII]. И слово учителя, его речь всегда были и остаются образцом речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях. Его роль в нравственном формировании личности довольно высока, не случайно одну из глав своих воспоминаний об учителе Ксенофонт назвал так: «Сократ был полезен ученикам примером и учением» [3]. Главными рычагами сократовской эристики были добродушная и деликатная ирония и майевтика, с помощью которой благодаря вопросно-ответной форме рождалась истина. Читаем у Платона, где Сократ говорит: «В моём повивальном искусстве почти так же, как и у них, – отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жён и принимаю роды души, а не плоти» [7, с. 269]. Рассуждая о добродетели, Сократ на первый план всегда выдвигал нравственный аспект в развитии и воспитании человека.

Отрадно, что в настоящее время особый акцент делается на духовно-нравственном воспитании обучающихся: Федеральные государственные образовательные стандарты, рабочие программы воспитания [5, 8, 9]. Нет необходимости говорить о том, что лишь создание подобных программ не может обеспечить реализацию этой крайне важной задачи: только педагог, не исключая, конечно, семьи ученика, играет важную роль в духовно-нравственном развитии и воспитании подрастающего поколения.

Известно, что нравственность проявляется в поступках человека, в том числе и *речевых поступках*. Речевые поступки не только представляют моральный облик социума, но и определяют, формируют общественное сознание, коммуникативно-нравственную культуру личности. Речевой поступок – это намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата, в том числе и на себя в кризисной ситуации общения [4].

Учитель-словесник имеет прекрасную возможность благодаря преподаванию дисциплин гуманитарного цикла уместно, в соответствии с поставленными целями и задачами ненавязчиво и деликатно совершать такие речевые поступки, которые будут влиять на эмоциональную и духовно-нравственную сферу личности обучаемого. Нельзя не вспомнить мысль Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла о значимости образа преподавателя, который, следуя традициям нашей

культуры, «всегда воспринимался как идеал и образец для подражания. Ведь преподаватель — ведущий, а ученики — ведомые» [2].

Современные ведомые – это ученики поколения Альфа, которые быстро сменяют поколение Z. Это дети, родившиеся в XXI веке, для них информатизация, компьютеризация, виртуальные игры, онлайн-взаимодействие – естественная среда. Как воздействовать на речевое поведение и нравственное воспитание этих школьников?

Большими возможностями в данной ситуации обладают средства предмета «Русский язык», методические приемы, способствующие включению школьников в диалог на нравственные проблемы: анализ специальных тестов (художественных произведений, публицистических статей и т.д.), видеоматериалов; рассмотрение проблемных ситуаций и заданий, решение задач коммуникативно-нравственного характера, мотивирующих учащихся задуматься о нравственных ценностях, в случае необходимости откорректировать, определить собственную позицию, постараться найти оптимальное решение проблемы и совершить (либо не совершить) речевой поступок в конкретной ситуации общения.

Рассматривая речевой поступок в педагогическом взаимодействии как речевое средство, оказывающее влияние на внутренний мир коммуникантов, развитие их духовно-нравственной сферы, следует особо остановиться на «помысленной мысли» человека (выражение М.М. Бахтина), которая является предкоммуникативной ступенью озвученной речи. Нам было важно узнать, считают ли школьники поколения Z, что зарождающаяся в кризисной ситуации мысль человека тоже поступок. Проведенный нами опрос девятиклассников<sup>2</sup> показал, что более 62% учащихся полагают: внутренняя, неозвученная речь не может быть речевым поступком. Приведем типичные варианты ответов респондентов<sup>3</sup>:

– «Мысли человека нельзя считать поступком, потому что они не отражают его».

– «Мысли человека никто не сможет услышать, мысли остаются с ним, а значит, они не являются речевым поступком».

– «Я считаю, что мысли человека – это не поступок. Поступок – это действие».

---

<sup>2</sup> Опрос проводился студенткой Оксаной К. Тема ВКР: «Коммуникативно-нравственное развитие современного школьника».

<sup>3</sup> Стилиевые и речевые особенности ответов учеников представлены без изменений.

– «Нет. Эти мысли никто не слышит, а значит, никому обидно не будет».

– «Нет. Можно считать только тогда, когда он выразит их человеку, к которому относятся эти мысли».

– «Я думаю, что нельзя. Иногда человек делает не то, что он думает и поступает не так».

Некоторые школьники, не отрицая мысли о внутреннем речевом поступке, все-таки в большей степени связывают его с поступком в том случае, если он становится реальностью. Так, 33% учащихся дали положительный ответ, например:

– «Да. Если мысли воплотить в реальность, то это будет речевым поступком».

– «Я думаю, что можно. Ведь человек говорит, но про себя думает, как лучше сказать или сделать. Но мысли могут и не быть поступком. Иногда у человека не получается сделать то, что задумал».

– «Да. Потому что люди говорят свои мысли вслух, могут подумать и поддержать человека».

– «Да. Потому что мысли человека – это его внутренний мир и возможно человек скажет эти мысли другим».

– «Да, можно, потому что некоторые люди сначала думают, что сказать или сделать, а потом делают».

5% учащихся дали неоднозначный ответ: «Мне кажется, и да, и нет. Никто не знает мысли этого человека, а для него самого это может быть речевым поступком».

Мы видим, что большинство школьников почти не придают значения роли тех мыслей, которые, по существу, становятся (либо не становятся) реальными речевыми поступками [4], не придают должного значения «помысленной мысли», в основе которой – нравственные принципы личности.

Эффективных результатов в плане духовно-нравственного развития мы достигаем, работая с текстами, содержащими нравственные проблемы. В качестве иллюстрации вспомним фрагмент рассказа Ф. Вигдоровой «Глаза пустые и глаза волшебные», который не оставил равнодушным ни одного из девятиклассников (разговор двух ветеранов Великой Отечественной войны, которых пришли поздравлять три пионерки).

В процессе беседы учитель останавливал внимание учеников на речевом поведении девочки, ее речевом поступке. Ученики пришли к выводу, что слова, которые мы произносим, должны быть искренними.

Девятиклассники говорили: «поздравление девочек было не душевным, а формальным, «для галочки»; «конечно, не от души все, ведь девочка читала по бумажке». Какова же реакция ветерана? «Пускай слова будут торжественные, не возражаю, – говорит прошедший войну пожилой человек. – Но пусть они будут... Ну, живые, что ли. А то ведь насыпали слов на бумагу – и читают».

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что совершаемые речевые поступки человека всегда влияют на внутренний мир адресата. Речевые действия и поступки педагога играют огромную роль в процессе диалога с учащимися, анализа текстов, которые побуждают обучающихся к размышлению прежде всего о собственных поступках.

### *Литература*

1. *Амвросий (Серебрянников)*. Краткое руководство к Оратории российской, сочиненное в пользу юношества, красноречию обучающегося. М., 1778.
2. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на Международном съезде учителей и преподавателей русской словесности. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5860843.html> (дата обращения: 23.03.2022).
3. *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе. М.: Наука, 1993. 398 с.
4. *Курцева З.И.* Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 421 с.
5. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования; Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации URL: [https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/index.php?sphrase\\_id=232070](https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/index.php?sphrase_id=232070) (дата обращения: 24.03.2022).
6. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / Перевод С.В. Меликовой и проф. С.А. Жебелева; под ред. и со вступит. ст. проф. Ф.Ф. Зелинского. Петроград, 1916.
7. Платон. Теэтет / Философы Греции. Основы основ: логика, физика, этика. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. С. 259–345.

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 01.04.2022).
9. Примерная программа воспитания // Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных программ. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaja-programma-vospitanija/> (дата обращения: 01.05.2022).

**Чибухашвили Валентина Александровна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Академия гражданской защиты МЧС России  
E-mail: vale35@rambler.ru

### **Овладение основами культуры делового общения при организации совместной учебной деятельности студентов**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема использования технологии сотрудничества при овладении студентами коммуникативно-речевыми навыками. На примере преподавания основ культуры делового общения автор показывает такие формы организации учебно-педагогического сотрудничества, как деловая игра, экспресс-дебаты, коллективно-распределенный контроль по изучаемой теме.

*Ключевые слова:* активные методы обучения, учебно-педагогическое сотрудничество, субъект образовательного процесса, взаимодействие, взаимответственность, коммуникативно-речевые навыки, динамическая группа.

**Valentina A. Chibukhashvily,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associated Professor,  
Civil Defence Academy EMERCOM of Russia  
E-mail: Vale35@rambler.ru

### **Communication at organization of joint educational activities students**

**Abstract.** The article deals with the problem of using the technology of cooperation in mastering students' communication and speech skills. Using the example of teaching the basics of the culture of business communication, the author shows such forms of organization of educational and pedagogical cooperation as a business game, express debates, collectively distributed control on the topic under study.

**Keywords:** active teaching methods, educational and pedagogical cooperation, the subject of the educational process, interaction, mutual responsibility, communication and speech skills, dynamic group.

Ведущей тенденцией современного образования стали личностно-ориентированные технологии обучения, при которых на передний план выдвигаются реализация творческого начала и личностного потенциала обучающихся, проявление их субъектных свойств и самореализация в учебно-познавательной деятельности. При таком подходе предусматривается сокращение времени на репродуктивные виды аудиторной работы и отдается предпочтение использованию активных методов и форм обучения, что способствует значительному повышению качества образовательных результатов. Наиболее полную реализацию современные подходы в образовательном процессе нашли в методике (технологии) сотрудничества.

Стратегию учебно-педагогического сотрудничества нельзя назвать абсолютной новацией, поскольку сформировалась она на основе исследований в области общей и педагогической психологии таких известных ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, С.Г. Якобсон и др. Деятельными сторонниками педагогического воздействия на обучаемых на основе «ощущения общего дела» были такие передовые для своего времени педагоги, как С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский.

Впрочем, совместное осуществление образовательной деятельности в парах (диадах), тройках (триадах), группах сменного состава практиковалась всегда, хотя и в разных пропорциях наряду с фронтальной и самостоятельной работой учащихся. Подтверждение тому мы находим у И.А. Зимней: «Значение этой формы организации обучения столь велико, что существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества» [2, с. 312].

При коллективно-распределенной (в иных исследованиях – совместно-распределенной) учебной деятельности перед обучающимися ставятся самые разнообразные цели: от изучения нового материала на активно-деятельностной основе до решения практических задач по его закреплению и выработке соответствующих навыков. Отличными могут быть и содержание учебной деятельности, и технологические процедуры, но характер ее неизменен – активное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Также следует отметить, что «обдуманно применяемая групповая деятельность создает благоприятные воспитательные возможности, приучает к коллективным методам работы» [3, с. 201], поскольку основой – и залогом – успешного решения учебных задач является поддержание атмосферы партнерства и доброжелательности, взаимопомощи и взаимоответственности.

При изучении ряда дисциплин в вузе использование метода учебно-педагогического сотрудничества может быть нецелесообразным, оказаться затруднительным или потребует чрезмерных временных затрат на подготовку, несоизмеримых с полученным образовательным результатом. Однако изучение коммуникативно ориентированных дисциплин, таких, как «Педагогическая риторика», «Русский язык и культура речи», «Культура делового общения», невозможно представить без коллективной или групповой работы.

Так, при рассмотрении таких вопросов, как формирование полемических умений, использование разных видов аргументации в убеждающем воздействии, барьеры в общении и коммуникативные неудачи, защита от некорректных собеседников и манипуляции в деловом общении используется методический прием «Деловая игра».

Ряд наиболее значимых теоретических вопросов, вынесенных на рассмотрение в рамках семинарского занятия, целесообразно изучать с включением реферативных сообщений студентов. При распределении тем для подготовки рефератов одновременно назначаются оппоненты, которые заранее знакомятся с содержанием реферата и готовят отзыв, отмечая достоинства и недостатки, вносят дополнения или замечания по его содержанию. Дальнейшее обсуждение можно продолжить со всей группой. Подведение итогов проводится преподавателем, который дает оценку и референту, и другим выступающим.

При проведении обобщающего занятия по какой-либо теме, когда студенты получили основные теоретические представления, можно

организовать экспресс-дебаты между разными микрогруппами (или триадами), каждая из которых заранее готовится к более глубокому освещению одного из рассматриваемых вопросов, остальные же готовятся непосредственно на учебном занятии. При проведении экспресс-дебатов участвуют все студенты, но «экспертное» заключение по результатам обсуждения отдельного вопроса делает та динамическая группа, которая более основательно изучала этот вопрос.

По такому же принципу можно организовать и проведение промежуточного контроля по теме, когда студенты оформляют ответы письменно, оставляя поля для «экспертного» заключения, а группа «экспертов» (по каждому вопросу – разная) их оценивает, записывая на полях свои замечания.

### *Литература*

1. Демидова И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 2003. 224 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 384 с.
3. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 368 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.

**Липатова Вера Юльевна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры риторики и культуры речи,  
Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Россия  
E-mail: juljevna@yandex.ru

**Речевые формы технологии овладения инструментальными  
знаниями в контексте воплощения идей методики  
сотрудничества**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению инструментальных знаний в системе знания вообще, видов инструментальных знаний, использованию речевых форм инструментальных знаний в обучении.

**Ключевые слова:** инструментальные, алгоритмические, процедурные знания, речевые формы инструментальных знаний.

**Vera Yu. Lipatova,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Rhetoric and Speech Culture,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

E-mail: juljevna@yandex.ru

### **Speech forms technologies of mastering instrumental knowledge in the context of implementation of ideas cooperation methods**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of instrumental knowledge in the system of knowledge in general, types of instrumental knowledge, the use of speech forms of instrumental knowledge in teaching.

**Keywords:** instrumental, algorithmic, procedural knowledge, speech forms of instrumental knowledge.

Общепризнанно, что организатором самого процесса обучения, максимально отвечающим за результаты этого процесса, и, значит, коммуникативным лидером в учебной аудитории является учитель. Лидерская позиция учителя, преподавателя никем не оспаривается, действительно признается. Вместе с тем, в современном образовании эта позиция приобретает новые качественные черты. Обусловлено это тем, что сама действительность пребывает в состоянии нарастающей изменчивости, неравновесности, нелинейности, чувствительности к общемировым процессам. Возникает вопрос: «как управлять системой при доминировании нелинейных процессов, когда сама возможность управления утрачивается?» [9, с. 47]. Как управлять, не управляя? Исследователи предлагают *создавать условия*, которые будут побуждать обучающихся к определенным учебным действиям по овладению знаниями и умениями. Таким образом, аргумент, связанный с существованием мировой сети, утрачивает силу: в интернете информация есть обо всем на свете, почему же наши подопечные не берут, не

усваивают ее? Главное, как в обучении, так и в воспитании, – «это создание таких ситуаций, в которых ребенок начинает *брать* что-то из выработанных человечеством *средств* деятельности, *усваивает* их» (выделено автором. – В.Л.) [10, с. 683].

Человечеством открыто и накоплено очень много знаний, которые объединяются в определенную систему. Система знаний сама по себе представляет собой «многоплоскостную организацию» [10, с. 281]. Каждый элемент этой системы связан с другими неоднозначными, сложными связями. Знания, предназначенные для осуществления практической деятельности, имеют типичную форму: «Чтобы получить продукт  $E$ , надо взять объект  $A$  и совершить по отношению к нему действия  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ » [10, с. 212].

Многоплоскостная организация знаний по риторике состоит из следующих компонентов: знание теоретическое (например, категории риторики); знание прецедентов (например, хорошие речи); знание об инструментах и способах преобразования, которые использовали выдающиеся ораторы; знание о собственных инструментах и способах преобразования. Два последних вида знания представляют собой инструментальные, или иначе: процедурные, алгоритмические знания. Необходимо акцентировать внимание на том, что в понятии «инструментальные знания» – вопреки правилам русского синтаксиса – главным словом, словом, несущим смысловую нагрузку, является не слово «знания», а слово «инструментальные». Это означает, что на уровне учителя, преподавателя, участвуя в образовательном процессе, мы пытаемся решить вопрос «каким образом это сделать?» в отличие от традиционного вопроса «что делать?» [9, с. 47].

Рассмотрим определение основного интересующего нас понятия. Инструментальные знания – «знания о способах деятельности (типа инструкций, конкретных рекомендаций и т.д.)», т.е. «что нужно знать и что нужно сделать, чтобы раскрыть тему текста, составить план, внести правку и т.д.» [3, с. 16]. **Риторические инструментальные знания** есть знания о методах, способах, средствах, приемах, а также алгоритмах деятельности с «орудиями», «инструментами» риторики: высказываниями и текстами, создаваемыми в различных видах речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо), составляемыми в различных формах речи (устной, письменной), в различных стилях и жанрах, адресованных различным людям, – для решения поставленных коммуникативных задач [4, с. 126].

Виды инструментальных знаний классифицируются по различным основаниям, большая часть которых уже представлена в научной литературе (по видам речевой деятельности, по жанрам речи, по качествам речи, по выбору выразительных средств, по степени обобщенности, по встроенности в текст учебника и т.д. [4, с. 127–131].

Зададимся вопросом: каким образом эта система разнообразных знаний может быть воспринята и усвоена обучающимися? Обратимся к одному из элементов технологии усвоения инструментальных знаний, а именно к речевым формам предъявления знаний.

I. Речевые формы, связанные с различными тактиками речевого воздействия.

1. Прямое предписание. Используется в тактике прямого указания на учебное действие. Например: «Прочитайте и проанализируйте аргументирующий текст студентки» [6, с. 146].

2. Косвенное предписание. Применяется в тактике опосредованного описания предполагаемого учебного действия. Например: «Воспитание оратора начинается с постановки тела, а восприятие речи оратора – с оценки его внешнего вида: облика, костюма, манеры держаться, походки, мимики, жестов» [1, с. 30].

3. Указание «от противного». Данная тактика указывает на типичные ошибки с целью их предупреждения. Например: «Вспомним знаменитое гоголевское высказывание об одном учителе-ораторе: “Александр Македонский, конечно, герой, но зачем же стулья ломать?” В связи с этим предпочтительнее приводить факты, вызывающие у слушателей эмоции, нежели самому говорить слишком эмоционально» [7, с. 73].

II. Речевые формы, определяемые лингвистической структурой формулировки.

1. Использование обращения на «ты»: «“Расскажи мне, кто я, и мне станет ясно, кто ты” Георгий Ковальчук» [5, с. 106].

2. Использование обращения на «вы»: «Прочитайте приведенные ниже высказывания о чтении» [6, с. 62].

3. Использование безличного предложения: «Следует быть предусмотрительным, способным предвидеть развитие событий, не позволяя себе совершать неразумные импульсивные поступки» [1, с. 232]; «Необходимо на экране представляться своим именем и фамилией, а не ником или фамилией друга или родственника» [8].

4. Использование инфинитивного предложения: «“Чтобы убедить кого-то в чем-то, необходимо показать себя человеком известного склада” Аристотель» [1, с. 58].

Итак, рассмотренные речевые формы избираются преподавателем с ориентацией на нелинейность современного образования, на личностно значимые знания, на совместное оценивание групповых достижений, на внутренние ресурсы развития участников образовательного процесса. Проблемы, связанные с введением инструментальных знаний, требуют созидательного подхода обеих сторон к образовательному процессу. Как писал В.Ф. Одоевский, настоящий учитель «культурно одарен и по хорошему любопытен к творческим проявлениям своим и других» [2, с. 3]. При этом констатируем, что выбор тех или иных речевых форм инструментальных знаний остается за преподавателем.

### *Литература*

1. *Аннушкин В.И.* Риторика. Вводный курс: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 296 с.
2. *Антонова Л.Г.* Педагогический дневник и личность учителя. М.: Флинта: Наука, 1998. 88 с.
3. *Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В.* Уроки риторики в школе: Книга для учителя. М.: Баласс, С-инфо, 2006. 80 с.
4. *Липатова В.Ю.* Инструментальные знания в курсе риторики и методика их изучения // Методика преподавания риторики: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Экзамен, 2014. 335 с.
5. *Липатова В.Ю.* Рефлексивная риторика: учеб. пособие. СПб.: Алетейя, 2013. 292 с.
6. Речевые практики: учеб. пособие / под ред. Е.Л. Ерохиной. М.: МПГУ, 2019. 208 с.
7. *Стернин И.А.* Практическая риторика: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 272 с.
8. *Стернин И.А.* Этикет дистанционного общения // URL: <http://sterninia.ru/index.php/studentam-i-aspirantam/item/475-etiket-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 25.03.2022).
9. *Шипилина Л.А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 208 с.
10. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М.: ШКП, 1995. 800 с.

**Сапожникова Ольга Валерьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Ивановский государственный университет  
E-mail: ol\_sapozhnikova@mail.ru

**Антипина Елена Сергеевна,**  
кандидат филологических наук, доцент  
Байкальский государственный университет  
E-mail: antipina418@yandex.ru

**Абдуллаева Айнур Ибадиллаевна,**  
учитель русского языка и литературы I категории, педагог-эксперт  
СШ № 37 имени Кынабека Укибаева, п. Атакент, Казахстан,  
студентка I курса магистратуры,  
Ивановский государственный университет  
E-mail: abdulaeyeva77.77@mail.ru

**Реализация текстовой деятельности в контексте идей  
методики сотрудничества на уроках русского языка в  
казахской школе**

*Аннотация.* В данной статье освещается проблема обучения текстовой деятельности на уроках русского языка как неродного в атмосфере сотрудничества, рассматриваются разные формы работы с текстом, анализируются типичные и индивидуальные ошибки школьников.

*Ключевые слова:* текст, текстовая деятельность, методика сотрудничества, языковой материал, групповая работа, русский язык как неродной, развитие речи.

**Olga V. Sapozhnikova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Ivanovo State University  
E-mail: ol\_sapozhnikova@mail.ru

**Elena S. Antipina,**  
Candidate of P Philological Sciences, Associate Professor,  
Baikal State University  
E-mail: antipina418@yandex.ru

**Ainur I. Abdullaeva,**  
Teacher of Russian language and literature First category, expert

School № 37 named after Kynabek Ukibaev, Atakent, Kazakhstan  
First-year student of the master's degree  
Ivanovo State University  
E-mail: abdulaeyeva77.77@mail.ru

## **Implementation of text activity in the context of the cooperation methodology at the Russian language lessons in the Kazakh school**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of text activity teaching at Russian lessons as a foreign language in an atmosphere of cooperation. Different forms of working with a text are considered. Typical and individual mistakes of pupils are analyzed.

**Keywords:** text, text activity, cooperation, language material, group working, Russian as a foreign language (not native), speech development.

Обучение русскому языку как неродному в начальной школе республики Казахстан осуществляется в условиях значительных изменений в системе образования, но по-прежнему актуальными остаются проблемы повышения его качества, развития связной речи школьников, формирования познавательного интереса к изучаемому предмету. При этом особое внимание уделяется развитию личности обучающегося. Следует уточнить, что развитие личности предполагает применение совокупности способов и средств целевой деятельности, иными словами, данный процесс обусловлен «деятельностью развития».

В основу современных Образовательных программ по русскому языку как неродному для начальной школы в республике Казахстан включены содержательная и коммуникативная доминанты, способствующие обучению детей прежде всего тому, что будет востребовано в практике устного и письменного общения. При таком подходе особое место отводится работе с текстом, посредством которого «обучаемый приобщается к знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности, что важно ему для участия в социальной жизни, для совместной с другими людьми социальной деятельности» [3, с. 240]. В связи с этим учебники русского языка последнего поколения направлены на углубленную работу с текстом, который помогает

обнаружить учащимся новые свойства изучаемых языковых единиц и представляет школьникам другой уровень их познания, открывающий путь к совершенствованию речевых умений и навыков.

Важно заметить, что на учителя начальных классов возлагается большая ответственность, поскольку именно в этот период закладываются основы дальнейшего успеха каждого ребенка, ведь текст является ключевой единицей на всех этапах школьного обучения. В процессе работы с текстом обучение школьников проходит «не только на основе подражания образцам, происходит и «самонаучение», что постепенно приводит к формированию языковой личности, обладающей индивидуально-авторским стилем, личности, способной выразить свои мысли, чувства в слове...» [5, с. 6].

Текстовая деятельность на уроках русского языка в казахских школах реализуется в контексте идей методики сотрудничества, ведь согласно Государственным стандартам начального образования Республики Казахстан, «современная школа <...> призвана воспитывать творческую личность, способную к активной трудовой и умственной деятельности в различных областях общественной и государственной жизни» [2, с. 11]. Кроме того, такой подход позволяет преодолеть множество трудностей, возникающих на пути педагога и ученика в процессе работы. Текст становится связующим звеном в общении на уроке, способствуя «эффективному гармоничному взаимодействию» [1, с. 46] между участниками учебного процесса (учениками и учителем).

Проиллюстрируем реализацию методики сотрудничества на примере урока «Слова, творящие чудеса», проведенного учителем русского языка и литературы I категории, педагогом-экспертом Айну́р Ибадиллаевной Абдуллаевой во 2 классе средней школы № 37 имени Кынабека Укибаева поселка Атакент. На данном уроке использовался дидактический материал учебника, авторами которого являются Т. М. Калашникова и Р. Х. Беспалова. Учитель применял метод обучения в команде и такие его формы, как обучение в малых группах, командно-игровая деятельность, обучение творческому сочинению в сотрудничестве, индивидуализация обучения в командах. Урок проводился в соответствии со следующими этапами:

Первый этап (организационный) – деление ребят на команды для работы в четверках (с учетом уровня обученности, личных симпатий учеников друг к другу), распределение ролей и советы о культуре общения в группе. Дети придумывают название своей команде. Каждому из членов

команды педагог подарил по красивому блокноту, где они должны будут выполнять задания, производить записи, а в конце урока сдать их (по желанию) учителю на проверку.

Второй этап – определение учебно-познавательной цели, вида деятельности группы; распределение заданий по группам; деление заданий на логические части; выполнение заданий. Каждой группе предлагается один текст и серия заданий к нему. Учащиеся читают текст, знакомятся с его содержанием и принимают решение о том, кто именно отвечает за выполнение определенного задания.

Третий этап – обсуждение заданий и выступление групп.

Четвертый – анализ и контроль.

Пятый – обсуждение достигнутых результатов (подведение итогов работы команд).

Продемонстрируем фрагмент подобного урока.

В начале урока педагог с целью создания мотивации школьников к «познанию» текста предлагает командам целевую установку: вспомнить и записать известные им слова-приветствия. Как выяснилось, некоторые из ребят даже не слышали о таких или забыли, однако большая часть представила учителю по 3–4 слова. Далее между членами команд развернулась дискуссия на тему: «Нужны ли человеку слова-приветствия? Если они нужны, то для чего?». Потом Айнур Ибадиллаевна предложила учащимся познакомиться с интересным текстом (прочитать выразительно по ролям) и озаглавить его (текст был без названия).

***Для чего говорят «спасибо»?***

*По лесной дороге шли дедушка и мальчик. Было жарко. Им захотелось пить. Они подошли к ручью, наклонились и напились.*

*– Спасибо тебе, ручей! – сказал дедушка.*

*Мальчик засмеялся.*

*– Вы зачем ручью сказали «спасибо»? Ведь он неживой, не услышит Ваших слов.*

*– Это так. Если бы напился волк, он бы «спасибо» не сказал. А мы не волки, мы – люди. Знаешь ли ты, для чего люди говорят «спасибо»? Подумай, кому нужно это слово?*

*Мальчик задумался. (По В. А. Сухомлинскому)*

После прочтения данного текста ребята бурно совещались с представителями своих групп, наперебой предлагая разные варианты его названия. Некоторые из них были неудачными, поскольку не раскрывали проблемы, затронутые автором текста. Лучшими, по мнению школьников,

признаны следующие заглавия: «Путешествие дедушки с мальчиком в лес», «Незнающий мальчик», «Воспитанный дедушка». Учащиеся пытались аргументировать, почему были даны именно такие названия, отстаивая свою позицию. Когда учитель озвучил настоящее название текста, то многие были удивлены такому простому заглавию.

Потом Айнур Ибадиллаевна попросила ребят прочитать текст «про себя» и составить к нему вопросы. Ученики сначала работали индивидуально, когда записывали вопросы в свои блокноты, а затем коллективно – обсуждение их в команде. Школьники ответственно отнеслись к далеко не легкому для них заданию и успешно представили свои вопросные планы. По просьбе учителя члены команд по очереди задавали вопросы соперникам. Если один затруднялся ответить на вопрос, слово давали другому члену этой же команды. Практически все справились с этим заданием и смогли правильно ответить на вопросы.

После этого Айнур Ибадиллаевна предложила учащимся прочитать вопросы, составленные авторами учебника и сравнить с теми, которые придумали они: Что сказал дедушка ручью?; Как дедушка объяснил мальчику своё «спасибо» ручью?; Кому бы ты посоветовал прочесть этот рассказ?; Подумай, кому нужно это слово?

Ознакомившись с данными вопросами, ребята сделали вывод о том, что в их вариантах не прозвучали последние два. Тогда педагог предложил обдумать их и записать краткие ответы в свои блокноты.

Дальше учащимся предстояло выполнить следующее индивидуальное задание: Прочитайте стихотворение «про себя», вставьте нужные слова и запишите его в блокноты.

Встретив зайку, ёж-сосед говорит ему: «...!».

А его сосед ушастый отвечает: «Ёжик, ...!».

Если больше есть не в силах,

Скажем маме мы: «...!»

Учитель попросил желающих из каждой команды прочитать выразительно данное стихотворение, а потом произвести взаимопроверку внутри команды. Только три ученика из всего класса вставили по одному слову неверно.

В конце занятия школьники придумали названия состоявшемуся уроку-беседе. Каждая команда представила свой вариант: «Волшебные слова», «Чудесные слова», «Слова-приветствия», «Слова, необходимые в моей жизни». В конце беседы ребята, используя слова-приветствия, разыграли сценки. В качестве домашнего задания учитель предложил

написать сообщение (обращение) другу или подруге, употребляя слова-приветствия. Подводя итоги урока, Айнур Ибадиллаевна поблагодарила всех учеников за продуктивную работу, отметила их достижения.

Считаем необходимым отметить, что в ходе всего урока в классе царил атмосфера сотворчества, совместного поиска, эмоционально-творческого сопереживания, комфорта, заинтересованности каждого ребенка. Безусловно, в этом заслуга и учащихся, и Айнур Ибадиллаевны – любимого ими учителя.

Практика многолетней работы в казахской школе позволила определить ряд трудностей и типичных ошибок, которые допускают ученики начальных классов при работе с текстом. Среди них: неправильное произношение звуков «щ», «ы» (акцентное произношение), неправильная постановка ударения в словах; грамматические ошибки (неверное согласование имен существительных и имен прилагательных, трудность в определении рода имени существительного); орфографические ошибки («пишу, как слышу»); лексические ошибки (обусловлены ограниченным объемом словарного запаса учащихся). Учителя начальных классов ведут активную, методически грамотную работу для того, чтобы у ребят было как можно меньше разного рода нарушений норм русского языка. Успешно справляться с этой непростой задачей помогают именно те методы обучения и формы работы, которые реализуются непосредственно в совместной деятельности учащихся и педагога.

Таким образом, реализация текстовой деятельности в контексте идей методики сотрудничества на уроках русского языка способствует повышению грамотности, мотивации школьников к познанию, уровня сформированности у них различных учебных навыков и демонстрирует эффективность работы как самих учащихся, так и учителя.

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. М.: Знание, 1960. 96 с.
2. Государственные общеобразовательные стандарты общего образования Республики Казахстан. Начальное общее образование. Алмата: РОНД, 2002. 144 с.
3. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 272 с.
4. *Калашиникова Т.М.* Русский язык: учебник для 2 класса

общеобразовательной школы с казахским языком обучения. Ч. I / Т. М. Калашникова, Р. Х. Беспалова. Алматы: Алматыхитап баспасы, 2019. 84 с.

5. *Пахнова Т.М.* Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей среды // Русский язык в школе. 2000. № 4. 311 с.

### **Работы молодых исследователей**

**Бараусова Светлана Олеговна,**  
учитель начальных классов,  
Государственное бюджетное  
общеобразовательное учреждение школа № 609,  
Красногвардейского района Санкт-Петербурга  
E-mail: Lemyr83@mail.ru

#### **Учебное сотрудничество как залог формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка у младших школьников с ОВЗ**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлены интерактивные формы организации учебного сотрудничества. Так как учебные задания совместного типа необходимы для реализации развития коммуникативных и речевых умений у детей с ОВЗ.

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, учебное сотрудничество, универсальные учебные действия, формирование, ограниченные возможности здоровья.

#### **Educational cooperation as a guarantee of the formation of communicative universal educational actions in the lessons of the russian language for younger students with disabilities**

**Svetlana O. Barausova,**  
primary school teacher,  
State budgetary educational institution school No. 609,  
Krasnogvardeysky district of St. Petersburg  
E-mail: Lemyr83@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the actual problem of the formation of communicative universal educational actions in the lessons of the Russian language for younger schoolchildren with disabilities (HIA). Interactive forms of educational cooperation organization are presented. Since joint educational tasks are necessary for the implementation of the development of communicative and speech skills in children with disabilities.

**Keywords:** communicative skills, educational cooperation, universal educational actions, formation, limited health opportunities.

В условиях современной жизни комфортно себя может чувствовать человек, умеющий свободно общаться в любых сферах деятельности. Учение приобретает характер учебного сотрудничества, то есть совместной работы при усвоении образовательной программы не только с учителем, но и с другими детьми в ходе овладения знаниями и решения проблем. Общаясь со сверстниками, младший школьник приобретает личный опыт отношений в социуме, необходимый для дальнейшей жизни.

*Коммуникативные действия* обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Степень сформированности коммуникативных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом [1].

В контексте концепции универсальных учебных действий необходимость формирования коммуникативных умений (компетенций) рассматривается как одна из приоритетных.

Начальный период обучения является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. На этом этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл, поэтому одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования

коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

Учебное сотрудничество является залогом формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка, особенно у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, а именно, у учащихся с задержкой психического развития. У данной категории детей наблюдаются значительные трудности при формировании общения, речи, двигательных функций, игровой, учебной деятельности. Таким образом, проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей с ЗПР на сегодняшний день является одной из самых актуальных, потому что коммуникация, является частью общения [2].

Как же разрешить данную проблему? Зачем вообще нужно развивать коммуникативные умения? С помощью чего этого можно достичь?

Давайте попробуем разобраться.

Во-первых, для реализации развития коммуникативных и речевых действий необходима *организация учебных заданий совместного типа*, специфика которых естественным образом предполагает активное взаимодействие учеников, сотрудничество, обмен информацией, обсуждение разных точек зрения [1].

Во-вторых, коммуникативные умения буквально пронизывают общение, являясь умениями, его обеспечивающими. А как известно, *умение общаться в современном обществе является залогом успешности человека в жизни.*

В-третьих, в решении проблемы развития коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР нам помогают следующие интерактивные формы организации совместной деятельности по классификации Л. И. Уманского: *совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая* [4]:

- *Совместно-индивидуальная деятельность* – когда каждый участник делает часть работы независимо от других и «вливается» в общий проект [4] (например, проект «Город букв», «Рифмы» и др.) Данная совместная деятельность имеет подготовительную функцию, ориентированную в основном на детей либо с низким уровнем коммуникативных умений, либо от природы замкнутых, некоммуникабельных. Следовательно, формирует у учащихся осознание личного вклада в достижение общей цели [4].

- *Совместно-последовательная деятельность* – когда общая задача выполняется последовательно каждым участником [4]. Например, при работе со словарными словами на карточке: один подчёркивает словарные слова, другой записывает, третий выделяет орфограммы, четвёртый проверяет. Такая совместная деятельность создаёт условия для освоения стратегии элементарной *кооперации* с партнёром в планировании и выполнении задания. Следовательно, формирует осознание того, что работа каждого следующего участника группового взаимодействия зависит от качества работы предыдущего. Тем самым воспитывается ответственность каждого ученика за работу, выполненную в группе [4].
- *Совместно-взаимодействующая деятельность* – когда происходит одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными [4] (например, создание стенгазеты «Мир русского языка»: обсуждение тем, выбор текстов, фотографий, рисунков, расположение и наклеивание, формулирование подписей). Данная совместная деятельность создаёт условия для освоения стратегии сотрудничества, требующей высокого уровня развития информационно-коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений [4].

Также мы используем и другие интерактивные формы организации: *работа в парах постоянного (статичные пары) и сменного состава* [3]. Без парной работы вообще нельзя обойтись в развивающем обучении, особенно учащимся с ОВЗ.

Возможно применение следующих видов работ в паре: проверка письменных работ, каллиграфии письма, взаимодиктанты и другие творческие задания.

Следовательно, описанные формы организации учебной деятельности позволяют развивать коммуникативные универсальные учебные действия, создавать ситуацию успеха для учащихся и поддерживать их интерес к обучению, что особенно важно для детей с ОВЗ.

### *Литература*

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М., 2011. 160 с.

2. Волкова Л.С., Шаховская С. Н. Логопедия. М., 2003. 680 с.
3. Крайнева Т. А. Использование интерактивных форм обучения для совершенствования коммуникативных учебных действий // Начальная школа. 2012. № 9. С. 24–30.
4. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М., 1977. С. 54–71.

**Ли Яньпин,**

преподаватель

Вэйнаньский педагогический университет,

г. Вэйнань, Китай

E-mail: 1953669298@qq.com

Научный руководитель – **Янченко Владислав Дмитриевич,**

доктор педагогических наук,

доцент, заведующий кафедрой методики преподавания

русского языка Московского педагогического

государственного университета,

г. Москва, Россия

E-mail : v.d.yanchenko@gmail.com

## **Использование текстов-миниатюр исторического содержания на основе принципа диалога культур при обучении китайских студентов устной русской речи**

*Аннотация.* В статье проанализированы трудности в обучении устной русской речи в китайской аудитории, отмечены достоинства в использовании текстов-миниатюр. На основе этого предложены методические рекомендации для обучения китайских студентов устной русской речи с использованием текстов-миниатюр исторического содержания на основе принципа диалога культур.

*Ключевые слова:* трудности в обучении устной русской речи, китайские студенты, текст-миниатюра, исторический материал, принцип диалога культур.

## Using texts-miniatures of historical content based on the principle of dialogue of cultures in teaching Chinese students oral Russian speech

**Li Yangping,**

Weinan Normal university,

Weinan, China

E-mail: 1953669298@qq.com

Scientific adviser – **Vladislav D. Yanchenko,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the methods of Russian language Department,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

**Abstract.** The article analyzes the difficulties in teaching oral Russian speech to a Chinese audience, useful aspects of miniature texts. Based on this, a methodology for teaching Chinese students' oral Russian speech using miniature texts of historical content based on the principle of dialogue of cultures is proposed.

**Keywords:** difficulties in teaching oral Russian speech, Chinese students, miniature text, historical material, principles of dialogue of cultures.

Роль устной речи в жизни каждого человека огромна. Речевая деятельность применима повсюду: в обучении, в деловом и обиходном общении, в любой профессии, требующей контакта с людьми. Устная речь становится все богаче и разнообразнее по своим функциям, являясь средством получения необходимой информации, формой обмена мнениями между людьми во всех сферах их деятельности.

В соответствии с «Учебной программой по русскому языку для студентов-нефилологов в вузах Китая» целью обучения русскому языку китайских студентов является формирование у них способности к межкультурному общению [2, с. 14]. В связи с этим в настоящее время занятия по устной русской речи являются обязательным учебным предметом для студентов-филологов в вузах Китая.

Китайские студенты имеют потребность свободно общаться с людьми, говорящими по-русски. Однако цель овладения устной русской

речью в условиях китайского вуза практически не достигается. Многие китайские бакалавры изучают русский язык на протяжении 3–4 лет, в результате они сдают экзамены на «отлично», однако не понимают русских собеседников, в некоторых случаях, опасаясь коммуникативного сбоя, уклоняются от устного общения по-русски.

Таким образом, в настоящее время обучение устной русской речи в условиях китайского вуза стало приоритетной задачей. В связи с этим выявлена необходимость развить у китайских студентов навыки устного общения студентов на русском языке.

В обучении устной русской речи в китайской аудитории вне русской языковой среды одним из самых важных и трудных является вопрос: какой путь обучения считать оптимальным, как преодолеть трудности, возникающие в обучении РКИ.

Приведем суждения авторитетных китайских учёных по этому вопросу. По мнению профессора Сюй Вэньюй, «<...> упор в обучении устной речи необходим на фиксированные элементы, так как фиксированные и типичные речевые образцы можно усвоить студентам при отсутствии русской языковой среды. Фиксированные элементы усваиваются студентами с огромным трудом, но эти элементы необходимо понимать» [3, с. 54].

В то же время профессор Чжао Вэй рассматривает этот важный вопрос с точки зрения противопоставления устной и письменной форм речи. На наш взгляд, он, верно, полагает: «<...> при обучении говорению следует сосредоточить внимание на нормах устной русской речи, которые явно отличаются от норм литературного русского языка» [4, с. 21].

С учетом реальной ситуации обучения говорению на русском языке в китайской аудитории эти замечания, на наш взгляд, правомерны.

На основании анализа наиболее распространенных ошибок и проблемных ситуаций, а также личного опыта преподавания говорения на занятиях по РКИ укажем наиболее характерные трудности в обучении китайских студентов говорению как продуктивному виду речевой деятельности на русском языке и проанализируем причины возникновения трудностей в учебном процессе.

Трудности в обучении устной речи в университете делятся на три аспекта:

1. Анализ трудностей в аспекте организации обучения РКИ в университете:

— В китайском университете методика обучения устной русской речи отстает от потребностей общества. В концепции обучения говорению на русском языке практически нет новаций.

— Упражнения для развития устной речи однообразны, в них преобладает общение между преподавателями и студентами.

## 2. Анализ трудностей с точки зрения студентов:

— Учащимся не хватает углубленного обсуждения и интерпретации содержания устного обучения.

— Недостаточно живого общения на уроке РКИ между преподавателями и студентами.

## 3. Анализ ситуации с точки зрения преподавателей:

— Преподаватели не могут научить студентов владению устной речью.

— Преподаватели русского языка в китайских университетах не всегда хорошо владеют современной методикой.

— Иностранные преподаватели РКИ как правило не знают китайского языка, это негативно влияет на устное обучение и создает ряд препятствий в коммуникации.

Следующие проблемы также можно выявить в результате наблюдения текущей ситуации: устаревшая методика обучения устной русской речи и малый опыт работы у преподавателей, невысокий интерес у студентов к изучению устной русской речи, недостаточное понимание русской культуры и др.

Для предупреждения данных трудностей в обучении китайских студентов устной русской речи мы предлагаем использовать в учебных целях отобранные тексты-миниатюры по истории России и Китая. Текст-миниатюра имеет большой потенциал в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному.

Во-первых, текст-миниатюра способствует повышению когнитивного интереса у студентов к изучению русского языка. Микротекст полезен, поскольку он способствует лучшему пониманию смысла, экономии времени на уроке. Китайские студенты легче воспринимают и лучше понимают текст малого жанра.

Во-вторых, на основе учебных текстов-миниатюр китайские студенты могут наблюдать факты и явления русского языка, усваивают значимые речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки продуцирования собственных текстов.

В-третьих, учебный текст-миниатюра становится основным источником для интеллектуального и культурного обогащения, развития китайских студентов как языковой личности.

Представим сопоставительно в качестве примера тексты-миниатюры о великих правителях XX века (для студентов уровня А2 – В1).

Цель урока:

- Приобретение знаний о великих правителях XX века в истории России и Китая;
- Формирование умений и навыков говорения на русском языке;
- Сопоставительный анализ;
- Вывод о характере и способностях великих правителей в истории России и Китая.

Контингент обучаемых:

Китайские студенты 2-го курса (уровень А2 – В1)

Объем учебного материала:

4 академических часа (2 академических часа аудиторных занятий + 2 академических часа внеаудиторной работы).

Оборудование для обучения:

- тематическая презентация Microsoft Power Point;
- отобранные и адаптированные учебные тексты-миниатюры;
- иллюстрации к тексту;
- видеотрекеры.

**Ход урока:**

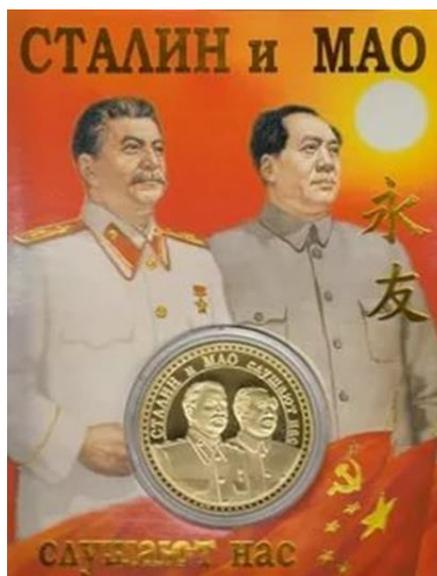
I. Подготовка студентов к активной учебно-познавательной деятельности.

Вступительное слово: Добрый день! Сегодня тема нашего урока – «Великие правители XX века». Вам для чтения предлагаются следующие тексты-миниатюры: «Отец народа – Иосиф Виссарионович Сталин» и «Мао Цзэдун в гостях у Сталина». Обратите внимание на исторические параллели.

II. Предтекстовые упражнения.

Предлагается выполнить следующие упражнения.

1. Рассмотрите рисунок № 1. Какое событие изображено на картине? Кто на ней представлен? Расскажите своими словами о сюжете этой картины.



*Рис. 1.* Сталин и Мао

2. На рисунке № 2 (фото) изображено историческое событие: в 1949 году великий председатель Мао Цзэдун совершил визит в Москву. В ходе длительного визита Мао Цзэдун находился в гостях у И.В. Сталина. В характерах двух великих правителей имеется сходство. Обратите внимание на исторические параллели.



*Рис. 2.* Историческое событие

### **Текст-миниатюра № 1.**

#### **Отец народа – Иосиф Виссарионович Сталин**

На сталинский период приходится ряд важнейших событий в истории СССР и мировой истории: индустриализация СССР, коллективизация, раскулачивание, большой террор, массовые репрессии, депортации

народов, создание системы лагерей ГУЛАГ, голод на части территории СССР в 1932–1933 гг. и в 1946–1947 гг., Финская война, исключение СССР из Лиги Наций, Великая Отечественная война, установление социалистического строя в Восточной Европе и Восточной Азии, установление диктаторского тоталитарного режима, ядерный проект, начало холодной войны.

Личность и деятельность Сталина в современном обществе по-прежнему обсуждаются — одни считают его великим правителем, который привел страну к победе в Великой Отечественной войне. Другие — обвиняют в геноциде народа, терроре и насилии над людьми. Одни слепо обожествляют его, другие также слепо ненавидят.

В его честь были названы станции метро, улицы и целые города, о нем писали книги, его портреты изображались на марках и плакатах. Однако с его именем также связаны коллективизация, репрессии, вследствие которых погибли тысячи советских граждан.

Кем же он был в действительности — диктатор или величайший политический деятель, и что представляет собой так называемый «феномен Сталина»? Вряд ли нам удастся когда-нибудь найти объективные ответы на все эти вопросы.

III. Прочитайте текст-миниатюру № 1 и выполните притекстовые упражнения.

Мы предложили студентам выполнить следующие упражнения, направленные на преодоление фонетических, лексических и грамматических затруднений.

#### 1. Фонетические упражнения

1) Назовите исходные формы каждого слова и расположите слова по алфавитном порядке, расставьте ударение.

событий, репрессии, депортации, лагерей, голод, режима, строя, правителем, насилии, деятель.

#### 2) Правильно прочитайте следующие слова и словосочетания:

сталинский период, большой террор, депортации народов, Финская война, социалистический строй, ядерный проект, холодная война, насилие над людьми, феномен Сталина, создание системы лагерей.

#### 2. Лексические упражнения

1) Прочитайте отглагольные существительные и назовите их исходные однокоренные глаголы:

раскулачивание, создание, исключение, установление.

2) Найдите антоним к слову «ненавидеть» в данном тексте.

### 3. Грамматические упражнения

1) Прочитайте предложение и составьте аналогичные предложения с конструкцией «что представляет собой...».

Кем же он был в действительности — диктатор или величайший политический деятель, и что представляет собой так называемый «феномен Сталина»?

2) Прочитайте предложения и переведите их на китайский язык.

На сталинский период приходится ряд важнейших событий в истории СССР и мировой истории.

Личность и деятельность Сталина в современном обществе по-прежнему обсуждаются.

Одни слепо обожествляют его, другие так же слепо ненавидят.

Одни считают его великим правителем, который привел страну к победе в Великой Отечественной войне.

Однако с его именем также связаны коллективизация, репрессии, вследствие которых погибли тысячи советских граждан.

### IV. Послетекстовые упражнения

#### 1. Упражнения на развитие монологической речи

1) Прочитайте и объясните словосочетания своими словами по содержанию текста-миниатюры.

«холодная война», «феномен Сталина»

2) Подготовьте краткий пересказ текста и выступите перед группой.

#### 2. Упражнения на развитие диалогической речи

1) Ответьте на вопросы по тексту (устно).

Какие события прились на сталинский период в истории СССР и мировой истории?

Почему одни люди слепо обожествляют Сталина, другие также слепо его ненавидят?

Кем же он был в действительности — диктатором или величайшим политическим деятелем?

Что представляет собой так называемый «феномен Сталина»?

2) Составьте диалоги по содержанию 2-го и 3-го абзацев на тему «Как объективно оценить Сталина?»

### V. Внеаудиторная самостоятельная работа

Текст-миниатюра № 2 (повышенной трудности)

Мао Цзэдун в гостях у Сталина

16 декабря 1949 года в Москву прибыл председатель ЦК КПК, создатель современного Китая Мао Цзэдун.

Мао прошёл вдоль выстроенного почётного караула и выступил с короткой речью, которую заключил словами: «Десять тысяч лет дружбе и сотрудничеству Китая и СССР!»

Вечером того же дня Мао встретился с главой Советского Союза на даче Сталина. Оба лидера были уже знакомы, но лишь заочно, по переписке.

Встреча Сталина и Мао Цзэдуна с виду была тёплой, сердечной. Однако обнаружились и разногласия. Гость, в частности, хотел, чтобы Советский Союз помог ему в захвате Тайваня, куда бежали гоминьдановцы. «Оказание помощи не исключено, но формы помощи нужно обдумать», – ответил Сталин.

21 декабря 1949 года состоялось чествование Сталина, которому исполнилось 70 лет. Поздравление Мао был ярким и эмоциональным. Сталин совершил ответную любезность – на приёме, когда зазвучали здравицы в честь руководителей и народов социалистических стран, первым он предложил тост за Мао.

Беспрецедентно длинный, двухмесячный визит Мао в СССР зимой 1949-1950 гг. был успешным. Два государства-гиганта заявили о своём стремлении развивать отношения в разных областях. 14 февраля 1950 года СССР и КНР подписали Договор о дружбе, союзе и взаимной помощи.

Мао Цзэдун всегда уважительно отзывался о Сталине.

[194 слов, источник: Фонд развития стратегической культуры, <https://www.fondsk.ru/news/2019/12/15/mao-czedun-v-gostjah-u-stalina-49692.html>,]

Домашнее задание: упражнения, способствующие повышению познавательного интереса китайских студентов к истории России и Китая.

1. Прочитайте текст, найдите и объясните с помощью словаря или по контексту значение незнакомых слов.

2. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Когда Председатель КНР Мао Цзэдун прибыл в Москве?

Как вы понимаете слова Мао Цзэдуна «Десять тысяч лет дружбе и сотрудничеству Китая и СССР!»?

Какие разногласия были выявлены на встрече двух правителей?

За кого Сталин первым предложил тост на приёме, когда зазвучали здравицы в честь руководителей и народов социалистических стран?

Когда СССР и КНР подписали Договор о дружбе, союзе и взаимной помощи?

3. Сравните характеристики двух великих правителей XX века в истории России и Китая, организуйте дискуссии, обсудите их сходство и различия.

VI. Упражнения на закрепление знаний о русской и китайской истории и формирование умений рассуждать на историческую тему

1. Подготовьте рассказ и разработайте виртуальную экскурсию о российском правителе И.В. Сталине и китайском руководителе Мао Цзэдуне, проиллюстрируйте свой рассказ презентацией Microsoft Power Point.

2. Организуйте в группе устный конкурс о знании биографий двух великих правителей и их выдающихся способностях. Работу оценивает жюри.

VII. Контрольные упражнения.

1. Ответьте на следующие вопросы:

Какие достижения были достигнуты в Советском Союзе в период правления Сталина? Какие были допущены ошибки? Как вы думаете, Сталин — диктатор или величайший политический деятель XX века?

Какие достижения совершил Мао Цзэдун в истории СССР? А какие промахи были допущены? Как вы думаете, Мао Цзэдун – диктатор или величайший политический деятель в истории Китая?

2. Составьте микротекст «Великий русский правитель XX века – И.В. Сталин» и кратко перескажите его по данному плану.

1) Как долго Сталин являлся руководителем СССР?

2) Какие события прошли на сталинский период?

3) Как вы можете объективно оценить достижения и ошибки сталинского периода?

Таким образом, в процессе обучения РКИ, построенного на принципе диалога культур, мы использовали в китайской аудитории материал текстов-миниатюр исторического содержания о лидерах России и Китая – И.В. Сталине и Мао Цзэдуне. Наша методика показала свою эффективность в деле повышения познавательного интереса китайских студентов к изучению русского языка, в формировании прочных навыков говорения у студентов.

### *Литература*

1. *Дейкина А.Д.* Новации в методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 2002. № 3. С. 105.
2. Комитет по составлению учебной программы по русскому языку для студентов-русистов в вузах Китая: учебная программа по русскому языку для студентов-нефилологов в вузах Китая. Пекин: Высшее образование, 2007. 313 с.
3. *Сюй Вэньюй, Ван Дунчжу.* Исследование устной русской речи и обучение говорению на русском языке // Журнал обучения русскому языку как иностранному в Китае. 1996. № 2. С. 53–58.
4. *Чжао Вэй.* Немного об обучении говорению на русском языке // Исследование иностранных языков, 2001. № 3. С. 21–23.
5. *Янченко В.Д., Лю Цянь.* Развитие у китайских студентов вербального вероятностного прогнозирования в обучении РКИ // Самарский научный вестник. 2015. №1(10). С. 145–147.
6. *Янченко В.Д., Цзи Мин.* Развитие у китайских студентов-русистов способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию на материале российской истории // «Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе: сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Иваново, 30–31 марта 2017 года) / Сост. и науч. ред. И.А. Сотовой (отв. ред.) и др. Иваново: Ив.ГУ, 2017. С. 326–330.

**Су Цинси,**

аспирант, Институт филологии,

Московский педагогический

государственный университет

E-mail: [sucinsi@mail.ru](mailto:sucinsi@mail.ru)

Научный руководитель – **Янченко Владислав Дмитриевич,**

доктор педагогических наук,

доцент, заведующий кафедрой методики преподавания

русского языка Московского педагогического

государственного университета,

г. Москва, Россия

E-mail: [v.d.yanchenko@gmail.com](mailto:v.d.yanchenko@gmail.com)

## **Роль текстов спортивного репортажа в обучении китайских студентов спортивной терминологии в контексте методики сотрудничества**

**Аннотация.** В статье рассматриваются разнообразные особенности текстов спортивного репортажа: коммуникативность, ситуативность, насыщенность содержания, увлекательность, доступность и их стимулирующее действие на обучение китайских студентов спортивной терминологии. Обосновывается целесообразность опоры на идеи методики сотрудничества в работе с текстами спортивного репортажа. В качестве иллюстрации предлагается ситуационное задание, сочетающее методику сотрудничества и изучение текстов спортивного репортажа.

**Ключевые слова.** преподавание русского языка как иностранного (РКИ), спортивная терминология, методика сотрудничества, современные технологии, спортивные СМИ, тексты спортивного репортажа.

**Su Tsinsi,**

Postgraduate student,

Moscow Pedagogical State University,

Institute of Philology

E-mail: [sucinsi@mail.ru](mailto:sucinsi@mail.ru)

Scientific adviser – **Vladislav D. Yanchenko,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the methods of Russian language Department,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

E-mail : [v.d.yanchenko@gmail.com](mailto:v.d.yanchenko@gmail.com)

### **The role of sports reportage texts in teaching Chinese students' sports terminology in the context of the methodology of cooperation**

**Abstract.** The article examines various features of sports reportage texts: communicativeness, situativeness, richness of content, fascination, accessibility and their stimulating effect on teaching Chinese students' sports terminology. Substantiates expediency of relying on the ideas of the methodology of cooperation in working with the sports reportage texts; As an illustration, a

situational task is proposed that combines the methodology of cooperation and the study of sports reportage texts.

**Keywords:** teaching Russian as a foreign language (RFL), sports vocabulary, methodology of cooperation, modern technologies, sports mass media, sports reportage texts.

После успешного завершения XXIV Зимних Олимпийских игр, проходивших с 4 по 20 февраля 2022 года в Пекине, наблюдается повышенный интерес и новая волна обсуждения спортивных событий. Темы обсуждения охватывают успехи высококвалифицированных спортсменов, достижения в разнообразных видах спорта, талисман олимпиады Бин Дунь Дунь. Это в определенной степени убеждает, что аудитория спортивных событий – это не только специалисты в области спорта и физической культуры, но и широкие круги общества. Спорт – это одна из тех моральных ценностей, которая может объединить общество. «Сейчас увлекаться спортом стало социально престижным», — справедливо заметил В.Т. Марков [2, с. 113].

Несомненно, повышенное внимание к спорту в Китае и в России тесно связано с бурным развитием цифровых технологий. Американский учёный Брэд Шульц в книге «*Спортивные СМИ. Репортаж, продюсирование и планирование*» пишет: «Раньше потребитель мог найти описание спортивных событий только в газетах, на радио и на телевидении, теперь же существуют тысячи способов получить необходимую информацию» [5, с. 20]. Из этих способов самым популярным, на наш взгляд, является спортивный репортаж. Миллионы зрителей в дни Пекинской Зимней Олимпиады смотрели прямые трансляции матчей и спортивные репортажи благодаря смартфону или планшету. Это привело к повышению качества содержания спортивного репортажа у молодежной части аудитории (Поколения Z) в области спорта.

Спортивный репортаж в качестве самой распространённой разновидности текста во всем спортивном дискурсе имеет ряд преимуществ [1, с. 334]. В речевых произведениях данной области спортивный репортаж предполагает яркое оперативное сообщение о каком-либо событии [1, с. 334]. Спортивный репортаж способен захватить внимание аудитории за недолгое время, и в нем сохраняются элементы живой русской речи и спортивные термины. Таким образом, при изучении текста спортивного репортажа на русском языке китайские студенты

могут в его небольшом объеме усваивать многие необходимые лексемы и выражения на тему «Спорт».

Оперативная передача спортивных событий осуществляется при помощи цифровых технологий. Наши современники предпочитают просматривать спортивные соревнования по телевизору, а не читать, как раньше, в газетах и журналах. Журналисты на сетевых сайтах редактируют контент спортивного репортажа, делятся им со спортивной аудиторией в любое время и в любом месте. Смотреть игры можно в прямом эфире, а передать их столь ярко «на бумаге» практически невозможно.

Сегодня появилась возможность интерактивно участвовать в обсуждении спортивных соревнований, комментировать репортаж спортивных журналистов, которые находятся на месте событий. Спортивный репортаж стал обладать интерактивностью, он эффективен в обучении РКИ. Для написания заметки в газету или блок спортивному журналисту необходимо собрать информацию о месте проведения матча, осмыслить контент репортажа, обладающего ситуативностью.

Е.И. Пассов в книге *«Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению»* подчеркнул роль создания коммуникативной ситуации в обучении иностранному языку: «<...> только в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств умения» [4, с. 106]. Мы согласны с этим авторитетным автором, полагая, что у педагога есть возможность создания реальной, живой русской языковой среды в процессе обучения РКИ на материале текстов спортивного репортажа.

Е.И. Пассов также подчеркнул роль коммуникативной ситуации в развитии самостоятельности студента [4, с.106]. Мы поддерживаем данный тезис учёного, считая, что не только самостоятельность, но и целеустремленность, продуктивность и креативность, все эти качества развиваются в процессе говорения на русском языке в китайской аудитории, если учебный процесс организовать на основе идей методики сотрудничества.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова даётся следующее объяснение слова «сотрудничать»: «Сотрудничать – работать вместе, принимать участие в общем деле» [3, с. 1120]. Таким образом, в процессе обучения РКИ на основе идей методики сотрудничества студенты увидят не только личный успех, но и успех всей группы.

Е.С. Полат в статье «*О технологии обучения в сотрудничестве*» дала следующее определение сотрудничества: «Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях» [7]. Она подчеркнула, что и слабые студенты, и сильные в этом процессе взаимодействуют и раскрывают свой потенциал. В основе лежит работа над одним общим заданием для всей группы. В ходе выполнения этого задания слабые студенты стараются выяснить у сильных непонятные им вопросы, а сильные студенты при этом имеют возможность с помощью самоконтроля или проверки однокурсников выяснить глубину и прочность усвоения учебного материала. То есть сильные и слабые студенты совместно прилагают усилия для пользы и успеха всей группы [7].

Помимо сотрудничества между студентами, обучающимися в одной группе, также является перспективным сотрудничество между преподавателями и студентами. Эти 2 субъекта – преподаватель как субъект педагогической деятельности, и студент как субъект учебной деятельности в процессе обучения РКИ на основе идей методики сотрудничества тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Создание атмосферы сотрудничества на практических занятиях по РКИ дает стимул преподавателям и студентам.

Приведем пример задания, ориентированного на создание атмосферы сотрудничества между студентами в процессе изучения спортивной терминологии:

**Задание.** Разделитесь на группы. В каждой группе по 4 человека.

1) Прочитайте фрагмент спортивного репортажа с чемпионата мира по футболу.

2) Кратко напишите, передайте основное содержание данного текста.

Например, пусть первая группа представит свой пересказ. Затем вторая группа будет выписывать на основе рассказа студентов из первой группы спортивные термины. Затем вторая группа, по опорным словам, должна восстановить данный текст. (Задание предназначено для студентов уровня В1)

*«Япония и Саудовская Аравия квалифицировались  
на ЧМ по футболу 2022 года»*

*Сборные Японии и Саудовской Аравии квалифицировались в финальную часть чемпионата мира по футболу 2022 года, который пройдет в Катаре.*

*В четверг японцы в матче предпоследнего, девятого тура третьего этапа квалификационного турнира чемпионата мира 2022 года в зоне Азиатской конфедерации футбола (AFC) обыграли в группе В команду Австралии в Сиднее со счетом 2:0. Дублем отметился Каору Митома (89-я и 90+4-я минуты).*

*Сборная Японии занимает в группе первое место после 9 матчей (21 очко). На второй строчке идет команда Саудовской Аравии (8 матчей, 19 очков), на третьей – команда Австралии (9 матчей, 15 очков). Ни японцы, ни саудовцы уже не опустятся в турнирной таблице ниже второго места, таким образом, команды обеспечили себе прямой выход в финальную часть чемпионата мира [8].*

Нам думается, вышеупомянутое задание способно помочь студентам воспринимать и усваивать оригинальные тексты спортивного репортажа. В процессе работы студенты имеют возможность запомнить и уместно употребить спортивные термины, написать свой вариант текста спортивного репортажа путём выполнения задания – извлечения и преобразования спортивной лексики в текст спортивного репортажа.

Таким образом, интерактивность и ситуативность методики сотрудничества согласуется с процессом изучения китайскими студентами текстов спортивного репортаж.

Мы видим преимущества использования текстов спортивного репортажа как полезного учебного материала в контексте реализации методики сотрудничества в обучении РКИ.

На основании изложенного выше, подчеркнем, что тексты спортивного репортажа, обладающие такими преимуществами, как доступность, увлекательность, насыщенность контента, размещенные на разнообразных сайтах, могут считаться оптимальным учебным материалом для китайской аудитории по РКИ, если эти материалы имеют методическое сопровождение.

Итак, целенаправленная работа на занятиях по РКИ со спортивной лексикой «способствует развитию взаимовыгодного сотрудничества между Китаем и Россией в области спорта» [6, с. 117].

### *Литература*

1. *Марков В.Т.* Экстралингвистические факторы, определяющие логико-смысловое устройство и языковые особенности текстов спортивного репортажа // Преподаватель XXI век. 2015. № 2. С. 333–344.
2. *Марков В.Т.* Языковые особенности и логико-семантическое устройство текстов спортивного репортажа // Коммуникативные исследования. 2014. № 1. С. 113–124.
3. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование, 2018. 1376 с.
4. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
5. *Шульц Б.* Спортивные СМИ. Репортаж, продюсирование и планирование / Пер. с англ. Е. Панасюка; под ред. С. Похоменкова. М.: Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М.А. Литовчина (ГИТР), 2012. 306 с.
6. *Янченко В.Д., Го Шилей.* Проблема изучения спортивной лексики на занятиях по РКИ в Китае // Наука и школа. 2016. № 6. С. 116–120.
7. О технологии обучения в сотрудничестве. URL: <https://fralla.nethouse.ru/articles/20150> (дата обращения: 24.03.2022).
8. Япония и Саудовская Аравия квалифицировались на ЧМ по футболу 2022 года. URL: <https://rsport.ria.ru/20220324/futbol-1779862379.html> (дата обращения: 24.03.2022).

**Никитенко Екатерина Андреевна,**  
директор центра,  
Образовательный центр имени А.С. Пушкина,  
г. Салоники, Греция  
E-mail: [nikitenko.educenter@gmail.com](mailto:nikitenko.educenter@gmail.com)

### **Современный УМК по русскому языку как семейному в контексте методики сотрудничества**

*Аннотация.* Предметом статьи является обсуждение возможностей методики сотрудничества для повышения качества овладения

билингвальными детьми русским языком как семейным в условиях русских школ выходного дня за рубежом. Автор конкретизирует основные положения методики сотрудничества на примере заданий и приемов культуроведческой направленности, включенных в УМК по русскому языку как семейному.

**Ключевые слова:** начальное языковое образование, дети-билингвы, русский язык как семейный, русская школа выходного дня, культуроведческие задания, методика сотрудничества.

**Ekaterina A. Nikitenko,**  
director of the center,  
Educational center named after A.S. Pushkin  
Thessaloniki, Greece  
E-mail: nikitenko.educenter@gmail.com

### **Modern educational and methodical complex on Russian as a family language in the context of the methodology of cooperation**

**Abstract.** The subject of the article is a discussion of the possibilities of the methodology of cooperation to improve the quality of mastering the Russian language as a family language by bilingual children in the conditions of Russian weekend schools abroad. The author specifies the main provisions of the methodology of cooperation on the basis of specific tasks and methods of cultural studies, included in the teaching materials for Russian as a family language.

**Keywords:** primary language education, bilingual children, Russian as a family language, Russian weekend school, cultural tasks, cooperation methodology.

В данной статье рассматривается потенциал методики сотрудничества при проектировании средств обучения русскому языку как иностранному на примере создания УМК для билингвальных детей наших соотечественников за рубежом. Доказано, что обучение таких детей требует особого подхода и особой методики, поскольку социокультурные условия диктуют построение процесса овладения русским языком не как иностранным, а как семейным языком (А.Л. Бердичевский, Е.А. Хамраева). Кроме того, цель межкультурного

образования, заявленная как способность к межкультурному общению (межкультурная компетенция), диктует создание национально-ориентированной методики конструирования учебных средств, основу которой составляет диалог культуры народа страны проживания и русской культуры наших соотечественников, проживающих за рубежом (А. Л. Бердичевский).

Основу методики проектирования учебника русского языка как семейного составляет система культуроведческих заданий и упражнений, разработанных нами с учетом специфики овладения билингвальными детьми русским языком и направленных на формирование у них культурных и нравственных ценностей, культуроведческих и лингвокультуроведческих знаний и умений в условиях диалога культур России и страны проживания – в нашем случае страны Греции - при овладении средствами иноязычного общения и при формировании умений аудирования, говорения (диалогической и монологической речи), чтения и письма на русском языке. Данные цели получили свою реализацию в созданном под руководством профессора А.Л. Бердичевского учебно-методическом комплексе по русскому языку как семейному для детей-билингвов – учащихся русских школ выходного дня за рубежом «Хочу говорить по-русски», включающем учебник и рабочую тетрадь для 1–4 классов [4]. Поясним, что в отличие других УМК, в нем осуществляется опора на язык и культуру страны проживания, на знания и умения, получаемые учениками в школе страны проживания с целью преодоления межкультурной и межъязыковой интерференции.

Как свидетельствует опыт преподавания русского языка билингвальным детям в нашем образовательном центре, наиболее эффективными для развития речи детей и повышения их мотивации в овладении русским языком и русской культурой в диалоге с культурой народа Греции являются культуроведческие задания, основанные на методике сотрудничества, представленные в учебнике и рабочей тетради для 3 класса «Хочу говорить по-русски», в разработке которых автор данной статьи принимал участие.

В научной литературе (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.Д. Дейкина, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, В.Д. Янченко и др.) всегда подчеркивалась значимость создания условий активного включения самого ученика в речевую деятельность и обеспечения диалогического общения между учащимися в процессе овладения языком как средством общения и познания. Следует заметить, что идеи обучения

языку в сотрудничестве обсуждались еще в 90-х годах прошлого века и нашли отражение в таких терминах, как «групповая работа» (Х. Лийметс), «речевая группа» (Е.И. Пассов), «коллективный способ обучения» (В.К. Дьяченко), «парная работа» (Е.С. Полат), а также получили рассмотрение в диссертационных исследованиях, посвященных методике организации учебного взаимодействия учащихся при обучении английскому языку [5] и методике обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней школы (также на материале английского языка) [2].

Под методикой сотрудничества в контексте проблематики данной статьи мы понимаем такую организацию учебного взаимодействия детей-билингвов, которое предполагает их взаимную поддержку и речемыслительную активность, взаимообучение и взаимоконтроль, направленные на формирование речевых умений и развитие способности к межкультурному общению на основе коллективно выполняемой деятельности. Известно, что в каждом из методов – коммуникативном, межкультурном, методе проектов используются с разной степенью интенсивности различные формы взаимодействия учащихся, которые призваны активизировать их совместную деятельность. Считается, что именно в методе проектов варианты учебного взаимодействия являются наиболее разнообразными и представлены в следующих формах: диаде, триаде, в мини-группе, в совместной работе над проектом.

Кроме того, обучение в сотрудничестве в любой трактовке этого понятия базируется на положениях, которые разделяют все исследователи, занимающиеся данной проблематикой: одно задание на группу; личная ответственность каждого ученика за выполнение своей части задания; равные возможности достижения успеха для каждого ученика в зависимости от его способностей и уровня обученности; одно поощрение на всю группу.

Подчеркнем значимость использования методики сотрудничества на начальной ступени, поскольку совместная учебная деятельность в малых группах и парах способствует социализации младших школьников, реализует личностно-ролевое участие в решении поставленной задачи, дает им возможность проявить интеллектуальную и социальную активность. В малой группе может быть помощник педагога (лидер-консультант), который представляет решение перед всем классом, что не исключает участия в презентации других членов группы. Здесь возможны варианты: либо каждый из членов малой группы получает отдельную часть общей работы и вносит свой вклад в решение поставленной задачи,

либо вся группа работает над одним заданием, которое является частью задания, выполняемого всем классом.

Наш опыт свидетельствует о том, что обучение в сотрудничестве может иметь разные формы, но наиболее эффективными применительно к младшему школьному возрасту и в условиях русской зарубежной школы выходного дня являются работа в парах и в малой группе, которая организуется как в целях совершенствования лексических/грамматических навыков, так и в целях развития самостоятельной речи. Приведем примеры заданий, связанных с формированием у билингвальных детей культурных ценностей России из вышеупомянутого УМК для 3 класса «Хочу изучать русский язык».

Пример 1. При изучении культуроведческого материала, связанного с празднованием Масленицы каждая малая группа детей получает одинаковое задание: *Представь себе, что учительница поручила твоему классу организовать празднование Масленицы в русской школе. Обсудите в группе:*

*Где и когда праздновать?*

*Во что вы будете играть, чем заниматься? Кто будет ответственным за игры?*

*Что вы будете есть и пить? Кто принесет еду?*

*Позовете ли вы родителей? Учеников других классов?*

*Будете ли вы наряжаться?*

*Будете ли вы украшать помещение? Кто будет ответственным за украшение?*

*Если хотите, устройте в русской школе настоящее масленичное чаепитие и поиграйте в ручеек.*

Дети совместно обсуждают вопросы и ответы на них и поручают представителю своей группы рассказать классу о своем варианте празднования Масленицы. Затем класс выбирает наилучший, на их взгляд, план такого праздника, при этом дети высказывают аргументы, почему они делают такой выбор.

При выполнении данного задания у билингвальных учащихся взаимосвязанно формируются умения чтения (им нужно прочитать вопросы), аудирования (они слушают друг друга), диалогической речи (участвуют в диалогическом общении) и монологической речи (строят высказывания в одно-два-три предложения) на русском языке и, что важно, они ощущают дух сотрудничества и радость взаимодействия и взаимопомощи.

Важно отметить, что избранный классом план послужил основой празднования Масленицы в нашем образовательном центре. В организации и проведении праздника с настоящим масленичным чаепитием приняли участие родители и близкие родственники наших учеников – дети увидели и прочувствовали реальное применение проделанной совместной работы.

Пример 2. При изучении культуроведческого материала, связанного с празднованием праздника Пасхи каждая малая группа детей получает одинаковое задание: составить коллективный рассказ о Пасхе на основе подготовленного интервью.

*Постарайся побольше узнать о празднике Пасхи и его традициях. Вспомни правила проведения интервью из урока 8.*

- 1. Подготовь и запиши вопросы.*
- 2. На уроке в русской школе обсуди в группе вопросы с одноклассниками, составьте общий список вопросов. Следите за тем, чтобы вопросы не повторялись. Проведите интервью с вашим учителем и запишите ответы.*
- 3. Задайте свои вопросы другим знакомым взрослым. Узнайте у них о пасхальных традициях страны, в которой ты живешь. Обсудите результаты интервью с одноклассниками в группе. Составьте рассказ о Пасхе на основе обсуждения.*
- 4. На уроке в русской школе проведите конкурс самого интересного рассказа о Пасхе.*

Данное задание также носит полифункциональный характер, поскольку при его выполнении у билингвальных учащихся:

– развивается способность к взаимодействию и взаимопомощи при решении общей задачи, которую они решают коллективно и общими усилиями;

– формируются навыки и умения, связанные с овладением русским языком, а именно, умения диалогического общения (им нужно провести интервью);

лексические и грамматические навыки (им нужно сформулировать вопросы и грамотно их оформить); умения письменной речи (нужно составить рассказ и записать его).

– формируются умения культуроведческой наблюдательности – как празднуется Пасха в России и как празднуется в Греции, что общего и что различного, и, самое главное, что нас объединяет (что объединяет русскую и греческую культуру).

Пример 3. При изучении культуроведческого материала, связанного с празднованием дня рождения в России и стране проживания, каждая малая группа детей получает одинаковое задание: составить меню на основе обсуждения трех блюд, указанных в упражнении, и представить его классу.

*Обсудите в группе, какое меню подойдет для празднования дня рождения Ильи. Составьте и напишите свое меню, представьте его классу.*

*Меню 1*

*Салат «Оливье»*

*Борщ*

*Картофельное пюре*

*Котлеты*

*Торт*

*Газировка*

*Меню 2*

*Торт*

*Мороженое*

*Пряники и печенье*

*из России*

*Конфеты*

*Фрукты*

*Меню 3*

*Шашлык*

*Пельмени*

*Жареные*

*колбаски*

*Творожные сырки*

*Кофе, чай*

Данное задание направлено на формирование у билингвальных учащихся:

– способности договариваться при различии вкусов и приходиться к общему согласию/мнению при решении общей задачи;

– умений письменного (чтения и письма) и устного (диалогического) общения (им нужно прочитать меню, обсудить, записать его и представить классу);

– культуроведческие знания об особенностях празднования дня рождения в России и Греции, связанных с едой и напитками

Пример 4. Задание для работы в парах.

*Послушайте песенку из мультфильма «Все профессии нужны, все профессии важны». Записывай в тетрадь названия профессии, которые ты слышишь в песне.*

*У тебя получился список профессий. Сравни с соседом по парте профессии, которые ты записал(а). Если кто-то из вас забыл написать какую-то профессию, дополни список.*

При выполнении данного задания у детей формируются умения работы в парах для совместного решения общей задачи; умения аудирования, лексические и орфографические навыки, а также формируются культуроведческие знания, поскольку дети знакомятся с мультфильмом и песней, которые любят все дети в России.

Рассмотренные задания и приемы, реализующие методику сотрудничества, направлены на формирование у билингвальных детей ценностного отношения к русскому языку как феномену культуры, повышению интереса к его изучению и познанию, что выделяется ведущими методистами в области языкового образования в качестве важнейшего условия содержания работы с русским языком [1, с.17; 6, с. 189–190].

Наш опыт обучения двуязычных детей соотечественников на материале авторского УМК русского языка как семейного для 3 класса, в котором сделан акцент на культуроведческое содержание, свидетельствует об эффективности методики сотрудничества для достижения межкультурной цели начального языкового образования – развитие личности билингвальных детей русских соотечественников за рубежом и формирование у них способности к общению на русском языке.

### *Литература*

1. *Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 260с.
2. *Иванова Е.Г.* Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка): Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2002. 16 с.
3. *Кляйн И., Никитенко Е., Феккер О., Эттер Ю.* Хочу говорить по-русски. 3 класс. Учебник русского языка. Учебный комплекс для учащихся-билингвов русских школ за рубежом / Под ред. А.Л. Бердичевского. Рига: Риторика А., 2018. 120 с.
4. *Кляйн И., Никитенко Е., Феккер О., Эттер Ю.* Хочу говорить по-русски. 3 класс. Рабочая тетрадь. Учебный комплекс для учащихся-билингвов русских школ за рубежом / Под ред. А.Л. Бердичевского. Рига: Риторика А., 2018. 108 с.
5. *Торунова Н.И.* Методика организации учебного взаимодействия учащихся V–VI классов при обучении иностранному (английскому) языку: Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1995. 19 с.
6. *Янченко В.Д.* Путь длиной в 40 лет: научная школа «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка» // Наука и школа. 2019. № 1. С.189–192.

Научное издание

## МЕТОДИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Материалы международной научно-практической конференции

г. Москва, 25–26 марта 2022 г.

Научное редактирование: А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко  
Составление и редактирование: А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко,  
О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов, С. С. Фролкова

*Электронное издание сетевого распространения*

Оформление обложки *В. Г. Удовенко*

*Статьи публикуются в авторской редакции*

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов,  
корректность цитирования и правильность указания источников

Управление издательской деятельности  
и инновационного проектирования МПГУ  
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446  
Тел.: (499) 730-38-61  
E-mail: izdat@mpgu.su

Подписано к публикации: 25.11.2022.  
Объем 46,66 усл. п. л. Заказ № 1341.

ISBN 978-5-4263-1162-6

