

ISSN: 2949-2939

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области

«Институт развития образования»

УВО УРАЛЬСКИЙ
ВЕСТНИК
ОБРАЗОВАНИЯ

сетевое издание

№ 2(14), июнь 2026



Екатеринбург

Уральский вестник образования сетевое издание

№ 2(14), июнь 2026

Учредитель: Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»

Главный редактор: А. П. Расторгуев

Редакционная коллегия:

Андрюхина Л. М., докт. филос. наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «УрГПУ»;

Великанова С. С., доцент, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогического образования и документоведения Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»;

Герасимова М. А., канд. пед. наук, зав. Центром методического сопровождения муниципальных систем образования ГАУО ДПО СО «ИРО»;

Долинер Л. И., докт. пед. наук, профессор кафедры информационных систем и технологий Института фундаментального образования ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»;

Жижина И. В., канд. психол. наук, доцент, директор Нижнетагильского филиала ГАУО ДПО СО «ИРО»;

Захарова Л. А., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры государственной службы и кадровой политики Уральского института ГПС МЧС России;

Захарова С. В., канд. пед. наук, доцент, зам. начальника по учебно-методической работе МКУ «Управление образования МО Заречный»;

Казакова М. А., канд. пед. наук, ректор БОУ ДПО «ИРОО»;

Кидина Л. М., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного, начального общего и коррекционного образования ГБОУ ДПО «ДОНРИРО»;

Коротаева Е. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства ФГАОУ ВО «УрГПУ»;

Корчак Т. А., канд. пед. наук, доцент;

Кузнецова И. Ю., канд. пед. наук, доцент, директор филиала Российского общества «Знание»;

Кузьмина О. В., канд. психол. наук, доцент;

Ломовцева Н. В., канд. пед. наук, доцент, проректор ФГБОУ ВО Уральский ГАУ;

Марушенко Л. Ю., канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики дошкольного и начального общего образования ГАУ ДПО «АМИРО»;

Печеркина А. А., канд. психол. наук, доцент, директор Института психологии ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»;

Расторгуев А. П., канд. ист. наук, главный редактор редакционно-издательского отдела ГАУО ДПО СО «ИРО»;

Сухарева А. П., канд. пед. наук, доцент, проректор БОУ ДПО «ИРОО»;

Темнятина О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры управления в образовании ГАУО ДПО СО «ИРО»;

Токмянина С. В., канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой общественно-научных дисциплин ГАУО ДПО СО «ИРО»;

Толстых О. А., канд. пед. наук, доцент, начальник Управления делами ФГБОУ ВО УГЛТУ;

Трофимова О. А., канд. пед. наук, доцент, проректор ГАУО ДПО СО «ИРО»;

Филонова Л. В., канд. пед. наук, доцент, проректор ГАУ ДПО «АМИРО»;

Юшкова Н. А., канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского, иностранных языков и культуры речи ФГБОУ ВО «УрГЮУ имени В.Ф. Яковлева»;

Яцевич Л. П., канд. пед. наук, проректор ГАУ ДПО «АМИРО».

Редакция: urvo@irro.pro

Тел. 8 (343) 257-35-63 (внутр. 440)

www.urvo.ru

Редакционно-издательский отдел ГАУО ДПО СО «ИРО»:

Екатеринбург, ул. Щорса, 92а, корп. 4

Тел. 8 (343) 257-35-63 (внутр. 440)

Компьютерная верстка: И. С. Зеслер

Корректор: Е. М. Аношкина

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Эл № ФС77-84592 от 10.01.2023



Содержание

Управление в образовании

Фрицко Ж. С., Смирнова Н. Л. Комплексный подход к организации адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и обучающихся с миграцией в истории семьи (на примере Свердловской области) 4

Булыгина Л. Н., Казаков А. М. Муниципальная система формирования функциональной грамотности школьников: опыт Ирбитского муниципального образования 14

Педагогика и психология

Чепкасов Р. Э. Психолого-педагогические принципы формирования обобщенных и систематизированных знаний по стохастике в школьном курсе математики 21

Теория и методика обучения и воспитания

Джамалова Д. Ф. Сочинение и эссе как инструменты личностного развития: подходы к учебно-методическому сопровождению и оценке 27

Соколова О. Л., Хасаншина Г. В., Четинбақыш Е. А. От визуализации к устной речи: создание интерактивной речевой среды с помощью ментальных карт 34

Двойникова Е. С. Специфика получения нового знания, его интерпретации, преобразования и применения обучающимися в школах пенитенциарной системы 40

Ершова Н. В. Развитие понятия интеграции при реализации требований ФГОС в курсе географии 50

Управление в образовании

УДК 37.015+314.7+376.1
ББК 74.202.4+88.53+74.48
EDN: YKLF0B

Комплексный подход к организации адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и обучающихся с миграцией в истории семьи (на примере Свердловской области)

An integrated approach to the organization of adaptation of foreign minors and students with migration in the family history (using the example of the Sverdlovsk region)

Ж. С. Фрицко
Первый заместитель
Министра образования
Свердловской области,
канд. пед. наук
Екатеринбург
E-mail: zh.fritsko@egov66.ru

Z. S. Fritsko
First Deputy
Minister of Education
of the Sverdlovsk Region,
Ph. D.
Ekaterinburg
E-mail: zh.fritsko@egov66.ru

Н. Л. Смирнова
Государственное автономное
образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Свердловской области
«Институт развития образования»,
канд. пед. наук, доцент
Екатеринбург
E-mail: smirnova1606@yandex.ru

N. L. Smirnova
State Autonomous Educational Institution
of Additional Professional Education
of Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ph. D., Associate professor
Ekaterinburg
E-mail: smirnova1606@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается комплексная модель содействия адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи, которая разработана в Свердловской области и реализуется в системе образования региона. Анализируются результаты исследований, демонстрируется межуровневое взаимодействие региональных, муниципальных управленческих структур и образовательных организаций. Особое внимание уделяется системной работе Института развития образования Свердловской области. Отмечается, что успешная реализация комплексного подхода способствует минимизации межэтнических конфликтов и формированию атмосферы взаимного уважения, что в конечном итоге повышает качество образования и социальный комфорт в регионе.

Ключевые слова: адаптация детей иностранных граждан, адаптация детей мигрантов в системе образования, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. The article considers a comprehensive model for facilitating the adaptation of foreign minors and children with a migration history in the education system of the Sverdlovsk region. The research results are analyzed, and the inter-level interaction of regional and municipal management structures and educational organizations is demonstrated. Special attention is paid to the systematic work of the Institute for Educational Development of the Sverdlovsk region. It is noted that the successful implementation of an integrated approach helps to minimize interethnic conflicts and create an atmosphere of mutual respect, which ultimately improves the quality of education and social comfort in the region.

Keywords: adaptation of children of foreign citizens, adaptation of children of migrants, Russian as a non-native language, Russian as a foreign language, psychological and pedagogical support.

Вступление

Свердловская область является развитым полиэтничным субъектом Российской Федерации с высоким уровнем общественной, деловой и культурной активности, одним из крупнейших в России по численности населения и масштабу экономики. По данным Всероссийской переписи населения 2020 года, более 84 % населения Свердловской области причисляют себя к русскому этносу. В регионе также проживают татары, таджики,

башкиры, марийцы, украинцы, киргизы, азербайджанцы, узбеки, армяне и представители многих других народов [2].

Благоприятная социально-экономическая ситуация, удобное географическое расположение Свердловской области на протяжении многих лет привлекают иностранных граждан из стран ближнего и дальнего зарубежья. Только в 2025 году, по информации Главного Управления МВД Российской Федерации по Свердловской области, в регион прибыли более 211 тысяч мигрантов. При этом основные миграционные потоки формировали уроженцы Таджикистана – 41,9 %, Узбекистана – 24,7 % и Киргизии – 12,2 % [6]. Такая интенсивность миграции неизбежно становится вызовом как для местного, так и приезжего населения и приводит к необходимости постановки вопроса об интеграции мигрантов и членов их семьи.

Несмотря на тысячелетнюю историю процессов иммиграции и рост миграции в XX–XXI веках в различных регионах земного шара, научная мысль до сих пор не выработала единого понятийного аппарата для обозначения участников этого процесса: например, детей мигрантов называют детьми-мигрантами, детьми из семей мигрантов [7], детьми с миграцией в истории семьи, детьми с миграционной историей, инофонами. В российском законодательстве для обозначения взрослых и детей используется термин «мигрант». При этом в используемых терминах не отражается статус мигрантов: гражданство, уровень владения государственным языком, владение родным языком и его использование в повседневной жизни, степень ориентации на родную и новую культуру, место рождения, длительность проживания в новой стране, включенность в жизнь принимающего общества, жизненные цели. Однако все названные факторы, особенно уровень владения государственным языком принимающей страны, являются определяющими для всех аспектов адаптации мигрантов.

Проблемы адаптации детей из семей международных мигрантов в системе образования

Мигранты стремятся дать своим детям российское образование. Неподготовленные в языковом и социокультурном плане обучающиеся демонстрируют низкую успеваемость и высокий уровень психологической неадаптированности, что проявляется в замкнутости или, наоборот, в агрессивности [5]. К числу факторов, затрудняющих адаптацию, можно отнести отсутствие преемственности между образовательными стандартами российских и зарубежных школ [3].

Существующие исследования свидетельствуют о приоритете социально-культурной адаптации [7]. Е. А. Омельченко утверждает, что с помощью образования можно преодолеть или хотя бы свести к минимуму те риски, которые сопровождают все интеграционные процессы [7, с. 22–23]: «ключевыми факторами, влияющими на успешность реализации программ интеграции детей из семей мигрантов средствами образования, являются учебно-методическое обеспечение языковой, культурной и социально-психологической адаптации (...), а также готовность педагогов к работе в поликультурной и многоязычной среде, с применением методик обучения и адаптации детей-инофонов» [7, с. 23]. Е. А. Омельченко предлагает структурную модель интеграции, в центре которой «стоит не только личность обучающегося из семьи мигрантов, но и социальная группа, куда он включается, и принимающее общество как социальная единица» [7, с. 22–23].

Несомненно, разработка моделей интеграции мигрантов требует системных междисциплинарных исследований. Однако нельзя отрицать регулируемую роль государства в этой сфере и необходимость учета региональной специфики. Целью данной статьи является описание системной работы по языковой и социально-культурной адаптации иностранных граждан и их детей, а также граждан РФ с миграцией в истории семьи в Свердловской области. Эту систему отчасти можно охарактеризовать как региональную модель. Очертания такой модели во многом выстраиваются эмпирическим путем и в то же время могут служить отправной точкой для последующего анализа ее эффективности.

Процессы адаптации регламентируются документами федерального и областного уровней, которые опираются на Указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» [1]. На уровне региона разработан Региональный стандарт организации деятельности в сфере социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в муниципальных образованиях, расположенных на территории Свердловской области¹, будет разработан Комплекс мер по языковой и социально-культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан на период до 2030 года.

Указанными документами установлены следующие приоритетные задачи в области управления системой образования: повышение качества межведомственного взаимодействия по вопросам социально-культурной адаптации иностранных граждан и их интеграции в российское общество; принятие организационных и иных мер, направленных на улучшение навыков владения иностранными гражданами русским языком, усвоение принятых в российском обществе правил и норм поведения, изучение истории, особенностей культуры и основ законодательства Российской Федерации; обеспечение психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной и культурной адаптации, создание системы оценки уровня владения русским языком, организация дополнительной языковой подготовки, а также совершенствование работы по повышению квалификации педагогов и специалистов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами.

В Таблице 1 представлена динамика численности иностранных граждан, получающих образование в образовательных организациях (далее – ОО), расположенных на территории Свердловской области. Мы можем наблюдать рост числа иностранных граждан в дошкольных и профессиональных образовательных организациях (далее – ПОО) и уменьшение этого контингента в общеобразовательных организациях. Возможно, последнее обусловлено введением для поступающих в школу детей процедуры тестирования на знание русского языка.

Таблица 1

Динамика числа иностранных граждан, получающих образование в Свердловской области

Тип образовательной организации	2023–2024 учебный год	2024–2025 учебный год	2025–2026 учебный год	Динамика за три года
Дошкольные образовательные организации	1 795 (0,7 %)	1 714 (0,7 %)	2 011 (0,9 %)	+216 (0,2 %)
Общеобразовательные организации	7 657 (1,4 %)	9 751 (1,7 %)	7 577 (1,4 %)	-80 (0 %)
Профессиональные образовательные организации	764 (0,9 %)	643 (0,8 %)	917 (1,5 %)	+153 (0,4 %)
Всего	10 216 (1,1 %)	12 108 (1,4 %)	10 505 (1,3 %)	+289 (0,2 %)

¹ Приказ Департамента внутренней политики Свердловской области от 07.05.2025 г. № 36.

Дети иностранных граждан распределены по территории Свердловской области неравномерно. В пяти школах Екатеринбурга доля детей иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи составляет от 20 % до 50 % общего числа обучающихся. Кроме того, школы со значительным количеством иностранных граждан расположены в городах-спутниках столицы региона — Березовский, Верхняя Пышма и Сысерть, а также в крупных индустриальных центрах региона — Нижний Тагил и Первоуральск.

Региональная модель: три уровня организации и управления

Необходимость комплексного подхода к решению задач по формированию культуры межнационального общения, приобщения несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи к традиционным российским духовно-нравственным ценностям в Свердловской области нашла отражение **в организационно-управленческой модели** реализации комплекса мер по языковой и социально-культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи. Эта модель включает структурные компоненты регионального, муниципального и институционального уровней и обеспечивает их преемственность.

Структурный компонент **регионального уровня** представлен семью субъектами. В их деятельности отражается взаимодействие всех структурных компонентов организационно-управленческой модели и осуществляется координация деятельности образовательных организаций по содействию адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи.

Координационный совет по делам национальностей при Губернаторе Свердловской области — совещательный орган, действующий в регионе

с 2002 года. Его деятельность направлена на выработку решений в соответствии с задачами государственной национальной политики Российской Федерации и на регулирование межнациональных отношений в Свердловской области. Так, например, в апреле 2025 года в рамках Координационного совета рассматривался вопрос об организации тестирования детей по русскому языку при поступлении в общеобразовательные организации.

Департамент внутренней политики Свердловской области — координатор всех вопросов внутренней политики региона, в том числе региональных стратегий и планов, направленных на реализацию мер по адаптации мигрантов. Как уже отмечалось, в мае 2025 года Департамент утвердил специальный региональный стандарт. С 2022 года Департамент внутренней политики ежегодно проводит областной праздник «День народов Среднего Урала».

Департамент молодежной политики Свердловской области координирует деятельность по патриотическому воспитанию граждан и укреплению общероссийского гражданского единства, а также по привлечению общественных, в том числе молодежных объединений к решению задач по гармонизации межнациональных отношений. Департамент ежегодно проводит молодежный межнациональный форум «Урал — национальная география», который объединяет около 1,5 тысячи человек.

Министерство образования Свердловской области осуществляет координацию деятельности в системе образования. С 2022 года в образовательных организациях, расположенных на территории Свердловской области, реализуется Комплекс мер по со-

циализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан. В 2025 году в связи с изменениями, внесенными в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», было организовано проведение тестирования для детей иностранных граждан при приеме в школу. Соответствующее право было предоставлено 96 организациям, четырнадцать из которых расположены в Екатеринбурге. Во второй половине 2025 года в тестировании приняли участие 1288 человек. При этом 47 % детей, участвующих в тестировании, прошли его успешно.

ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования» (далее – Институт, ИРО) играет ключевую роль во взаимодействии всех структурных компонентов организационно-управленческой модели адаптации иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи. Такая роль обусловлена тем, что деятельность Института направлена на развитие и подготовку педагогических и руководящих работников образовательных организаций Свердловской области по основным направлениям развития системы образования в соответствии с государственной политикой РФ.

ГАНУО СО «Дворец молодежи» вовлекает детей с миграцией в истории семьи и их родителей (законных представителей) в программы дополнительного образования, мероприятия, направленные на изучение истории и культуры народов, проживающих на территории Свердловской области – в том числе в областной краеведческий конкурс-форум «Уральский характер», областной проект «Урал многонациональный» и другие яркие события, отражающие специфику региона.

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» оказывает детям с миграцией в истории семьи и их родителям (законным представителям) консультационную помощь, в том числе в рамках работы Центральной психолого-медико-педагогической комиссии. Кроме того, Центр осуществляет методическое сопровождение педагогов по вопросам психологической адаптации детей. За 2023–2025 годы Центр оказал консультативную поддержку 45 семьям и 87 педагогам, комплексное психолого-медико-педагогическое обследование было проведено для 67 детей.

Структурный компонент **муниципального уровня** представлен тремя субъектами: координационный орган – муниципальные координационные советы; органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования; муниципальные методические службы. Во всех 73 муниципальных образованиях Свердловской области: разработаны и реализуются муниципальные комплексы мер по адаптации иностранных граждан; организована деятельность тестирующих организаций и реализация программ по обучению русскому языку детей иностранных граждан, в том числе в рамках подготовки к тестированию по русскому языку; проводятся муниципальные мероприятия с привлечением детей иностранных граждан.

Структурный компонент **институционального уровня** представлен детскими садами, школами, ПОО и методическими объединениями педагогов, создаваемыми на уровне ОО. Деятельность по адаптации иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи субъектов этого уровня определяется планом учебной и воспитательной работы каждой ОО.

Институт развития образования как координатор и ключевое звено

Именно Институт как субъект регионального уровня осуществляет научно-методическое сопровождение педагогов, работающих с детьми иностранных граждан, с детьми с миграцией в истории семьи и их родителями (законными представителями). Такое сопро-

вождение состоит в реализации программ повышения квалификации, в проведении вебинаров, семинаров, научно-практических конференций, конкурсов, в ежегодных мониторинговых исследованиях, в разработке учебно-методических материалов для детей и педагогов, в разработке программ языковой, социокультурной и психолого-педагогической адаптации детей.

В 2025 году на основе анализа 57 программ обучения русскому языку как неродному, реализуемых общеобразовательными организациями, ИРО разработал две типовые программы для обучения детей иностранных граждан русскому языку как неродному, которые образовательные организации могут использовать при обучении детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком, в том числе в рамках подготовки к тестированию.

Институт привлекает к адаптации иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи ОО и партнеров, которые подчиняются различным министерствам федерального и регионального уровней – например, Свердловский областной медицинский колледж Министерства здравоохранения Свердловской области.

Как субъект системы дополнительного профессионального образования ИРО способствовал созданию в системе образования Свердловской области центров профессионального роста педагогов по вопросам адаптации детей иностранных граждан и обучающихся с миграцией в истории семьи. Такие центры сформировались на базе ОО, каждая из которых выполняет свою уникальную, дополняющую другие функцию.

МАОУ СОШ № 147 г. Екатеринбурга выступает флагманом на уровне общего образования, аккумулируя опыт работы коллег различных общеобразовательных организаций. На базе этой школы апробируются и внедряются наиболее эффективные педагогические технологии, методики интенсивного обучения русскому языку как неродному, модели социокультурной интеграции и ранней профориентации. В 2020 году эта школа стала инициатором проведения в Екатеринбурге ежегодной Открытой городской олимпиады по русскому языку как иностранному, в которой в настоящее время участвуют более ста обучающихся из девяти образовательных организаций Екатеринбурга.

Свердловский областной медицинский колледж решает критически важные задачи на уровне профессионального образования. Он обеспечивает не только языковую подготовку будущих медиков, но и их культурную адаптацию к специфике российской системы здравоохранения и этике общения с пациентом, что напрямую влияет на качество предоставляемых в регионе медицинских услуг.

Эти организации, несмотря на различие функций, вместе с ИРО объединены общей стратегической задачей, что позволяет создавать единое адаптационное пространство для обучающихся и их семей.

Вокруг названных организаций постепенно объединяются другие. В работу по адаптации обучающихся с миграцией в истории семьи вовлечена Гимназия № 174 имени Л. Я. Драпкина (Екатеринбург). Эта школа сориентирована на повышенный уровень образования, поэтому в гимназии разработаны Программа повышения качества образования несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей, которая включает входную и промежуточные диагностики; комплекс мероприятий для детей и родителей «Школа развития»; курс дополнительного образования «Русский без

границ» для 12–15-летних обучающихся. Здесь работает «Летняя школа первоклассника», педагоги дошкольных образовательных организаций и учителя начальных классов реализуют проект «В школу – вместе!».

Примером успешной практики адаптации детей с иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи также является МАОУ СОШ № 127 г. Екатеринбурга. Здесь работает музыкальный коллектив «Ак Шоола» («Белый Луч»), объединяющий детей разных национальностей.

В деятельность по адаптации на уровне профессионального образования также вовлечены Свердловский областной педагогический колледж, поскольку будущим воспитателям и учителям начальных классов предстоит запускать процессы адаптации детей мигрантов, и Екатеринбургский экономико-технологический колледж благодаря работе шести специализированных центров компетенций, в том числе по хлебопечению и выпечке осетинских пирогов.

Студенты проходят адаптацию к жизни в России, сотрудничая в студенческом межнациональном совете колледжей, изучая курс «Этика и культура межнационального общения», участвуя в Фестивале национальных культур «Мы вместе!», инициатором проведения которого является Свердловский областной медицинский колледж. В пределах основного направления этот фестиваль ежегодно меняет тематику и уже был посвящен, в частности, национальным традициям сохранения здоровья, трезвого образа жизни, историческому наследию СССР. Взаимодействие субъектов разных уровней образования позволяет ставить вопрос о поиске форм ранней профориентации детей с миграцией в истории семьи с учетом потребностей рынка труда.

Ключевым элементом сотрудничества является сетевое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса в Свердловской области. ИРО, будучи субъектом системы дополнительного профессионального образования, выполняет роль координационно-методического центра организационно-управленческой модели адаптации иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи.

Институт обеспечивает повышение квалификации и переподготовку педагогических и управленческих кадров. В ряд программ Института включены следующие вопросы: формирование этнокультурной компетентности педагога, методика обучения русскому языку как неродному, способы включения обучающихся в жизнь социума (школы – района – города – региона – страны), формирование позитивной национальной, региональной, общероссийской идентичности, подходы к профилактике межэтнических и межрелигиозных конфликтов и экстремистских настроений, формирование культуры мирного сосуществования народов, диагностика психологического состояния обучающихся с миграцией в истории семьи, коррекция педагогической деятельности с учетом комплекса условий обучения и психолого-педагогического сопровождения.

В работе с педагогами Институт использует формат корпоративного обучения с выездом в образовательные организации для проведения практических занятий и пробных уроков по русскому языку как неродному, для анализа программ воспитательной работы. В течение 2023–2025 годов повышение квалификации по вопросам языковой адаптации обучающихся с миграцией в истории семьи прошли 2000 педагогов, в иных событиях, направленных на непрерывное профессиональное развитие, приняли участие свыше 3000 педагогических и руководящих работников.

ИРО осуществляет разработку и экспертизу учебно-методических материалов. В частности, учителя могут использовать разработанные в Институте методические пособия «Методика обучения русскому языку как неродному и социокультурная адаптация детей с миграционной историей», «Методика обучения русскому языку как неродному. Работа с текстом», методические рекомендации «Формирование этнокультурной компетентности при обращении к мультипликации при обучении русскому языку как неродному». Для обучающихся разработаны Рабочие тетради, позволяющие обеспечить формирование письма как вида речевой деятельности на русском языке как неродном.

Консолидируя усилия всех субъектов образовательной системы, ИРО способствует обобщению и трансляции успешного опыта. С этой целью Институт поддерживает проведение Олимпиады по русскому языку как иностранному, проводит для обучающихся с миграцией в истории семьи конкурсы сочинений, а для педагогов — конкурсы методических разработок. В частности, в 2025 году на Конкурс методических разработок по преподаванию русского языка как неродного были представлены следующие работы: «Культура русской речи: звук [ж]», «Сказки народов СССР как средство языковой и этнокультурной адаптации мигрантов», «Зимние загадки и забавы». Члены жюри отметили высокий уровень следующих работ: «Заочная экскурсия в город Ош», «Базар в Ташкенте», «Приезжайте к нам в гости!».

Совершенствуя владение русским языком с помощью учебных пособий, разработанных ИРО, обучающиеся с миграцией в истории семьи получают возможность не только хорошо учиться, успешно проходить процедуры государственной итоговой аттестации, но и участвовать в проектной деятельности на русском языке, представлять свои работы на конкурсы и конференции различных уровней. В качестве примера назовем ученические проекты, которые были представлены на научно-практическую конференцию школьников: «Двуязычные словари школьной терминологии: русско-армянский, русско-узбекский», «Интерактивная экскурсия по Армении».

Институт ведет опытно-поисковую деятельность: региональная инновационная площадка на базе МАОУ СОШ № 166 г. Екатеринбурга разрабатывает вопрос о возможности формирования функциональной грамотности уже на начальном этапе овладения русским языком как неродным.

Еще одна задача ИРО — проведение мониторинга и анализ эффективности процессов адаптации детей иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи в образовательной среде Свердловской области. В 2025 году Институт провел масштабное исследование, в котором приняли участие 12000 респондентов, представляющих дошкольные, общеобразовательные организации и профессиональные образовательные организации.

Удалось установить, что обучающиеся с миграцией в истории семьи есть в 38 % дошкольных образовательных организаций, в 46 % общеобразовательных организаций и в 69 % ПОО. Согласно опросу респондентов, низкий уровень владения русским языком обуславливает: в детских садах — трудности в общении; в школе — затруднения в освоении учебного материала и в общении; в техникумах и колледжах — трудности как в освоении учебного материала, так и в общении с однокурсниками.

Потребность в адаптации названного контингента осознается педагогами и отчасти обучающимися. По мнению опрошенных, в дошкольных образовательных организаци-

ях русский язык нужен для социализации и интеграции в коллектив, в школе — акцент на успеваемости и социальной интеграции, в ПОО речь идет об адаптации в студенческой среде и о конкурентоспособности на рынке труда.

Интересно, что и школьники, и студенты с миграцией в истории семьи более позитивно оценивают свою социальную адаптацию, чем окружающие. Это может быть связано как с привычкой давать социально желаемый ответ, несколько приукрашивая сложившуюся ситуацию, так и с определенным «привыканием» к трудностям, восприятием их как нормы.

Данное исследование будет продолжено. Его результаты учитываются в содержании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, в планировании государственного задания ИРО.

В настоящее время ИРО ведет системную работу по формированию и развитию региональной сети ОО, целенаправленно реализующих программы психологической, языковой и социокультурной адаптации. Создано Областное методическое объединение педагогов, работающих с детьми с миграцией в истории семьи и их родителями (законными представителями).

Комплексный подход к решению задач адаптации предполагает активное участие не только школ и профессиональных образовательных организаций, а также детских садов. Однако здесь система образования сталкивается с вызовом: дети из семей, прибывших из стран Центральной Азии, практически не посещают детские сады, что обусловлено традиционными особенностями семейного воспитания. Поступая в первый класс, ребенок, как правило, не владеет русским языком, испытывает трудности в социально-коммуникативной сфере, включая построение взаимоотношений с педагогами и сверстниками.

Между тем в детских садах Свердловской области создаются условия для психологической и социокультурной адаптации: действуют мини-музеи народного быта, тематические инсталляции для погружения в культуру народов России; работают сменные и передвижные выставки о жизни в России и о ее месте в современном мире. Эффективную практику работы в таком направлении демонстрирует, в частности, нижнетагильский детский сад «Маячок», где предметно-пространственная среда и взаимодействие с социальными партнерами конструируются так, чтобы обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей с миграцией в истории семьи.

Заключение

Можно утверждать, что региональная модель организации деятельности по психологической, языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграцией в истории семьи в Свердловской области сложилась. Вопросы адаптации названного контингента обучающихся стали точкой профессионального роста педагогов.

Ежегодно в рамках научно-практической конференции «Развивающая речевая среда в образовательной организации», которую проводит кафедра филологического образования ИРО, педагоги делятся опытом соответствующей работы. Пришло осознание, что психолого-педагогическое сопровождение таких обучающихся не должно ограничиваться вовлечением в мероприятия фестивального и развлекательного характера.

Исследование, проведенное Институтом, показало, что 30 % опрошенных обучающихся избегают таких мероприятий по причинам этнокультурного характера.

Организация комплексного подхода в работе с несовершеннолетними иностранными гражданами и детьми с миграционной историей определяется общественной потребностью. Проводимые в сфере языковой и социально-культурной адаптации детей иностранных граждан и обучающихся с миграцией в истории семьи мероприятия способствуют недопущению в регионе межнациональных конфликтов, укреплению взаимопонимания и формированию атмосферы взаимоуважения среди представителей разных национальностей и культур.

Список литературы

1. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года [Электронный ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858 // Гарант.ру Информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/archive/2025/> (дата обращения: 08.02.2026).
2. Национальный состав Свердловской области. Официальный сайт Правительства Свердловской области. URL: <https://midural.ru/community/100332/100689/100690/> (дата обращения: 10.03.2026).
3. Гурьянчик В. Н., Космалев Н. С. Инклюзивная поликультурная образовательная среда как фактор социализации детей из семей мигрантов // Педагогика и просвещение. 2024. № 1. С. 183–205. DOI 10.7256/2454–0676.2024.1.69961. EDN BDITPY.
4. Железнякова Е. А., Лысакова И. П. Русский язык для детей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: традиции и новации // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады, Санкт-Петербург, 12–16 сентября 2023 года. СПб: МАПРЯЛ, 2024. С. 704–707. EDN GZSERO.
5. Король М. П., Кириллов П. Е., Рябцев С. В. Социальная адаптация детей-мигрантов в образовательной среде // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2025. № 1. С. 63–68.
6. МВД: в 2025 году в Свердловскую область прибыли более 211 тыс. мигрантов // Коммерсантъ-Урал, 02.02.2026. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8398529> (дата обращения: 05.06.2026).
7. Омельченко Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в российское общество: теория и практика в реалиях современной системы образования «Специальность 07.00.07 – этнография, этнология и антропология»: автореферат на соискание ученой степени доктора исторических наук / Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский пед. гос. университет». М., 2019. 54 с.

УДК 373.33
ББК 74.202.4
EDN: RMUGUA

Муниципальная система формирования функциональной грамотности школьников: опыт Ирбитского муниципального образования

Municipal system for developing functional literacy in schoolchildren: the experience of the Irbit municipal formation

Л. Н. Булыгина
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», г. Нижний Тагил, кандидат педагогических наук
E-mail: larra63@bk.ru

L. N. Bulygina
State Autonomous Educational Institution of Supplementary Professional Education of the Sverdlovsk region «Institute of Education Development», Nizhny Tagil
candidate of pedagogical sciences,
E-mail: larra63@bk.ru

А. М. Казаков
Муниципальное учреждение «Центр развития образования» Ирбитского муниципального образования, директор
E-mail: rupro@list.ru

A. M. Kazakov
Municipal institution «Center for Education Development» Irbit municipality, director
E-mail: rupro@list.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема проектирования и реализации системы формирования функциональной грамотности учащихся на уровне начального и основного общего образования. Рассматривается продуктивный опыт Ирбитского муниципального образования Свердловской области по формированию функциональной грамотности как способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для их применения в практической деятельности. Цель настоящей статьи — показать положительный опыт решения проблемы на примере организации и реализации муниципальной системы управления процессом повышения уровня функциональной грамотности школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, мотивирующий мониторинг, функциональная грамотность в области коммуникации, муниципальная система формирования функциональной грамотности, системно-деятельностный подход, проектная деятельность, практико-ориентированный подход.

Abstract. This article explores the design and implementation of a system for developing functional literacy in students at the primary and secondary levels. It examines the productive experience of the Irbit Municipality in the Sverdlovsk Region in developing functional literacy as a person's ability to use knowledge acquired throughout life for practical application. The purpose of this article is to demonstrate a positive approach to addressing this issue using the organization and implementation of a municipal system for managing the process of improving functional literacy in schoolchildren.

Keywords: functional literacy, motivational monitoring, functional literacy in the field of communication, municipal system for the development of functional literacy, system-activity approach, project activity, practice-oriented approach.

Федеральный проект Минпросвещения РФ «Мониторинг формирования функциональной грамотности», направленный на обеспечение информационно-методической, научной поддержки региональных систем образования по формированию функциональной грамотности школьников, завершился [1]. Между тем основные изменения обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее — ФГОС ООО) закрепили функциональную грамотность как обязательный образовательный результат [8]. Так возникла проблема: школы обязаны обучать детей применению теоретических знаний для решения реальных жизненных и практических задач, но мотивация педагогов на решение поставленной задачи низка.

Об этом свидетельствуют и результаты оценки развития функциональной грамотности школьников в Свердловской области. По данным мотивирующего мониторинга,

проведенного в 2025 году, функциональная грамотность как показатель качества образования в регионе не достигла медианного значения среди субъектов Российской Федерации (57,7/60,7).

Определяя риски недостижения показателей мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, отметим, что особенностью указанного мониторинга стало определение значения показателей развития функциональной грамотности, которые устанавливались на основе выявления процента качественного выполнения заданий Всероссийской проверочной работы (далее – ВПР), в которых оценивалось умение применять знания в практической деятельности.

Общий низкий показатель развития функциональной грамотности в школах Российской Федерации (60,7 % из 100 %), на наш взгляд, говорит о низкой мотивации учителей на достижение общего метапредметного результата, о недостаточной компетентности педагогов для формирования критического мышления и практических навыков обучающихся. Кроме того, касаясь недостаточного уровня развития функциональной грамотности школьников Свердловской области (показатель – 57,7), отметим, что к этим причинам следует добавить высокую загруженность педагогов ведущих дисциплин (математика, физика, биология, химия, русский язык и др.), двухсменную работу ряда школ региона. Все это приводит к преобладанию репродуктивного метода обучения на уроках и во внеурочной деятельности (это ограничивает развитие умений применять знания в новых ситуациях), а также нехватке времени на отработку навыков (плотный учебный график не позволяет углубленно работать над функциональными аспектами).

Цель настоящей статьи – показать положительный опыт решения проблемы на примере организации и реализации муниципальной системы управления процессом повышения уровня функциональной грамотности школьников в Ирбитском муниципальном образовании (далее – МО). Именно в школах Ирбитского МО Свердловской области результаты оценки функциональной грамотности в 2025 году, стремясь к региональному показателю – 50,3 %, демонстрируют значительный рост на муниципальном уровне. Если в 2023 году процент качественного выполнения заданий ВПР, в которых оценивается умение применять знания в практической деятельности, в 4-м классе составил 38 %, то в 2025 году – 51,5 % (рост 13,5 %). В 5-м классе – 27 % в 2023 году и 46 % в 2025 (рост 19 %). В 8-м классе – 27 % в 2023 году и 50,3 % в 2025 (рост 23,3 %). Разберемся в этом подробнее.

Ирбитское МО представляет собой небольшую по численности населения (по данным на 2025 год – 25 822 человека), но большую по площади (около 100 км с севера на юг и 86 км с запада на восток [2]) территорию, в которой удаленность школ друг от друга (на 103 населенных пункта приходится 21 организация начального и общего среднего образования) препятствует личному профессиональному общению педагогов и создает кадровые трудности, в том числе, и в решении проблемы формирования функциональной грамотности школьников.

Об этом говорят результаты анкетирования 252 педагогов Ирбитского МО (май 2022 год). В организации и проведении анкетирования как части муниципального мониторинга его организаторы опирались на материалы федерального проекта «Мониторинг

формирования функциональной грамотности обучающихся» [3]. Анкетирование выявило следующие дефициты:

1. *Классные руководители* испытывали трудности в планировании работы по формированию функциональной грамотности обучающихся с учетом особенностей класса, а также в организации индивидуальной работы с теми, кто испытывает затруднения.
2. *Учителя-предметники* не могли спроектировать содержание учебных задач, которые выходят за рамки предметной области, особенно тех, что связаны с жизненным опытом обучающихся.
3. *Администраторы* всех уровней (директор, завуч, руководитель методического объединения, педагог-наставник, психолог, социальный педагог и др.) не имели общих подходов в оценке деятельности по формированию функциональной грамотности и ее результатов, испытывали трудности в применении формирующего и диагностического оценивания.

Для ликвидации выявленных дефицитов и решения проблемы в целом силами муниципального учреждения (далее – МУ) «Центр развития образования» Ирбитского МО при поддержке администрации управления образования была разработана и реализована муниципальная система формирования функциональной грамотности школьников (см. рис.).



Рис. Муниципальная система формирования функциональной грамотности школьников (Ирбитский муниципальный округ)

Под *муниципальной системой формирования функциональной грамотности школьников* мы понимаем комплекс мер, включающих планирование, методическое сопровождение, оценку результатов и координацию действий различных участников образовательных отношений. Работа системы строится на основе федеральных и региональных нормативных актов [4; 5; 6; 7; 9]. Остановимся на взаимодействии компонентов, представленных в системе, пошагово.

Шаг первый – проектирование и реализация *муниципального плана-графика (дорожной карты) мероприятий*, согласно которому в учебные планы школ были включены обязательные курсы, направленные на формирование всех видов функциональной грамотности («Функциональная грамотность: учимся для жизни», «Функциональная грамотность» (по видам) и т. д.). На сайтах образовательных организаций появился раздел «Функциональная грамотность», который не только упростил процесс взаимодействия всех участников образовательных отношений в каждой такой организации, но и предоставил возможность обмениваться опытом решения проблемы формирования функциональной грамотности обучающихся. Так были созданы внешние и внутренние условия, при которых функциональная грамотность из отдельной заботы конкретного учителя или классного руководителя стала целью и результатом деятельностью всей муниципальной образовательной системы.

Шаг второй – *работа с педагогами*: повышение квалификации педагогов, организация методической работы (семинары, круглые столы), разработка и адаптация учебных заданий практико-ориентированного характера с использованием открытого банка заданий, цифровых платформ (например, Российская электронная школа), контрольно-измерительных материалов.

К сентябрю 2022 года восемь школ Ирбитского района (38 %) прошли корпоративное обучение на курсах повышения квалификации Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, который действовал при Уральском государственном педагогическом университете. Особенностью этих курсов стала их практическая ориентированность: учителя погружались в содержание заданий по функциональной грамотности и научились самостоятельно составлять содержание пакетов и кейсов по формированию, развитию и оценке функциональной грамотности. В течение трех последующих лет обучение продолжалось. К апрелю 2026 года доля обучившихся составила 86 %.

Проведенная работа требовала закрепления полученных знаний. Так появился окружной «Клуб педагогического общения», на заседаниях которого в очном формате педагоги-стажисты и молодые специалисты обменивались опытом, знаниями, подходами к работе и ценностями. Старшие педагоги оказались интересны и полезны тем коллегам, которые только начинали свою карьеру. В свою очередь, молодые педагоги смогли обогатить профессиональный арсенал своих старших коллег цифровыми инструментами, методами интерактивного обучения и оценки.

Шаг третий – *диагностика и мониторинг* – комплексный процесс оценки способности учащихся применять школьные знания в реальной жизни. Процесс оценки выходит за рамки традиционных контрольных работ, а его содержание основано на спецификации федеральной диагностики по функциональной грамотности «Формирование и оценка функциональной грамотности школьников» [10]. Основная задача муниципального мониторинга – изучение истинного положения в решении проблемы для своевременной корректировки образовательной траектории ученика и поддержки педагогов.

Шаг четвертый – *координация и взаимодействие педагогических сообществ*. Для этого во всех школах Ирбитского МО был организован постоянно действующий семинар (далее – ПДС) «Организация содержания образования в контексте развития функциональной грамотности школьников на всех уровнях обучения».

В ходе проведения ПДС школьные администраторы при поддержке муниципальной методической службы ежемесячно знакомили свои команды с общими подходами и принципами формирования функциональной грамотности на уровне общего образования, педагоги школ проводили открытые уроки и занятия, на которых демонстрировали приемы формирования и оценки функциональной грамотности (всего было дано 305 уроков и занятий). В конце учебного года во всех школах прошли педагогические советы по теме «Функциональная грамотность как условие повышения качества образования», на которых были подведены итоги и выстроены перспективы дальнейшей работы по рассматриваемому вопросу.

Шаг пятый – *нормативно-правовое обеспечение*. Уже в первый год реализации системы (сентябрь 2022 года) во всех школах Ирбитского МО прошло обновление нормативных актов (изданы приказы об организации работы по повышению функциональной грамотности, назначены ответственные лица и кураторы). Были откорректированы Программы развития образовательных организаций, в которых как результат был представлен достаточный уровень развития функциональной грамотности выпускников на уровне основного общего образования. В Положения о внутренней системе оценки качества образования (ВСОКО) были включены критерии и процедуры оценивания функциональной грамотности учеников.

Обратимся к некоторым результатам реализации представленной системы в школах Ирбитского МО в течение 2022–2026 учебных годов.

Во-первых, *профессиональное развитие педагогов*. Наряду с уже названным корпоративным обучением был организован Марафон практик по формированию функциональной грамотности, в рамках которого в каждой школе учителя представили различные приемы и техники формирования функциональной грамотности. В единый информационно-методический день, посвященный повышению качества образования, 18 лучших педагогов представили свой опыт на заседаниях районных методических объединений.

Во-вторых, *эффективное применение образовательных и социальных ресурсов муниципалитета* – синергия образовательных программ и социальной инфраструктуры для развития функциональной грамотности школьников. Перевод сельских домов культуры, районных Дворцов культуры, клубов и библиотек в формат открытых коворкингов, где проходили встречи, мастер-классы, мероприятия, позволил школьникам на практике закреплять навыки и компетенции в области функциональной грамотности: «Фестиваль любимых книг», «Фестиваль зарубежных культур», проекты «Солдатами не рождаются» и «Своя игра» (для обучающихся, увлеченных историей) и другие.

Главные подходы в проведении таких мероприятий – системно-деятельностный и практико-ориентированный. Вот почему таким значимым для обучающихся стал муниципальный проект «Навигатор успеха», в рамках которого школьники учились действовать в реальных жизненных ситуациях. «Турнир естествоиспытателей», «День лабораторий», «Цифровые каникулы», «ЮНСПАС», «Школьные СМИ», «Калейдоскоп фантазий» – все помогало юным исследователям работать над межпредметными проек-

тами и делать свои первые научные открытия на основе сформированной функциональной грамотности.

В-третьих, *трансляция опыта*: изучение и распространение успешных практик на уровне муниципалитета и региона. Так, Месячник функциональной грамотности, организованный в сентябре–октябре 2025 года в рамках деятельности партнерских встреч школ, разделенных по территориальной принадлежности, показал необходимость расширения школьных команд, осваивающих функциональную грамотность, то есть обязательного включения в такие команды наряду с педагогами и учащимися родителей (законных представителей) школьников. Все это позволило школам Ирбитского МО в 2025 году стать победителями регионального фестиваля «ПроСТО о функциональной грамотности».

Работа продолжается. Повышается мотивация учителей к решению проблемы формирования функциональной грамотности. Педагоги стали активнее участвовать в профессиональных конкурсах и мероприятиях по обмену опытом. Сегодня пересматриваются подходы к организации школьных мероприятий, чтобы ученики на практике могли отрабатывать теоретические знания. «Школа юного эколога», «Звездный марш по Ирбитской земле», военно-патриотическая игра «Зарница 2.0» — это лишь небольшая часть проектов, в которых ребята могут изучать природные явления родного края, соотносить современную историю с историей предков, представлять свои исследовательские и проектные компетенции, а значит, расти настоящими гражданами и патриотами своей страны.

Результаты работы были обобщены на районной научно-практической педагогической конференции «Традиции и новации. Функциональная грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра», которая прошла в апреле 2026 года. Конференция объединила более 150 учителей и администраторов образовательных организаций Ирбитского МО. Сорок четыре педагога представили свой практический опыт формирования функциональной грамотности в урочной и внеурочной деятельности, а молодые специалисты провели мастер-класс по формированию критического мышления на уроках разной учебной направленности.

Все это говорит, что представленная муниципальная система формирования функциональной грамотности школьников жизнедеятельна и продуктивна и в свою очередь может послужить образцом для организации аналогичной деятельности в других муниципальных округах Свердловской области и других субъектов Российской Федерации. Эффективность системы зависит от координации действий на муниципальном уровне и уровне образовательных организаций, а также от постоянного совершенствования механизмов ее реализации.

Список литературы

1. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Ковалева Г. С. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 43–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/itogi-proekta-monitoring-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschihся> (дата обращения: 29.05.2026).
2. Ирбитский район. Информационный портал Свердловской области [Электронный ресурс]. URL: <https://www.xn--b1aq8a.xn--p1ai/region/municipalities/irbit-rayon/> (дата обращения: 29.05.2026).

3. Ковалева Г. С., Колачев Н. И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 9–32. URL: <https://publications.hse.ru/articles/844447175> (дата обращения: 29.05.2026).
4. Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс]: приказ Минпросвещения России и Федеральной службы по надзору в сфере образования от 6 мая 2019 года № 590/219. URL: https://sc12-surgut.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Prikaz_Rosobrnadzora_590_Minprosvescheniya_Rossii_219ot_06.05.2019.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
5. Об организации работы по повышению функциональной грамотности [Электронный ресурс]: приказ Минпросвещения России от 14 сентября 2021 года № 03–1510. URL: <https://docs.cntd.ru/document/608968046> (дата обращения: 29.05.2026).
6. Руководство для учителя по участию в апробации заданий функциональной грамотности [Электронный ресурс]: приложение 4 к письму ГБУ ДПО РЦОКИО от 07.10.2021 № 1607. URL: https://edutrg.educhel.ru/uploads/43500/43487/edudep/complex/articles/OKO/Funktsionalnaia_gramotnost/prilogenie.pdf?1635328743894 (дата обращения: 29.05.2026).
7. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», реализуемый ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» [Электронный ресурс]: письмо ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» от 29.09.2021 № 01–09/302. URL: https://edutrg.educhel.ru/uploads/43500/43487/edudep/complex/articles/OKO/Funktsionalnaia_gramotnost/pismo_302.pdf?1635328810347 (дата обращения: 29.05.2026).
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 (с изменениями и дополнениями). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 29.05.2026).
9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.05.2026).
10. Информация для проведения диагностики по функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования: [сайт]. URL: <https://edsoo.ru/metodicheskie-seminary/diagnostika-po-funkczionalnoj-gramotnosti/> (дата обращения: 29.05.2026).

Педагогика и психология

УДК 372.851
ББК 74.262.21
EDN: WJJRQD

Психолого-педагогические принципы формирования обобщенных и систематизированных знаний по стохастике в школьном курсе математики

Psychological and pedagogical principles of the formation of generalized and systematized knowledge on stochastics in the school mathematics course

Р. Э. Чепкасов
Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный
педагогический университет»
аспирант
Барнаул
E-mail: re.chepkasov@yandex.ru

R. E. Chepkasov
Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education
«Altai State Pedagogical University»
graduate student
Barnaul
E-mail: re.chepkasov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема разрозненности знаний школьников в области стохастике. Утверждается, что традиционная методика игнорирует особые психологические механизмы, задействованные при освоении вероятностных понятий. Цель работы – обосновать систему психолого-педагогических принципов, обеспечивающих формирование целостного знания. Методология базируется на синтезе идей культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский), теории учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов) и современных когнитивных исследований (Д. Канеман). В ходе анализа выявлены эпистемологические барьеры, препятствующие системному усвоению стохастике. В качестве ключевого результата представлена авторская модель организации учебной деятельности, включающая пять принципов: моделирование исходного отношения, восхождение от действия к способу, сетевая спиральность, разрешение когнитивного диссонанса и мировоззренческая интеграция. Делается вывод, что реализация данной модели позволяет трансформировать обучение из трансляции фактов в развитие вероятностного стиля мышления.

Ключевые слова: стохастика, школьная математика, теория вероятностей, систематизация знаний, психология обучения, учебная деятельность, когнитивные искажения, системно-деятельностный подход.

Abstract. The article deals with the problem of fragmentation of schoolchildren's knowledge in the field of stochastics. It is argued that the traditional methodology ignores the special psychological mechanisms involved in the development of probabilistic concepts. The purpose of the work is to substantiate a system of psychological and pedagogical principles that ensure the formation of holistic knowledge. The methodology is based on a synthesis of ideas from cultural and historical psychology (L. S. Vygotsky), theory of educational activity (P. Ya. Galperin, V. V. Davydov) and modern cognitive research (D. Kahneman). The analysis revealed epistemological barriers that hinder the systemic assimilation of stochastics. As a key result, the author's model for organizing educational activities is presented, which includes five principles: modeling the initial relationship, climbing from action to method, network helicity, resolution of cognitive dissonance, and ideological integration. It is concluded that the implementation of this model makes it possible to transform learning from the translation of facts into the development of a probabilistic style of thinking.

Keywords: stochastics, school mathematics, probability theory, knowledge systematization, psychology of learning, educational activity, cognitive distortions, system-activity approach.

Введение

Элементы теории вероятностей и математической статистики были официально введены в школьный курс математики в начале 2000-х годов в ответ на запрос нового информационного общества, в условиях которого человеку приходится принимать решения в условиях неопределенности, интерпретировать большие объемы данных, оценивать риски. Однако материалы исследований последних лет [5] показывают, что формальное включение раздела в образовательную программу не гарантирует глубокого усвоения знаний обучающимися. Реализация стохастической линии в педагогическом образовании также сталкивается с аналогичными проблемами [4]. Зачастую знания представляют конгломерат формул, которые не связаны между собой в единую систему.

Ныне действующий Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный в 2021 году, фиксирует необходимость формирования вероятностного мышления как элемента математической грамотности [15]. Однако первоначально задача формулировалась иначе: дать учащимся элементарные представления о вероятности события, научить решать простейшие задачи, дать необходимые теоретические аспекты вероятностной информации в СМИ и повседневной жизни. Иными словами, речь шла о фрагментарном включении данных знаний как одного из разделов алгебры. Системность знания как диагностическая задача не ставилась. Она возникла, когда диагностические срезы выявили разрозненность знаний у школьников, которые формально усвоили отдельные формулы и алгоритмы, но не замечали связей между понятиями и не могли воспользоваться полученными знаниями в нестандартных ситуациях. Данные выводы возникли в профессиональном сообществе методистов-математиков (Е. А. Бунимович, И. Р. Высоцкий, И. В. Яценко [7]) и психологов образования (А. Н. Сиднева [16], М. А. Степанова [18]), которые зафиксировали разрыв между формой и содержанием знаний учащихся.

Причина скрыта глубже, ведь вероятностное знание требует от учащегося не просто запоминания, а перестройки привычных, детерминистских установок мышления. Интуиция здесь часто работает против логики. Следовательно, проектирование обучения должно опираться не только на дидактику, но и на психологические законы развития познавательных процессов. Вопросы методики освещены в работах Е. А. Бунимовича [2; 3], однако проблема фрагментарности на уровне мышления школьника требует выхода на новый уровень абстракции – уровень психолого-педагогических принципов. Методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход, в рамках которого обучение рассматривается как организация активной учебной деятельности, направленной на формирование у школьников обобщенных способов действий и теоретического мышления.

Цель статьи – представить и обосновать систему психолого-педагогических принципов, которая может служить концептуальной основой для организации обучения стохастике, направленной на формирование систематизированных знаний и вероятностного мышления.

Задачи:

1. Охарактеризовать специфику стохастического знания как объекта усвоения, выявив его эпистемологические барьеры.
2. Обосновать теоретическую базу, позволяющую преодолеть фрагментарное восприятие этого знания школьниками.
3. Сформулировать и раскрыть систему принципов конструирования учебной деятельности, обеспечивающих формирование систематизированного знания и вероятностного мышления.

1. Специфика стохастического знания: от эпистемологии к когнитивным барьерам

В чем принципиальное отличие стохастики от алгебры или геометрии? Как отмечают М. Боровчник и Р. Кападиа [1], вероятностное знание имеет особую эпистемологическую природу. В классических дисциплинах логика развертывания содержания линейна: от аксиомы к теореме, от простого к сложному. В стохастике вводимые понятия существуют в плотной взаимосвязи друг с другом. Нельзя определить «вероятность» вне контекста «случайного события», а его осмысление упирается в понятие «частоты»,

которое, в свою очередь, требует понимания «статистической устойчивости». Данная структура вводимых понятий есть ризома — сеть с перекрестными связями. Попытка выстроить линейное изложение неизбежно ведет к формализму преподавания раздела «вероятность и статистика»: первые понятия вводятся декларативно, без должной мотивации, и повисают в воздухе.

Однако главное препятствие кроется в особенностях познавательных процессов, прежде всего в механизмах мышления и когнитивных установках. Исследования Ж. Пиаже и Б. Инельдер [14] показали, что вероятностное мышление созревает позже формально-логических операций. Подросток, успешно решающий квадратные уравнения, на бытовом уровне может искренне верить, что при последовательном подбрасывании монеты после пяти «орлов» подряд обязательно выпадет «решка» (ошибка игрока). Это не провал в знаниях учащегося, а проявление глубинных когнитивных механизмов.

Ключ к пониманию этого феномена дают работы Д. Канемана [11; 12], удостоенного Нобелевской премии по экономике за исследования принятия решений в условиях неопределенности. Д. Канеман описывает мышление как взаимодействие двух систем:

Система 1 — быстрая, интуитивная, автоматическая. Она работает без усилий, но подвержена систематическим искажениям (эвристикам).

Система 2 — медленная, аналитическая, требующая усилий. Она включается при решении сложных задач, но ленива, и часто доверяет выводам Системы 1.

В ситуациях неопределенности «Система 1» автоматически запускает эвристики (репрезентативности, доступности, иллюзии контроля), которые в современной психологии называют когнитивными искажениями [11]. Эти искажения в древности помогали выживать, но в современном информационном мире ведут к систематическим ошибкам. Например, эвристика репрезентативности заставляет нас судить о вероятности события по тому, насколько оно типично для определенной ситуации, а не на основе статистических данных. Таким образом, обучение стохастике предполагает не только формирование новых знаний, но и коррекцию когнитивных искажений, присущих интуитивному мышлению. Можно сказать, обучение стохастике — это не трансляция формул и понятий, а перепрограммирование когнитивных привычек, культивирование «Системы 2» для контроля над автоматизмами «Системы 1».

2. Теоретический фундамент проектирования: от действия к понятию

Если цель это системные, а не формальные знания, то необходима теория, описывающая механизм их зарождения. В русле культурно-исторической психологии Л. С. Выготского [6] такой фундамент заложен в трудах П. Я. Гальперина [8] и В. В. Давыдова [9; 10].

Концепция П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий дает ответ на вопрос, как избежать формализма. Новые знания становятся усвоенными, пройдя путь от внешнего, материального действия к внутреннему, идеальному плану.

Нельзя при введении понятия «вероятность» начинать с формулы ее нахождения: $P = m/n$ (вероятность случайного события есть отношение числа элементарных исходов, благоприятствующих этому событию, к общему количеству исходов). Формула — итог. Начало в процессе — ученик должен сам перебрать варианты (монеты, шары), составить таблицу, зафиксировать исходы. Лишь на базе многократно проделанных действий возникает то обобщение, которое превращается в формулу.

Это и есть ориентация на третий тип учения по П. Я. Гальперину. Первый тип – учение по образцу (метод «проб и ошибок»), когда ученик действует вслепую. Второй тип – учение с использованием готового алгоритма, когда ученик выполняет шаги, но не понимает их оснований. Третий, наиболее продуктивный тип – овладение не алгоритмом, а способом построения модели ситуации, что позволяет самостоятельно переносить знания в новые условия. Именно третий тип является ключевым для стохастики.

Однако действие само по себе не гарантирует системности. Как связать в сознании ученика разрозненные факты в единую теорию? Ответ дает теория учебной деятельности В. В. Давыдова. Он разводит эмпирическое и теоретическое обобщение. Эмпирическое – это выделение общего признака (все задачи на вероятность решаются по одной формуле). Теоретическое – это выявление всеобщего исходного отношения, из которого логически выводится все многообразие частных проявлений [16].

Для стохастики таким исходным отношением выступает диалектика случайного в единичном и закономерного в массовом. Как, наблюдая хаос отдельных бросаний монеты или кубика, мы приходим к предсказуемости больших чисел? Разрешение этого противоречия и есть та учебная задача, которая запускает мышление. Построив простейшую модель – график стабилизации частоты при подбрасывании монеты, – ученик получает росток, из которого затем вырастает вся система: частота как эмпирическая основа, вероятность как теоретическая мера, закон больших чисел как связующее звено. Систематизация здесь выступает не как внешнее упорядочивание материала учителем, а как внутренняя логика развертывания понятия самим учеником.

3. Система принципов организации учебной деятельности

Синтез описанных теоретических позиций позволяет сформулировать систему принципов, задающих архитектуру учебного процесса. Предлагаемая система принципов имеет не только педагогическую, но и психологическую основу. Каждый принцип относит к определенным психологическим механизмам усвоения и развития мышления [17]. Принцип моделирования исходного отношения опирается на положение Л. С. Выготского о том, что подлинное понятие возникает лишь тогда, когда за словом стоит система связей и отношений, а не изолированный признак [6]. Принцип восхождения от действия к способу реализует теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, согласно которой знание становится усвоенным, пройдя путь от внешнего, материального действия к внутреннему, идеальному плану [8]. Принцип сетевой спиральности учитывает выводы Ж. Пиаже о филогенетической неравномерности развития вероятностного мышления: формально-логические операции, необходимые для осмысления стохастики, формируются позже других когнитивных структур [14]. Принцип разрешения когнитивного диссонанса направлен на преодоление автоматизмов «Системы 1» (интуитивного мышления) и активацию аналитической «Системы 2», что соответствует модели принятия решений Д. Канемана [11]. Принцип мировоззренческой интеграции опирается на теорию учебной деятельности В. В. Давыдова, в которой системность знания выступает не как внешнее упорядочивание материала, а как внутренняя логика развертывания понятия самим учеником [9; 10].

1. *Принцип моделирования исходного отношения.* Стержнем курса должно стать не линейное движение по темам, а последовательное углубление в отношении «случайность – закономерность». Каждое новое понятие (дисперсия, доверительный интервал, корреляция) должно вводиться как инструмент, необходи-

- мый для более точного описания этого отношения. Это превращает изучение предмета в исследование ученика.
2. *Принцип восхождения от действия к способу.* Путь к любому абстрактному понятию лежит через конкретную деятельность. Прежде чем вводить формулу математического ожидания, можно организовать серию игр, где ученики подсчитывают свой «средний выигрыш». Так формула становится не догмой, а удобным способом фиксации уже осмысленного действия.
 3. *Принцип сетевой спиральности.* Учитывая сетевую структуру стохастики, возврат к ключевым идеям неизбежен и необходим. Однако каждый возврат должен происходить на новом витке абстракции. Идея «закон больших чисел» в пятом классе — это наблюдение, в девятом — основа выборочного метода, в одиннадцатом — строгая математическая теорема. Спираль позволяет удерживать целостность при наращивании сложности.
 4. *Принцип разрешения когнитивного диссонанса.* Эффективным стартом для изучения темы может стать задача, которая провоцирует типичную ошибку «Системы 1», но при этом имеет неочевидный, противоречащий интуиции правильный ответ. Классические примеры: «парадокс Монти Холла» (задача о выборе двери с автомобилем, где смена первоначального выбора увеличивает вероятность выигрыша с $1/3$ до $2/3$) или «дилемма заключенного» (задача из теории игр, демонстрирующая, почему два рациональных индивида могут не сотрудничать даже при взаимной выгоде), а также бытовой вопрос: «Если в семье двое детей и известно, что один из них — мальчик, какова вероятность, что второй — тоже мальчик?» (ответ $1/3$, а не $1/2$, что вызывает сильное удивление). Столкновение интуитивного предсказания с правильным, но неочевидным ответом создает мощную мотивацию к аналитическому разбору, подключая «Систему 2». Когнитивный диссонанс для учащихся становится точкой роста.
 5. *Принцип мировоззренческой интеграции.* На завершающих этапах изучения нового материала важна рефлексия: где именно работают стохастические законы? В квантовой механике, в генетике, в социологических опросах, в рекомендательных алгоритмах интернет-магазинов — все эти примеры должны быть приведены, чтобы создать целостность восприятия изучаемых механизмов стохастики. Понимание границ применимости вероятностных методов и связанных с ними этических проблем (например, манипуляция статистикой) превращает набор знаний в элемент научного мировоззрения.

Актуальность разработки таких принципов подтверждается современными исследованиями в области обучения стохастике [13].

Заключение

Проблема фрагментарности знаний в изучении школьной стохастики уходит корнями не в методические недоработки, а в психологическую природу вероятностного мышления и структуру самого знания. Преодоление этой проблемы требует смены концепции изучения стохастики: от трансляции информации к проектированию учебной деятельности, в которой системность является имманентным свойством процесса познания.

Предложенная система из пяти принципов представляет собой концептуальную основу для такого проектирования. Она не дает явно готовых схем, но задает вектор: любое содержание должно осваиваться через систему развернутых предметных действий, лю-

бое новое понятие должно укореняться в системе уже существующих связей, а любой когнитивный конфликт должен становиться точкой роста. Дальнейшая работа видится в технологической проработке этих принципов — создании конкретных дидактических модулей и диагностического инструментария, позволяющих эмпирически проверить эффективность модели.

Список литературы

1. Borovcnik M., Kapadia R. A Historical and Philosophical Perspective on Probability // Probabilistic Thinking / ed. by E.J. Chernoff, B. Sriraman. Dordrecht: Springer, 2014. P. 7–34.
2. Бунимович Е. А. Вероятностно-статистическая линия в базовом школьном курсе математики // Математика в школе. 2002. № 4. С. 52–58.
3. Бунимович Е. А. Преподавание теории вероятностей и статистики по учебно-методическим комплектам «Математика 5–6» под ред. Г. В. Дорофеева, И. Ф. Шарыгина, «Алгебра 7–9» под ред. Г. В. Дорофеева // Математика в школе. 2009. № 7. С. 31–38.
4. Брейтигам Э. К., Кисельников И. В., Кошева Д. П. Реализация Концепции развития математического образования в Алтайском государственном педагогическом университете // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3(28). С. 93–95. EDN WVOKVL.
5. Брейтигам Э. К., Кисельников И. В., Кулешова И. Г., Тыщенко О. А. Дидактические основы математики в общем образовании: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 236 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. Высоцкий И. Р., Яценко И. В. Типичные ошибки в преподавании теории вероятностей и статистики // Математика в школе. 2014. № 5. С. 14–22.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 336 с.
9. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
11. Канеман Д. Думай медленно, решай быстро. М.: АСТ, 2014. 653 с.
12. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Ин-т прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с.
13. Кисельников И. В. Современные образовательные технологии в обучении стохастике в школе // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию КГМУ, Курск, 26 марта 2025 года. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2025. С. 140–142. EDN RMPUYU.
14. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. М.: Директ-Медиа, 2008. 755 с.
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. 2021. 5 июля. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 10.05.2026).
16. Сиднева А. Н. Формализм школьных знаний с позиций деятельностного подхода в психологии: перспективы исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 48(2). С. 11–31. URL: <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-10> (дата обращения: 10.05.2026).
17. Полякова А. Ю. Научно-методические аспекты формирования стохастической культуры обучающихся в условиях цифровой трансформации общего математического образования. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2025. 178 с. EDN OZEFVA.
18. Степанова М. А. Вариации на тему развивающего образования. Культурно-историческая психология, 19(4), 78–89. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190408> (дата обращения: 10.05.2026).

Теория и методика обучения и воспитания

УДК 372.881.161.1

ББК 74.268.19

EDN: QR00PZ

Сочинение и эссе как инструменты личностного развития: подходы к учебно-методическому сопровождению и оценке

Composition and essay as tools for personal development: approaches to educational and methodological support and assessment

Д. Ф. Джамалова
Муниципальное автономное
образовательное учреждение
«Центр образования 35»,
учитель
Уфа
E-mail: eqkxp0rev7l2@mail.ru

D. F. Dzhamalova
Municipal Autonomous
Educational Institution
«Education Centre 35»
teacher
Ufa
E mail: eqkxp0rev7l2@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется актуальная проблема преодоления противоречия между стандартизацией учебного процесса и потребностью в личностном развитии школьника. Автор обосновывает эффективность личностно ориентированного подхода на уроках русского языка и литературы, рассматривая жанры сочинения и эссе в качестве инструментов самопознания и рефлексии. В работе представлены теоретические основания исследования, базирующиеся на трудах Л. С. Выготского, Г. Г. Граник и В. С. Мухиной. Предложена система методических подходов для обучающихся 5–11-х классов, включающая авторские технологические приемы (фрирайтинг, предварительная рефлексия) и комплекс критериев оценки (личностная включенность, эмпатия, языковая смелость). В статье показано, что переход к предложенной системе оценивания позволяет превратить творческую работу в средство психологического взросления учащегося в рамках требований ФГОС.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, сочинение, эссе, письменная рефлексия, самопознание, критерии оценки, методические приемы.

Abstract. The article explores the urgent problem of overcoming the contradiction between the standardization of the educational process and the need for a student's personal development. The author substantiates the effectiveness of the personality-oriented approach in Russian language and literature lessons, considering the genres of composition and essay as tools for self-discovery and reflection. The theoretical foundations of the research based on the works of L. S. Vygotsky, G. G. Granik, and V. S. Mukhina are presented. We propose a system of methodological approaches for students in grades 5–11, including author's technological techniques (freewriting, preliminary reflection) and a set of assessment criteria (personal involvement, empathy, linguistic courage). The article proves that the transition to the proposed assessment system allows turning creative work into a means of psychological maturation within the framework of the Federal State Educational Standard (FSES) requirements.

Keywords: personality-oriented approach, composition, essay, written reflection, self-discovery, assessment criteria, methodological techniques.

Введение: проблема и актуальность

Современное школьное образование пребывает в состоянии острого противоречия: на фоне тотальной стандартизации учебных процедур сохраняется зафиксированная в ФГОС потребность в развитии уникальной личности учащегося [1]. В системе координат личностно ориентированного подхода, который подробно описывает в своих работах И. С. Якиманская [2], обучение не может ограничиваться простой передачей когнитивного багажа. В рамках данного подхода обосновывается, что обучение должно быть нацелено на то, чтобы ученик научился осознанно конструировать собственную позицию, аргументированно формулировать смыслы и осуществлять рефлексивный личный опыт через письмо.

На наш взгляд, естественным и наиболее эффективным инструментом решения этих задач выступают жанры сочинения и эссе. Мы убеждены, что их педагогический потенциал позволяет не только связывать литературный контекст с реальностью подростка,

но и создавать безопасное пространство для самовыражения, формируя глубокую эмпатию и навыки внутреннего анализа.

Однако, анализируя современную школьную практику, мы вынуждены констатировать существенный разрыв между развивающими возможностями этих жанров и реальностью их воплощения. Наблюдения показывают, что в условиях подготовки к итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) акцент критически смещается с живого развития мысли на автоматическое заучивание речевых клише. Формализация заданий и тематика, оторванная от актуальных запросов подростков, приводят к тому, что творческая работа теряет свою субъектную ценность, превращаясь в обязанность, значимость которой определяется лишь баллом.

Отметим, что проверка сочинений, сводящаяся к механической фиксации ошибок без содержательного диалога с учеником, блокирует его личностный рост. В связи с этим целью данной статьи является теоретическое обоснование и раскрытие практических педагогических возможностей сочинения и эссе как средств реализации личностно ориентированного подхода на уроках русского языка и литературы.

Теоретические основания

При анализе жанровой специфики сочинения и эссе мы фиксируем их комплементарную природу. Если сочинение в классическом школьном понимании ориентирует ученика на конвергентное мышление — выстраивание логической аргументации по заданному литературному вектору, то эссе инициирует мышление дивергентное. В рамках данного исследования обосновывается, что именно эссеистическая свобода позволяет учащемуся выйти за рамки «правильного ответа» и вступить в пространство эксперимента со стилем и ассоциациями [3]. Мы полагаем, что оба жанра объединяет требование связности и обоснованности: даже в самом свободном тексте субъектность автора проявляется через точность подбора лексических средств и адаптацию речи к коммуникативной задаче.

С психолого-педагогической позиции письменная рефлексия рассматривается нами как механизм развития личности в трех измерениях: самопознании, саморегуляции и социальной компетентности. В нашей практике это подтверждается тем, что в процессе письма ученик неизбежно дистанцируется от собственных переживаний, переводя их из аффективного состояния в осознанное.

Теоретическую базу нашего исследования составляют три концептуальных подхода:

1. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Как подчеркивает исследователь, письменная речь является не механической фиксацией готовых смыслов, а процессом их порождения [5]. В практике обучения написанию эссе мы наблюдаем, что «акт мышления», который углубляет понимание проблемы, возникает в тот момент, когда ученик сталкивается с трудностью формулировки мысли.
2. Психолого-дидактическая концепция Г. Г. Граник. Мы разделяем позицию автора, что текст является инструментом «психологического взросления» [6]. В настоящей статье показывается, что сочинение — это не грамматическое упражнение, а способ инкультурации, путь к осознанию своей идентичности через диалог с литературными героями.
3. Концепция феноменологии развития личности В. С. Мухиной. Данный подход позволяет нам дифференцировать методику работы с текстом в зависимости от этапов развития самосознания. Согласно положениям концепции В. С. Му-

хиной [4], учет возрастных кризисов и потребностей (например, потребности подростков в признании их уникальности) является решающим при выборе тем для рефлексивных сочинений.

Методические подходы по ступеням обучения

Переходя к практическому аспекту исследования, мы предлагаем систематизацию приемов работы, дифференцированную по возрастным этапам (см. таблицу 1). В рамках представленных подходов обосновывается необходимость постепенного перехода от стимулирования эмоционального отклика к формированию глубокой аналитической рефлексии [4; 5; 6].

Таблица 1

Методические подходы к работе с сочинением и эссе по ступеням обучения

Этап обучения и задачи	Методические приемы	Критерии оценки
5–6 классы Задачи: преодолеть «страх чистого листа»; научить формулировать мнение; поддерживать интерес к самовыражению; заложить основы связности текста	<ol style="list-style-type: none"> «Пять предложений о себе» (цели: снизить тревожность, запустить автобиографическое письмо). Мини сочинения по картинкам/видео (цель: облегчить начало письма через визуальный стимул). Дневники читателя с рубрикой «А я бы поступил так...» (цель: связать литературный опыт с личной позицией) 	<ol style="list-style-type: none"> Личная позиция («я высказывание»). Логическая связность (вступление → 1–2 аргумента → заключение)... Речевая корректность (базовые нормы орфографии и пунктуации). Эмоциональная открытость
7–8 классы Задачи: научить подбирать примеры; различать факт и мнение; воспитывать уважение к иной точке зрения; развивать аргументацию; формировать культуру цитирования	<ol style="list-style-type: none"> Эссе ответ на провокационный вопрос (цель: отработать схему «тезис + аргументы + пример»). Сочинение диалог с героем произведения (цель: развить эмпатию и аналитическое чтение). Коллективное эссе (цель: освоить кооперацию и редактуру) 	<ol style="list-style-type: none"> Четкость тезиса и 2–3 аргумента. Опора на текст (цитаты, эпизоды). Культура цитирования. Стилистическая адекватность. Диалогичность (уважение к иной позиции)
9–11 классы Задачи: развивать саморефлексию; учить видеть контекст; экспериментировать с жанрами; формировать авторский стиль; формировать способность к многоаспектному анализу	<ol style="list-style-type: none"> Эссе манифест (цель: обосновать личные ценностные основания). Сравнительное эссе (цель: анализировать альтернативы и контекст). Эссе рефлексия после дискуссии (цель: перевести опыт в аналитический текст). Блог эссе с комментариями (цель: опробовать публичное высказывание) 	<ol style="list-style-type: none"> Глубина анализа и обобщения. Оригинальность аргументации. Владение жанром и стилем. Этичность высказывания. Культурная осведомленность

Представленная система критериев была апробирована нами в рамках уроков литературы, ключевым элементом критериального подхода является не формальный контроль, а «персонализированная обратная связь».

Приведем пример из педагогической практики. При использовании методического приема «Сочинение-диалог с героем» в 5-м классе (по повести В. Г. Короленко «В дурном обществе») один из учащихся в своем тексте перешел от пересказа сюжета к анализу собственного чувства несправедливости, возникшего при сравнении своей жизни с обстоятельствами героев. Именно этот момент в рамках данной работы фиксируется как переход к личностному развитию. Согласно предложенному нами критерию «эмпатии» работа получила высший балл не за грамотность, а за точность этического выбора, что позволило сформулировать для ученика зону роста: «способность соотносить литературный конфликт с личным ценностным опытом».

Мы полагаем, что такие приемы позволяют реализовать требования ФГОС [1] к личностным результатам не декларативно, а через реальную письменную деятельность обучающихся. Таким образом, учитель переходит от роли «цензора» к роли «собеседника», стимулирующего интеллектуальное и духовное созревание личности.

Технологические приемы для развития самовыражения

Для раскрытия личностного потенциала обучающегося мы предлагаем интеграцию ряда методических приемов, направленных на снижение эмоционального барьера и стимуляцию искренней рефлексии. Наш опыт показывает, что без предварительной психологической подготовки работа над текстом часто превращается в механическое комбинирование заученных фраз.

1. Прием «Свободный поток» (фрирайтинг). Нами успешно применяется методика пятиминутного непрерывного письма. В соответствии с подходами Г. Г. Граник [6], отсутствие цензуры на начальном этапе позволяет «вывести на поверхность» спонтанные ассоциации, которые зачастую становятся самыми оригинальными тезисами будущего эссе.
2. Трехуровневая предварительная рефлексия. Перед началом основной работы мы предлагаем учащимся систему ориентировочных вопросов: «Что я чувствую?», «Почему я так думаю?», «Как это соотносится с моим опытом?». Такая «настройка» позволяет ученику обнаружить личную сопричастность теме, превращая литературный материал в предмет глубокого личностного осмысления.
3. Рефлексия над готовым текстом. После завершения работы мы инициируем этап самоанализа («Что осталось за кадром?», «Кому адресовано мое слово?»). В рамках представленной методики это рассматривается как ключевой момент развития субъективности: ученик учится видеть разрыв между задуманным и воплощенным.
4. Конструктивное взаимное рецензирование. Опираясь на подходы Г. А. Цукерман [8], мы внедряем работу по «чек-листу развития». Важнейшее условие — исключение оценок личности автора. Наша методическая установка в реализации этого приема заключается в том, чтобы научить школьника видеть в тексте одноклассника не ошибки, а «зоны роста», формируя культуру диалога.

По нашему мнению, публикация лучших работ в школьном медиапространстве или использование цифровых платформ (блоги, лонгриды) придает письму социальную значимость [10; 11]. Когда текст перестает быть «работой для учителя» и становится «высказыванием для мира», меняется уровень ответственности и глубины проработки позиции.

Критерии оценки сочинений и эссе в аспекте самопознания

При оценке творческих работ в рамках личностно ориентированного подхода мы предлагаем сместить фокус с чисто нормативных показателей (грамотность, структура) на индикаторы личностного созревания. Представленная система оценки базируется на убеждении, что текст — это «зеркало» внутренней работы учащегося. В таблице 2 представлены критерии, позволяющие диагностировать глубину рефлексии и самопознания.

Таблица 2

Критерии и показатели уровней освоения навыков письменной рефлексии

Критерий и его суть	Показатели проявления в тексте	Характеристика уровней освоения
Личностная включенность (наличие авторской позиции, выражение собственных мыслей и чувств, а не пересказ чужих идей)	Присутствие личных суждений и эмоциональных реакций; осознание и формулировка собственной позиции; готовность брать ответственность за высказывание	Низкий: текст сводится к пересказу чужих идей; «я» отсутствует или формально заявлено («я думаю, что...» без дальнейшего раскрытия). Средний: автор высказывает мнение, но не подкрепляет его личным опытом; используются шаблонные фразы. Высокий: ярко выраженное авторское «я»; приведены конкретные примеры из личного опыта; позиция аргументирована и эмоционально окрашена
Глубина рефлексии (способность анализировать причины и следствия своих суждений, рассматривать альтернативы, видеть многослойность ситуации)	Умение задавать себе вопросы и искать ответы; признание внутренних противоречий и неоднозначности ситуации; формулировка выводов, выходящих за рамки очевидного; прослеживание связей между личным опытом и обсуждаемой темой	Низкий: утверждения без анализа; нет вопросов к самому себе; выводы поверхностны. Средний: попытка осмыслить причины своих суждений, но без выхода за рамки очевидного; противоречия не замечены. Высокий: четкое прослеживание причинно-следственных связей; признание неоднозначности ситуации; выводы содержат новый взгляд на проблему
Диалогичность и эмпатия (умение увидеть и уважительно представить другую точку зрения, даже если она не совпадает с собственной)	Объективное изложение чужой позиции без искажений; способность показать логику и основания альтернативной точки зрения; отсутствие агрессии и обесценивания; демонстрация культуры диалога и готовности к пониманию	Низкий: иная точка зрения игнорируется или изображается искаженно; тональность агрессивная. Средний: альтернативная позиция упомянута, но без попытки понять ее логику; нейтральная подача. Высокий: уважительное изложение чужой позиции с объяснением ее оснований; диалог позиций без обесценивания
Языковая смелость (готовность экспериментировать с языком для точного выражения сложных чувств и тонких оттенков мысли)	Использование метафор, сравнений, образных выражений; применение индивидуальных речевых оборотов и интонационных ходов; попытка передать нюансы переживаний через слово; приоритет точности самовыражения над формальной безупречностью	Низкий: шаблонные фразы, отсутствие образности; страх выразить сложное чувство. Средний: редкие попытки использовать метафоры или индивидуальные обороты, но без риска для «правильности» текста. Высокий: смелое экспериментирование с языком: метафоры, интонационные ходы, нестандартные конструкции ради точности смысла
Честность и этичность (отсутствие агрессии, обесценивания чужих позиций и шаблонных клише; баланс между искренностью и уважением к собеседнику)	Искренность высказывания без грубости и провокаций; уважение к иным мнениям и культурным нормам; избегание стереотипов и клишированных фраз; соблюдение этических границ в выражении личной позиции	Низкий: грубость, обобщения, клише; неуважение к оппоненту. Средний: искренность без агрессии, но без глубины самоанализа; избегание острых тем. Высокий: открытость и честность при соблюдении этических норм; умение говорить о сложном без унижения других

С методической точки зрения, представленная система критериев позволяет учителю перейти от «фиксации дефицитов» (ошибок) к «проектированию достижений». В педагогической практике использование критерия «Диалогичность» позволило выявить группу учащихся, склонных к догматическому мышлению. Работа с ними была скорректирована через индивидуальные темы эссе («Почему герой поступил иначе, чем я?»). В рамках данного исследования обосновывается, что такая оценка является фундаментом для персонализированной обратной связи. Вместо сухого балла ученик получает комментарий-диалог: «Твое эссе показало, что ты глубоко чувствуешь конфликт героя, но пока опасаясь выразить собственное несогласие с ним. Давай подумаем, какие аргументы "за" и "против" ты мог бы привести в следующий раз?» Таким образом, критерии становятся инструментом педагогической поддержки.

Выводы

Предложенная система критериев и технологических приемов, по нашему мнению, позволяет осуществить качественный переход от формальной оценки учебного текста к глубокому осмыслению процесса личностного созревания учащегося. Вместо традиционной фиксации лингвистических дефицитов учитель получает валидный инструмент анализа рефлексивной деятельности школьника: того, как он концептуализирует собственный опыт, выстраивает полилог с альтернативными точками зрения и осуществляет поиск аутентичного способа самовыражения.

Оценка в рамках личностно ориентированного подхода перестает быть статичным «приговором» и трансформируется в динамический этап развития. Опираясь на выявленные уровни освоения каждого критерия, педагог получает возможность формулировать персонализированную обратную связь, превращая работу над ошибками в постановку личностных задач — будь то усиление рефлексивного компонента, развитие эмпатии или лингвистическая смелость в языковом эксперименте.

Имеется преимущество разработанных нами подходов: если на этапе 5–7-х классов доминантой выступает декристаллизация авторского «Я», то в старшем звене (10–11-е классы) фокус смещается на удержание способности к многоаспектному анализу и оттачивание индивидуального стиля.

В целом перенос акцента с отметки на педагогическое сопровождение становления личности является необходимым условием гуманизации современного филологического образования.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 22.01.2024) (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: https://sh-pesochenskaya-r62.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/FGOS_000_v_redaktsii_ot_22.01.2024.pdf (Дата обращения: 08.02.2026).
2. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 160 с. (Библиотека журнала «Директор школы»).
3. Иванова Е. В. Сочинение эссе на уроках русского языка: современные // Русская словесность. 2023. № 2. С. 28–34.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 456 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. Москва: НПО «Образование», 1995. 256 с.
7. Аземко Г. Г. Эссе как способ развития мыслительной деятельности учащихся / Г. Г. Аземко // Педагогика искусства. — 2022. — № 3. — С. 45–52. — ISSN 2071 8978.
8. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
9. Смирнов А. П. Роль сочинения в обучении и воспитании: рефлексия и самовыражение // Школьные технологии. 2024. № 1. С. 67–73.

10. Аллагулов Р. Х. Цифровизация территорий и предприятий как взаимообусловленный процесс // Проблемы экономического роста и устойчивого развития территорий: материалы VIII международной научно-практической интернет-конференции, Вологда, 17–19 мая 2023 года. Вологда: Вологодский научный центр Российской академии наук, 2023. С. 7–11. EDN TREEDE.
11. Аллагулов Р. Х. Цифровизация: содержание и некоторые особенности в корпоративном секторе // Бизнес. Образование. Экономика: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 06–07 апреля 2023 года. Мн.: Государственное учреждение образования «Институт бизнеса Белорусского государственного университета», 2023. С. 15–18. EDN LHDPYE.

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19
EDN: RNITBO

От визуализации к устной речи: создание интерактивной речевой среды с помощью ментальных карт

From visuals to vocal: building an interactive speaking environment with mind maps

О. Л. Соколова
Университет Озегин, Стамбул, Турция
Частное образовательное учреждение
высшего образования
«Институт международных связей»,
кандидат филологических наук,
доцент
Екатеринбург
E-mail: olgaleonsokolova@gmail.com

O. L. Sokolova
Ozyegin University
Istanbul, Türkiye
Institute of International Relations,
Associate Professor
Candidate of Philology,
Ekaterinburg
E-mail: olgaleonsokolova@gmail.com

Г. В. Хасаншина
Частное образовательное учреждение
высшего образования
«Институт международных связей»,
кандидат филологических наук
Екатеринбург
E-mail: galine@ims-ural.ru

G. V. Khasanshina
Institute of International Relations,
Associate Professor,
Candidate of Philology,
Ekaterinburg
E-mail: galine@ims-ural.ru

Е. А. Четинбакыш
Школа Фонда развития
Стамбульского технологического университета,
Стамбул, Турция
E-mail: elena.cetinbakis@itugvo.k12.tr

E. A. Cetinbakis
Istanbul Technical University
Development Fondation School
Istanbul, Türkiye
E-mail: elena.cetinbakis@itugvo.k12.tr

Аннотация. В статье рассматривается практическое применение ментальных карт как эффективной педагогической технологии для развития навыков говорения на французском языке на начальном уровне (A1–A2). За счет визуального структурирования лексического и грамматического материала ментальные карты выступают в роли когнитивной опоры, позволяя учащимся организовывать свои мысли и участвовать в спонтанном речевом взаимодействии. Авторы представляют и анализируют опыт применения ментальных карт в рамках деятельностного подхода на уроках французского языка, что создает условия для создания динамичной, ориентированной на учащегося среды развития устной речи.

Ключевые слова: ментальные карты, устная речь, французский как иностранный язык, развивающая среда, педагогическая технология.

Abstract. The article examines the practical application of mind mapping as an effective pedagogical technology for developing speaking skills in French at the beginner level (A1–A2). By visually structuring lexical and grammatical material, mind maps function as a cognitive scaffold, enabling learners to organize their thoughts and engage in spontaneous spoken interaction. The authors present and analyze their experience of using mind maps within an activity-based approach in French language classes, creating conditions for a dynamic, student-centered environment for the development of oral communication skills.

Keywords: mind mapping, oral speech, French as a foreign language, developmental environment, pedagogical technology, cognitive scaffolding.

Развитие навыков устной речи на иностранном языке, особенно на начальном этапе обучения, существенно осложняется феноменом речевой тревожности, которую мы можем определить, как сочетание психологического напряжения, страха допустить ошибку, неуверенности в собственных языковых возможностях. В условиях ограниченного словарного запаса и недостаточно сформированных грамматических навыков учащиеся нередко избегают участия в устной коммуникации, предпочитая пассивные формы работы.

Речевая тревожность, таким образом, выступает значимым аффективным барьером, препятствующим формированию коммуникативной компетенции [1, с. 128]. Для ее преодоления необходимо создание психологически комфортной и поддерживающей обра-

зовательной среды, способствующей снижению уровня тревожности и стимулирующей развитие устной речи.

Особенности грамматического и фонетического строя французского, как и ряда других языков, существенно повышают сложность формирования устной речи на начальном этапе обучения. Для построения даже простого высказывания обучающемуся необходимо одновременно учитывать несколько параметров: употребление артиклей, категорию рода существительных и согласование прилагательных, а также такие фонетические явления, как сцепление, связывание и элизия. Подобная многокомпонентность языковой системы увеличивает когнитивную нагрузку и замедляет процесс порождения высказывания. Дополнительные трудности создает разветвленная система глагольных форм французского языка, требующая точного выбора и согласования в зависимости от контекста.

Одним из возможных решений обозначенной проблемы является использование синтаксического способа введения лексики, при котором новые слова осваиваются, закрепляются и воспроизводятся исключительно в составе уже готовых высказываний, как правило, в виде коротких предложений. Такой подход позволяет формировать у обучающихся представление о функционировании языковых единиц в контексте и способствует развитию навыков связной речи. Однако его реализация часто предполагает заучивание наизусть готовых предложений, что ограничивает самостоятельность речевого порождения и снижает гибкость использования языка. Подобная практика в определенной степени противоречит принципам коммуникативного подхода, ориентированного на развитие спонтанной и осмысленной речевой деятельности, а также на формирование способности к вариативному использованию языковых средств в зависимости от ситуации общения.

Авторы статьи придерживаются деятельностного подхода в обучении, во многом основанного на идеях Л. С. Выготского, который был убежден, что активная деятельность обучающихся является важнейшим условием их интеллектуального и психоэмоционального развития [2, с. 42]. Особое значение приобретает «зона ближайшего развития», в пределах которой становится возможным эффективное усвоение нового при соответствующей педагогической поддержке.

В рамках деятельностного подхода процесс овладения языком рассматривается как активная деятельность обучающегося, в которой знания не передаются в готовом виде, а формируются в ходе взаимодействия, совместного решения коммуникативных задач и опоры на социальный контекст. Во французской традиции деятельностный подход (*approche ou perspective actionnelle*) в изучении иностранных языков, помимо вышесказанного, подразумевает решение реальных или максимально приближенных к реальным задач (совершить покупку, заполнить формуляр, зарегистрироваться на сайте мероприятия, сделать заказ, написать текст для личного блога и т. д.) [6]. Таким образом, деятельностный подход обеспечивает методологическую основу для организации обучения, ориентированного на развитие речевой активности и самостоятельности обучающихся.

Использование ментальных карт позволяет, во-первых, вовлечь обучающихся в активную познавательную и речевую деятельность, стимулировать их взаимодействие в процессе выполнения учебных задач, и, во-вторых, способствует снижению уровня речевой тревожности и психологической зажатости. Визуальная и структурированная

форма представления материала делает языковые единицы более доступными для восприятия и последующего воспроизведения, что облегчает процесс порождения устного высказывания.

Ментальные карты (mind maps, cartes mentales) представляют собой графический способ организации информации, при котором ключевое понятие фиксируется в центре, а связанные с ним идеи, лексические единицы и грамматические структуры располагаются в виде разветвленной иерархической системы [4, с. 109]. Такой формат позволяет наглядно отображать смысловые связи между элементами материала, облегчая его запоминание, систематизацию и последующее использование в речи. Отметим также, что ряд авторов определяют ментальные карты более широко, не настаивают на иерархической структуре расположения элементов и предоставляют больше свободы в их оформлении [5, с. 125; 7, с. 17].

Ментальные карты могут эффективно использоваться в работе с обучающимися различных возрастных групп и уровней языковой подготовки, что обусловлено их универсальностью и гибкостью как дидактического инструмента. В рассматриваемом случае представлен опыт применения ментальных карт при изучении лексической темы «Еда» на французском языке.

Эмпирическую базу исследования составили академические группы студентов университета, изучающих французский язык как второй или третий иностранный язык (начальный этап обучения, уровень А1). Наполняемость учебных групп в среднем составляет 16–18 человек. Подавляющее большинство учащихся ранее никогда не изучали французский язык, что обуславливает специфику начального этапа формирования их лингвистической компетенции.

В ходе освоения лексического материала ключевой методической проблемой становится психологический и когнитивный барьер при переходе от изолированных лексем к продуктивной связной речи. Согласно данным анкетирования и анализа обратной связи (полученной в рамках учебного курса и в личных сообщениях преподавателю), учащиеся часто испытывают фрустрацию на начальном этапе. Студенты отмечают, что «долго не могут начать предложение», «теряются» и сталкиваются с ощущением, что «совсем ничего не знают» и «способны лишь изолированно воспроизводить отдельные слова». Указанная выше трудность грамматического согласования (в частности, выбор артиклей и категории рода) подтверждается и самими студентами в рамках обратной связи.

Таким образом, актуальная задача преподавателя заключается в интенсификации и облегчении процесса перехода от рецептивного владения словом к его активному использованию в синтаксической структуре. Для решения этой задачи в рамках описываемой методики, помимо ментальных карт, студентам предлагается визуальная опора в виде изображений наиболее распространенных продуктов питания и блюд.

Несмотря на существование многочисленных цифровых приложений для создания подобных структур, в данном исследовании использовались традиционные средства обучения – бумага, ручка и цветные маркеры, что обеспечивало наглядность и вовлеченность учащихся в процесс. Лист формата А4 был предварительно разделен на несколько смысловых зон, которые последовательно заполнялись преподавателем совместно с обучающимися. После каждого этапа организации материала предлагались

тренировочные упражнения, преимущественно в формате вопросно-ответного взаимодействия в парах, что способствовало закреплению лексики и развитию устной речи в условиях коммуникативного взаимодействия.

Разработанная и выполненная нашими обучающимися ментальная карта была разделена на четыре зоны таким образом, что каждая из них могла использоваться как автономно, так и в сочетании с другими (левая и правая, верхняя и нижняя части). Такая структура обеспечивала вариативность работы с материалом и расширяла возможности его коммуникативного применения. В частности, данная организация позволяла обучающимся использовать лексические единицы, обозначающие продукты питания, в сочетании с различными типами артиклей. Так, определенный артикль применялся для выражения предпочтений, тогда как частичный и неопределенный артикли использовались для описания пищевых привычек и неопределенных количественных значений. Кроме того, структура карты способствовала формированию навыков построения высказываний в утвердительной и отрицательной формах, обеспечивая более осознанное усвоение грамматического материала в коммуникативно значимом контексте.

Пространственная организация и цветовое кодирование играют важную роль в восприятии и усвоении языкового материала. В ходе выполнения тренировочных упражнений было отмечено, что у обучающихся, как правило, формируются устойчивые ассоциативные связи между расположением информации, цветом и коммуникативным значением. Так, левая часть ментальной карты соотносилась с оппозицией «люблю / не люблю» и сопровождалась использованием «синих» (то есть написанных синим цветом) артиклей, тогда как правая часть была связана с выражениями «ем / не ем» и маркировалась зеленым цветом. Верхняя зона ассоциировалась с утвердительными высказываниями «люблю, ем» и визуально обозначалась символами сердца и тарелки, а нижняя часть — с отрицательными конструкциями «не люблю, не ем», где те же символы были представлены в перечеркнутом виде. По нашему мнению, такая система пространственно-цветовой организации с использованием символов способствует более прочному закреплению языковых структур и облегчает их последующее воспроизведение в устной речи.

Оценка эффективности применения данных материалов осуществлялась методом включенного педагогического наблюдения и сопоставительного анализа качества устных высказываний студентов на практических занятиях. На первом этапе задействовался левый сегмент ментальной карты, содержащий глаголы эмоционального отношения (*j'aime / j'adore / je n'aime pas / je déteste*). На данной основе учащиеся успешно продуцировали изолированные микровысказывания в устной и письменной формах (*J'aime le fromage / Je n'aime pas les oignons*), с последующим переходом к элементарным микродиалогам (*J'aime les pommes, et toi? / Tu aimes le poisson?*) и т. д. Внедрение метода взаимного группового интервьюирования позволило студентам осуществлять сбор и последующую аналитическую презентацию обобщенных групповых данных (*9 étudiants aiment les cerises / 11 étudiants adorent le café*) и т. д.

На втором этапе правый сегмент ментальной карты (*je mange / je bois / je ne mange pas / je ne bois pas*) выступал базой для закрепления лексики и для автоматизации грамматических навыков — употребления частичного и неопределенного артиклей, а также предлога *de* с лексикой тематической группы «Еда» в аналогичных типах упражнений: *«Au petit déjeuner, je mange du pain et du fromage, je bois du thé. Je ne mange pas de viande*

au petit déjeuner» и т. д. Итоговой целью данного комплекса упражнений выступало формирование устойчивых навыков монологической и диалогической речи в контексте репрезентации пищевых привычек с опорой на изображения и ментальную карту целиком: «*J'adore les olives, je mange toujours des olives au petits déjeuner. Je déteste le poisson, je ne mange pas de poisson*». Добавив простой вопрос (*Et toi? / Tu aimes les fruits? / Tu bois de l'eau au déjeuner?*), студенты успешно выстраивают взаимодействие в форме полутора-двухминутного диалога по пять-шесть вопросов от каждого говорящего.

Речевая продукция студентов верифицировалась в соответствии с принятой в вузе пятикомпонентной шкалой критериев устного ответа: содержание, лексическое наполнение, грамматическая правильность, связность и произношение. В рамках реализации студентоцентрированного подхода традиционный педагогический контроль дополнялся процедурами самооценки и взаимооценки. Инструментом реализации оценки выступил разработанный чек-лист, при помощи которого можно эффективно оценить, сколько вопросов было задано, сколько и каких глаголов и существительных использовано. Практика показала, что при ожидаемых затруднениях в фиксации фонетических и грамматических неточностей такие критерии, как содержательная валидность, лексическое разнообразие и связность изложения, верифицируются обучающимися с высокой степенью доступности.

Таким образом, среди преимуществ использования ментальных карт отметим прежде всего достижение поставленных в начале занятия целей обучения: учащиеся смогли как в парной, так и в индивидуальной форме построить высказывания о своих предпочтениях в еде и о повседневных пищевых привычках. Это свидетельствует об успешном формировании устных речевых навыков и успешной актуализации изученного лексико-грамматического материала в коммуникативной ситуации.

Вторым значимым преимуществом стало развитие у обучающихся умений самоконтроля и взаимоконтроля. Использование ментальных карт в качестве опорного инструмента позволяет учащимся самостоятельно отслеживать корректность употребления лексических единиц и грамматических конструкций, а также осуществлять оценку высказываний партнера. Таким образом, учитель не является больше единственным источником знаний и контролирующим элементом, но становится фасилитатором, сопровождает учащихся в процессе усвоения знаний, тренировки, контроля и оценки [3, с. 179].

Ментальные карты успешно применяются для концептуализации и тренировки различных языковых навыков и умений, особенно в тех случаях, когда для построения высказывания необходимо одновременно учитывать несколько разноуровневых языковых параметров, которые учащимся трудно удерживать в оперативной памяти. В подобных условиях визуальная организация материала позволяет снизить когнитивную нагрузку и обеспечить более структурированное выполнение речевой задачи. Так, на более продвинутых этапах обучения эффективным примером может служить освоение прошедшего времени *passé composé*, при использовании которого говорящий должен последовательно осуществлять ряд ментальных операций: определить тип глагола (правильный или неправильный), сформировать форму причастия прошедшего времени, выбрать соответствующий вспомогательный глагол (*avoir* или *être*), а также при необходимости выполнить согласование причастия. Использование ментальных карт в данном контексте способствует поэтапной актуализации этих операций и повышает точность их реализации в устной речи.

Потенциал ментальных карт не ограничивается только изучением французского языка или конкретной тематикой, рассмотренной в статье. Ментальные карты могут успешно применяться при обучении другим иностранным языкам, а также при работе с различными лексическими и грамматическими темами, что делает их эффективным средством организации учебного процесса и развития речевых навыков, а также инструментом повышения вовлеченности и взаимодействия учащихся.

Список литературы

1. Гончарова Н. А. Межкультурная коммуникация и сфера образования в России // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: материалы VII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2024. С. 126–129.
2. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. М.; Л.: ГУПИ, 1935. 135 с.
3. Ерофеева Е. В., Скопова Л. В. Фасилитативные технологии как условие реализации интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку в нелингвистическом вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 176–185.
4. Конева Е. А., Шевченко А. С. Ментальная карта как инструмент формирования социокультурной компетенции при обучении немецкому языку в школе // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2025. № 22. С. 108–112.
5. Метелькова Л. А. Технология формирования лингвистических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт на уроках французского языка // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 124–131.
6. Bento M. Approche actionnelle et outils numériques: quelle adéquation pour l'apprentissage des langues // HAL Sciences ouvertes. 2025. URL: <https://hal.science/hal-04995300/document> (Дата обращения: 30.04.2026).
7. Varsamidou A. L'intérêt pédagogique des cartes mentales en classe de FLE: comment les intégrer dans des scénarios didactiques pour développer et évaluer les compétences langagières // Journal of Languages and Translation. 2024. Vol. 4, № 2. P. 14–24. DOI: 10.70204/jlt.v4i2.375.

УДК 37.013
ББК 67.409
EDN: IIGNFY

Специфика получения нового знания, его интерпретации, преобразования и применения обучающимися в школах пенитенциарной системы

The specifics of acquiring, interpreting, transforming and the application of new scientific knowledge by students in schools of the penitentiary system

Е. С. Двойникова
Государственное казенное
общеобразовательное учреждение
Свердловской области
«Нижнетагильская вечерняя школа № 1»
учитель
Нижний Тагил
E-mail: dcelena2@rambler.ru

E. S. Dvoynikova
State Budgetary General
Education Institution
of Sverdlovsk Region
"Nizhny Tagil Evening School No. 1"
teacher
Nizhny Tagil
E-mail: dcelena2@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена поиску педагогических приемов, позволяющих перевести учебное содержание в лично-практически значимую форму в условиях обучения взрослых осужденных в школах пенитенциарной системы ФСИН России. Рассматриваются особенности учебной мотивации данной категории обучающихся, для которых особенно важна непосредственная связь знаний с жизненной ситуацией, практической пользой и возможностями социальной адаптации. Показано, что результативность обучения возрастает при организации деятельности по получению нового знания, его интерпретации, преобразованию и применению. Описаны приемы проблемного чтения, моделирования, ситуационных кейсов, алгоритмов и памяток. Приведены примеры по биологии, химии и географии. Обоснована роль функциональной грамотности как основы ресоциализации.

Ключевые слова: пенитенциарное образование, взрослые обучающиеся, учебная мотивация, функциональная грамотность, практико-ориентированное обучение, методика освоения знания взрослыми обучающимися, ресоциализация.

Abstract. The article focuses on identifying pedagogical techniques that make it possible to transform educational content into personally and practically meaningful form in the context of adult prisoners studying in schools within the Federal Penitentiary Service system of Russia. It examines the learning motivation of this group of students, for whom a direct connection between knowledge, life situations, practical benefit, and opportunities for social adaptation is especially important. The study shows that learning outcomes improve when instruction is organized around the acquisition of new knowledge, its interpretation, transformation, and application. The article describes techniques such as problem-based reading, modeling, case-based tasks, algorithms, and memory aids. Examples from biology, chemistry, and geography are provided. The role of functional literacy as a foundation for resocialization and the successful reintegration of prisoners into society is substantiated.

Keywords: penitentiary education, adult learners, learning motivation, functional literacy, practice-oriented learning, methodology of knowledge acquisition by adult learners, resocialization.

Введение

Обучение взрослых в пенитенциарных школах требует особой педагогической организации, поскольку обучающиеся-осужденные отличаются от обычных школьников возрастом, жизненным опытом, мотивацией и отношением к учебному содержанию [4]. В условиях лишения свободы особенно заметны барьеры учебной активности: особо низкий уровень учебной мотивации, недоверие к образовательным институтам, низкая готовность к длительной интеллектуальной работе, опыт неуспешности в обучении, ориентация на ближайший и понятный результат, а также значительное влияние неформальной среды учреждения на поведение обучающихся [7, с. 112–120].

Современные исследования по пенитенциарной педагогике показывают, что результативность обучения осужденных возрастает, когда учебный процесс строится с учетом реальных образовательных потребностей, а содержание предметов становится инструментом социальной адаптации и ресоциализации [3, с. 56–61]. Для пенитенциарной школы это означает необходимость опираться на обучение через действие, анализ ситуации, поиск решения и осмысление последствий. Такой подход согласуется с со-

временными представлениями о пенитенциарной педагогике как о сфере, где образовательный процесс должен быть связан с задачами коррекции, социальной адаптации и подготовки к возвращению в общество [6, с. 59–64].

Соответственно, методы обучения, основанные на абстрактном объяснении и механическом запоминании, в пенитенциарной школе нередко оказываются недостаточно эффективными [1, с. 89]. В то время как наибольший эффект дают практико-ориентированные задания, индивидуализированные формы работы и приемы, стимулирующие личностное осмысление изучаемого материала [2, с. 64–68].

Отсюда для данной категории обучающихся особенно значимы формы работы, связывающие учебный материал с личной ситуацией, ближайшими жизненными задачами и практической пользой. Обучение должно быть организовано так, чтобы ученик не только воспринимал учебную информацию, но и преобразовывал ее, связывал со своим опытом, использовал для анализа ситуаций и принятия решений.

В связи с этим возникает необходимость поиска соответствующих приемов обучения, которые переводят учебное содержание в лично и практически значимую форму и тем самым повышают учебную мотивацию, включенность в познавательную деятельность и результативность освоения школьных предметов. Цель статьи — теоретически обосновать и описать такие приемы, обеспечивающие более эффективное получение, интерпретацию, преобразование и применение нового знания.

Современные работы о ресоциализации подчеркивают, что образовательная деятельность в исправительных учреждениях эффективна тогда, когда она поддерживает у обучающегося чувство собственной компетентности, перспективы и включенности в социально одобряемую деятельность [5, с. 56–64]. Следовательно, задача учителя заключается не только в передаче предметных знаний, но и в создании таких учебных ситуаций, которые пробуждают интерес, дают переживание успеха и помогают увидеть практический смысл изучаемого содержания. В этих условиях особую роль играют функциональная грамотность, ситуационное обучение и методы, переводящие материал в алгоритмическую и прикладную форму.

Получение нового знания

Получение нового знания в пенитенциарной школе целесообразно организовывать через проблемное чтение, моделирование и логическое заполнение лакун. Важно, чтобы ученик не просто воспринимал готовое объяснение, а самостоятельно выделял признаки, сопоставлял, сравнивал и делал вывод. Такой способ работы повышает включенность в учебную деятельность и способствует более прочному усвоению материала.

Пример 1. Химия. Тема «Признаки химических реакций»

Обучающийся получает карточку с тремя текстовыми описаниями реальных ситуаций в колонии.

Ситуация А: в столовой на раздаче стоит суп. Через 20 минут он остыл с $+70\text{ }^{\circ}\text{C}$ до $+40\text{ }^{\circ}\text{C}$. Вкус и состав не изменились.

Ситуация Б: в специальном месте для курения уронили спичку на кусок полиэтилена. Пакет оплавился, съежился, изменил форму и цвет.

Ситуация В: в цехе сварщик работал с металлом. Искра попала на ветошь, промасленную тряпку. Тряпка задымилась, появился едкий запах, тряпка обуглилась.

Деятельность обучающегося (получение нового знания):

1. Выписать из учебника определение физического и химического явления.
2. Сопоставить с каждой ситуацией — найти ключевые слова («форма изменилась, но вещество то же» → физическое явление; «появился новый запах, цвет, нельзя вернуть» → химическое). Сформулировать правило-подсказку для себя: «Если можно вернуть обратно — физическое, если нет — химическое».
3. Определить тип явления и обосновать свой выбор.

В результате новое знание возникает не в форме пассивного слушания, а как следствие анализа ситуации и выделения существенных признаков. Для взрослого обучающегося особенно важно, что такой способ работы не унижает его опыт, а, напротив, опирается на него и позволяет увидеть привычную ситуацию с точки зрения научного объяснения.

Пример 2. Биология. Практическая работа «Определение пульса и числа сердечных сокращений в покое и после дозированных физических нагрузок у человека»

Учитель организует микроисследование. Учитель дает задание:

1. Найдите пульс на запястье, на шее (сонная артерия), на виске. Запомните, где прощупывается сильнее.
2. Сосчитайте свой пульс за минуту.
3. Найдите в тексте параграфа нормативные значения пульса.
4. Сравните свой результат с нормой (получает знание о том, в норме он или есть отклонение (тахикардия/брадикардия)).

Результат: знание получено через действие с собственным телом, что для осужденного намного убедительнее, чем абстрактные цифры. Такое задание переводит теоретический материал в действие с собственным телом и делает его личностно значимым. Обучающийся не просто читает о работе организма, а соотносит информацию о норме с собственным состоянием, что способствует формированию более ответственного отношения к здоровью. Подобная работа повышает не только познавательный интерес, но и степень самонаблюдения, самоконтроля, осознанности.

Пример 3. География. Тема «Типы питания рек»

Учитель выдает текст с пропущенными словами, который ученик должен восстановить, используя логику и минимальные опоры. Опоры: слова для вставки (снеговое, дождевое, подземные).

Текст: «Река, которая получает воду в основном весной от таяния снега, имеет ... питание. Если река разливается летом после дождей — это ... питание. А если река никогда не пересыхает даже зимой, значит, ее подпитывают ... воды».

Деятельность обучающегося. Он должен мысленно смоделировать ситуацию: когда тает снег? (весной). Когда дожди? (летом/осенью). Откуда вода зимой? (из-под земли). Затем вставить слова и получить новое знание в виде трех готовых формулировок.

Результат: получение знания через логическое конструирование (логическое заполнение лакуны) и языковое восстановление смысловых связей. Такой прием помогает увидеть, что географическое понятие не является отвлеченным термином, а отражает

закономерность природного процесса. Для взрослых обучающихся, у которых учебная неуверенность часто сочетается с практическим мышлением, подобные задания особенно доступны и продуктивны.

Интерпретация знания

Интерпретация происходит в момент, когда абстрактный закон начинает объяснять личную историю обучающегося. Интерпретация дает ответ на вопрос: «Что это значит в моей сегодняшней жизни?» Без такого шага знание остается чужим. С ним — становится присвоенным. Интерпретация эффективна, если житейская ситуация обучающегося становится иллюстрацией научного закона, а не наоборот. Для обучающихся пенитенциарной школы данный шаг особенно важен, поскольку именно он делает учебный материал не чужим, а присвоенным и значимым.

Пример 1. Химия. Тема «Растворы. Массовая доля растворенного вещества»

Знание: 10-процентный раствор означает, что в 100 г раствора содержится 10 г вещества и 90 г воды.

Интерпретация: «Вы разводили марганцовку и знаете: если бросить один кристалл в литр воды, то раствор имеет розовую окраску. А если три кристалла, то ярко-розовый цвет. В химии в этом случае говорят о концентрации раствора».

Задание: представьте, что вам сказали сделать 5-процентный раствор соли для полоскания горла. У вас есть стакан на 200 г воды. Сколько соли нужно взять? (Ответ: 10 г — примерно чайная ложка без горки, потому что $200 \times 0,05 = 10$).

Личностный смысл: многие ученики сталкивались с разведением веществ «на глаз». Теперь они интерпретируют это как опасное незнание концентрации, которое может привести к ожогу или отравлению. Мы не обсуждаем какие-либо другие реальные вещества прямо, но создаем алгоритм безопасного мышления о любых растворах.

Результат: понятие «концентрация вещества» перестает быть школьной абстракцией и становится инструментом оценки риска. Обучающийся понимает, что точность в обращении с веществами связана с безопасностью и ответственностью. Таким образом, математическая формула перестает быть отвлеченной и начинает выполнять функцию жизненного ориентира. При такой организации обучения ученик не только получает новую информацию, но и соотносит ее с уже имеющимся опытом обращения с веществами, что делает усвоение более осмысленным.

Пример 2. География. Тема «Миграции населения. Причины»

Знание: миграции бывают экономическими, социальными и другими.

Интерпретация: учитель раздает (проговаривает) три короткие биографии, составленные из обстоятельств, типичных для наших обучающихся.

1. Закрыли завод, уехал в город, не устроился, связался с криминалом.
2. Уехал из-за военных действий, потерял документы.
3. Сбежал из дома из-за насилия, бродяжничал.

Задание: определить тип миграции и объяснить, как знание о миграциях могло бы помочь этим людям сделать другой выбор.

Результат: обучающийся интерпретирует свой собственный путь как частный случай общего закона — это снижает чувство исключительности и вины, открывает путь к анализу причин и последствий, позволяющий расширить представления обучающихся о социальных процессах и о собственном жизненном пути. Интерпретация в этом случае выполняет еще и воспитательную функцию, так как побуждает к переосмыслению собственных решений через призму общих социальных закономерностей.

Особую педагогическую ценность интерпретация приобретает тогда, когда учитель не навязывает готовое толкование, а организует диалог с учебным материалом. Тогда обучающийся становится не только потребителем знания, но и его соавтором. Для взрослого осужденного это важно еще и потому, что в его опыте нередко присутствует сопротивление внешнему давлению; следовательно, учебная ситуация должна не подавлять, а вовлекать, не диктовать, а побуждать к самостоятельному порождению смысла.

Преобразование знания

Преобразование — это перевод знания из учебной формы (параграф, определение) в другую форму, удобную для действия, инструментальную форму: устная инструкция, алгоритм, памятка из трех пунктов, запрет с обоснованием. Именно эта форма особенно продуктивна для пенитенциарной школы, поскольку она делает знание инструментом действия и самоконтроля.

Пример 1. Химия. Тема «Угарный газ (CO)»

Исходное знание: CO связывается с гемоглобином в 300 раз быстрее кислорода, не имеет запаха, вызывает смерть. Преобразование: ученик создает устную памятку из трех пунктов для соседа по отряду.

Памятка.

1. Не запускай двигатель в закрытом помещении (гараже, боксе).
2. Если почувствовал сонливость, головокружение — сразу выходи на воздух, не ложись спать.
3. Не кури в тамбуре, где стоит дизельная отопительная установка.

Результат: такое преобразование создает алгоритм безопасного поведения. Ученик не только запоминает факт о токсичности угарного газа, но и осваивает форму поведения, которой можно воспользоваться в реальной ситуации. Для обучающегося взрослого такой способ особенно важен, так как он формирует не абстрактное представление, а готовность к практическому действию.

Пример 2. Химия. Тема «Кислоты и основания»

Исходное знание: концентрированные кислоты и щелочи вызывают химические ожоги. При попадании на кожу необходимо обильно промыть водой, затем нейтрализовать: кислоту — содовым раствором, щелочь — раствором уксусной кислоты.

Преобразование (письменно или устно): обучающийся создает «Памятку для уборщика». В ней он заменяет сложные термины на конкретные вещества, которые использует в отряде.

Образец работы обучающегося (проговаривается вслух): «Если при мытье пола хлорка

попала на кожу: не три! Сразу промой водой из-под крана не меньше пяти минут. Хлорка — это щелочь. Если есть уксус в столовой, разведи одну ложку уксуса на стакан воды и промой еще раз. Если появились волдыри — сразу к фельдшеру».

Результат: знание в этом случае превращается в инструкцию, применимую в бытовой ситуации. Подобные алгоритмы особенно ценны в условиях ограниченного доступа к профессиональной помощи. Кроме того, в процессе создания такой инструкции обучающийся учится выделять главное, сокращать лишнее и выстраивать последовательность действий, что развивает не только предметную, но и общую интеллектуальную культуру.

Пример 3. Биология. Тема «Гигиена кожи»

Исходное знание: на коже живут бактерии, которые при попадании в рану вызывают нагноение.

Преобразование: обучающийся составляет алгоритм обработки пореза в условиях колонии.

1. Остановить кровь — прижать чистую ткань (или часть одежды).
2. Промыть кипяченой (если есть) или просто чистой водой.
3. Если есть йод или зеленка — обработать края раны, не заливая внутрь.
4. Наклеить пластырь или замотать чистой тканью.
5. Если через сутки покраснело и припухло — идти к фельдшеру.

Результат: в данном случае учебная информация преобразуется в навигационный инструмент. При этом важно, что сам процесс преобразования требует от обучающегося выделения существенного и отбора нужного, то есть развивает аналитическое мышление.

Пример 4. География. Тема «Ориентирование на местности»

Исходное знание: мох растет с северной стороны деревьев, муравейники имеют пологий склон с юга. Преобразование: обучающийся получает задание: «Вы оказались в незнакомом лесу без компаса. Солнца не видно. Напишите (или расскажите) три шага для определения сторон света». Ожидаемый ответ:

1. Найти отдельно стоящее дерево и посмотреть, с какой стороны больше мха — это север.
2. Найти муравейник — пологий склон смотрит на юг.
3. Если есть пень, посмотреть на годовые кольца: с южной стороны они шире.

Результат: географическое знание преобразовано в навигационный алгоритм.

Пример 5. География. Тема «Атмосферное давление»

Исходное знание: «При понижении атмосферного давления падает парциальное давление кислорода. Люди с сердечно-сосудистыми заболеваниями чувствуют слабость, головную боль». Преобразование: обучающийся создает «Календарь метеозависимости» для своего отряда — не реальный календарь (нет барометра), а словесный алгоритм действий.

Форма (запись в тетради): «Если за сутки резко испортилась погода».

Не спорь с соседями — низкое давление делает людей раздражительными, конфликт вспыхнет быстрее обычного. Если у тебя болит голова — не пей таблетку сразу, сначала

выпей воды (снижение давления часто обезвоживает).

Результат: географическое знание о давлении преобразовано в социальный и медицинский протокол поведения в отряде. Обучающийся учится связывать погоду и человеческие конфликты – критически важное умение в закрытом учреждении.

Преобразование важно и потому, что именно здесь возникает результат, который можно передать другому человеку: соседу по отряду, новому обучающемуся. Таким образом, знание проходит путь от текста к действию, а затем к социальной передаче.

Применение знания

Применение – это использование знания для решения конкретной задачи, приближенной к реальности колонии. Это ответ на проблемный вопрос, решение ситуационной задачи или выполнением проектов, максимально приближенных к реальности, где ученик должен использовать полученное знание как инструмент. На данном этапе важно не только правильное решение, но и логика рассуждений, умение объяснить свой выбор и применить учебное содержание к новой ситуации.

Учебные мини-проекты по химии, биологии и географии позволяют объединять несколько тем в единую практико-ориентированную линию. Например, проект может включать анализ бытовой безопасности, оценку условий труда, составление рекомендаций по охране здоровья. Для взрослого осужденного подобная работа ценна тем, что она не только активизирует мышление, но и дает опыт завершенного, социально полезного продукта.

Пример 1. Применение знания реализуется через два типа проектов:

1. Учебные проекты (длительность – одно-два занятия):
 - «Биохимик-детектив»: анализ имитированных проб «неизвестного порошка» (мука, стиральный порошок) с применением качественных реакций.
 - «Эксперт-географ»: оценка планировки территории колонии/школы с точки зрения розы ветров, шумового загрязнения и инсоляции.
2. Социальные проекты (выход за пределы учебной задачи):
 - «Химическая безопасность быта»: создание инструкций-памяток для вновь прибывших воспитанников о недопустимости смешивать средства бытовой химии (уравнения реакций).

Важнейший принцип применения в нашей школе – публичная защита перед значимым другим (администрацией, психологом, приглашенным представителем). Это запускает механизм социальной апробации нового, просоциального поведения.

Пример 2. Химия. Ситуационная задача «Пожар в отряде»

Условие задачи: в отряде загорелась электропроводка. Один осужденный бежит с ведром воды и хочет залить огонь. Второй кричит, что нельзя. Третий предлагает накрыть горящий провод одеялом. Кто прав? Объясни.

Применение знания: ученик должен использовать знание о том, что вода проводит электрический ток, и что горение провода – это химическая реакция с кислородом, которую можно прекратить, перекрыв доступ воздуха (одеяло).

Эталонный ответ: «Первый неправ – водой тушить электропроводку под напряжением опасно, может ударить током. Второй прав, если объясняет это. Третий тоже прав, если

одеяло не синтетическое, а из плотной ткани — она перекроет кислород».

Оценка при этом выставляется не за точность формулировок, а за наличие логической цепочки: опасность → причина (вода + ток) → альтернатива (прекратить доступ кислорода).

Для ответа требуется не механическое воспроизведение параграфа, а применение знания о свойствах воды, электрического тока и процесса горения. Подобные задания формируют не только предметное знание, но и ответственность за безопасное поведение. Когда ученик объясняет, почему нельзя делать опасный шаг, он одновременно осваивает не только химию, но и модель рационального поведения.

Пример 3. Биология. Ситуационная задача «Травма на прогулке»

Условие задачи: «Во время прогулки один из осужденных неудачно упал, ударился головой, потерял сознание на 30 секунд, очнулся, но говорит, что видит все, как в тумане, и хочет спать. Его ведут в отряд, укладывают спать, говорят: "Отоспится — пройдет". Ваши действия с точки зрения биологии?»

Применение знания: обучающийся должен применить знание о сотрясении головного мозга и опасности сна без диагностики.

Эталонный ответ: «Нельзя укладывать спать. После потери сознания и спутанного зрения нельзя спать, потому что может развиваться отек мозга или внутреннее кровоизлияние. Нужно вызвать фельдшера, не давать спать, следить за зрачками (расширены или сужены, одинаковы ли)».

Реальность: знание о том, что спать в такой ситуации опасно, остается в сознании обучающегося и может спасти жизнь ему или соседу. Такое задание формирует ответственность и способность к правильному действию в жизненно опасной ситуации. Важен не только правильный ответ, но и способность объяснить его с опорой на научные знания. Это создает переживание полезности обучения и укрепляет мотивацию к дальнейшему познанию.

Пример 4. География. Ситуационная задача «Ориентирование»

Условие задачи: «Представьте, что вы в незнакомой местности, у вас нет компаса, телефона, солнце закрыто облаками. Время — около 13 часов. Как определить стороны света? Используйте знания о солнце и тенях».

Применение знания: обучающийся вспоминает, что в 13 часов солнце находится примерно на юге (если не переходить на летнее время). Тень от вертикального предмета будет падать на север. Можно использовать собственную тень — встать прямо, отметить направление тени, развернуться к ней спиной — впереди будет юг.

Дополнительный уровень. Учитель усложняет задачу: «А если вы в лесу и солнца не видно?» Обучающийся применяет знание о мхе на деревьях (больше мха с северной стороны) и муравейниках (пологий склон с юга).

Результат: знание применено в имитационной модели, но за счет детальной проработки формируется когнитивная карта — готовность действовать в аналогичной ситуации. В результате учебный материал превращается в средство решения практической задачи. Такая работа особенно полезна для взрослых обучающихся, поскольку она пока-

зывает непосредственную применимость школьного знания в жизненных обстоятельствах. Чем больше подобных задач проходит через обучение, тем сильнее становится связь между знанием и действием.

Эффективность приемов

Эффективность предложенных приемов обучения проявляется в повышении познавательной активности, осознанности обучения и практической востребованности учебного материала. Современные исследования по пенитенциарной педагогике подтверждают, что наиболее результативными являются практико-ориентированные задания, индивидуализированные формы работы и методы, связывающие учебное содержание с задачами социальной адаптации и ресоциализации.

В собственной педагогической практике автора наблюдается положительная динамика результатов обучения по биологии, географии и химии в группе обучающихся, которые начали обучение в восьмом классе и завершили в двенадцатом. Сохранение 100 % успеваемости и увеличение среднего показателя качества образования за пять учебных лет (2021–2026 гг.) по предметам естественно-научного цикла на 14 % позволяют рассматривать предложенные приемы как педагогически результативные, хотя они не могут рассматриваться как единственная причина достигнутых результатов.

Эффективность проявляется и в изменении отношения обучающихся к самому учебному процессу. Когда материал оказывается полезным, а деятельность – понятной и посильной, снижается сопротивление, возрастает готовность участвовать в уроке. Для пенитенциарной школы это принципиально, потому что именно мотивационная включенность часто становится условием личностного продвижения.

Заключение

Обучение взрослых осужденных требует педагогических приемов, которые делают знание жизненно значимым, понятным и применимым. Наиболее результативными оказываются формы работы, обеспечивающие получение, интерпретацию, преобразование и применение нового знания в ситуациях, близких к реальным жизненным условиям обучающихся.

Предложенные приемы позволяют повысить учебную мотивацию, обеспечить практическую направленность обучения, развивать функциональную грамотность и поддерживать процесс социальной адаптации. Использование проблемного чтения, моделирования, ситуационных задач, памяток и алгоритмов переводит обучение из сферы формального усвоения в сферу смыслового и деятельностного освоения. Для взрослого осужденного это особенно важно, поскольку такая организация учебной работы дает опыт успеха и открывает возможность конструктивного изменения собственной жизненной траектории.

Список литературы

1. Алексеев С. В. Андрагогические основы образования осужденных. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022.
2. Берестов В.Е. От традиционных к инновационным формам и методам воспитания осужденных // Современное педагогическое образование. 2022. № 10.

3. Кирилова Т. В. Исправление осужденных путем переориентации их эмоционально-волевых качеств // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2021. № 6.
4. Колесов В. И. Пенитенциарная педагогика: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 360 с.
5. Кудрявцева Е. А. Современные подходы к организации образовательного процесса в исправительных учреждениях // Педагогика. 2021. № 7.
6. Савинова Е. А. Влияние общеобразовательного и профессионального обучения на процесс исправления осужденных к лишению свободы // Современное педагогическое образование. 2022. № 1.
7. Сеницын Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях ФСИН России // Вестник РГППУ. 2019. № 3.

УДК 372.891
ББК 74.262.68
EDN: SWLVAF

Развитие понятия интеграции при реализации требований ФГОС в курсе географии

Development of the concept of integration in the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard in the geography course

Н. В. Ершова
Государственное автономное
образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Свердловской области
«Институт развития образования»,
преподаватель
Екатеринбург
E-mail: nat12769947@yandex.ru

N. V. Ershova
State Autonomous educational
Institution of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
teacher
Ekaterinburg
E-mail: nat12769947@yandex.ru

Аннотация. В данной статье показан объемный взгляд на понятие интеграции, соотнесены целевые положения ФГОС о планируемых результатах и смыслах интеграции, подвергнут сомнению тезис о синонимичности понятий интеграция и межпредметность. Рассмотрены интегративный подход к обучению географии, принципы интегрированного обучения в развитии от межпредметного к метапредметному и социальному этапам, представлен опыт интеграции краеведения в уроки географии. В качестве аргументов к доказательству объемного взгляда на интеграцию приведены примеры из опыта работы автора и других учителей, варианты и формы реализации интегративного подхода в преподавании географии. Автор рассматривает интеграцию как результат системного методического процесса.

Ключевые слова: интеграция, интегративный (бинарный, билингвальный) урок, технологии интегрированного обучения, этапы интеграции: межпредметный, метапредметный, социализация, интегрированные курсы, краеведческий подход, географическое краеведение.

Abstract. This article presents a comprehensive view of the concept of integration, correlates the Federal State Educational Standard's target provisions on planned outcomes and the meanings of integration, and challenges the idea that the concepts of integration and interdisciplinary learning are synonymous. It examines an integrative approach to teaching geography, the principles of integrated learning as it develops from the interdisciplinary to the metadisciplinary and social stages, and presents experience integrating local history into geography lessons. Examples from the author's experience and that of other teachers, as well as options and forms of implementing an integrative approach to teaching geography, are provided to support this comprehensive view of integration. The author considers integration as a result of a systemic methodological process.

Keywords: integration, integrative (binary, bilingual) lesson, integrated learning technologies, integration stages: interdisciplinary, metadisciplinary, socialization, integrated courses, local history approach, geographical local history.

Введение

В Информационно-методическом письме об особенностях преподавания географии в 2025–2026 учебном году говорится: «Содержание учебного предмета «География» сосредотачивается на формировании у обучающихся целостного представления о роли России в современном мире, а также на изучении наиболее значимых характеристик современного многополярного мира. Оно основывается на принципах интегративности, междисциплинарности... География... является одним из учебных предметов, способных успешно выполнить задачу интеграции содержания образования в области естественных и общественных наук. Установление межпредметных связей в школьном курсе способствует...» [2].

Присутствие в приведенной цитате разных терминов, связанных с термином «интеграция», косвенно подтверждает, что давняя дискуссия об их толковании еще не завершена. Сложности в осмыслении добавляет и параллельная реализация различных интеграционных процессов: идеи Песталоцци и Дьюи о связи теории с жизненными практиками, понимание целостной картины мира и идеи об интеграции подрастающей личности в культуру глобального мира.

И все-таки педагогическое сообщество, обсуждая разные грани, смыслы и варианты этого толкования [12], продвигается к целям, которые детально и подробно, хотя и в различающихся терминах, сформулированы в Федеральной рабочей программе (далее – ФРП) по географии [1]. Значительная часть этого сообщества радуется, что от «школы зубрежки» сделан уверенный шаг к школе понимания и развития личности, школе педагогического творчества и сотрудничества. Именно такие учителя увлечены интеграцией в своей практике, используют ее в конструировании своей авторской педагогической системы.

Реализуя краеведческий подход в обучении географии, автор понимает интеграцию как подход к обучению, в результате которого происходит формирование у обучающихся предметных понятий и представлений о взаимодействии всех процессов в мире как едином целом. При этом одновременно формируются и взаимодействуют в практической деятельности разнообразные навыки. Поэтому цель данной статьи – показать на примерах, что мы рассматриваем интеграцию как результат системного методического процесса.

Анализ соответствующих педагогических публикаций показывает, что их авторы трактуют смысл этого понятия на основании наведения «мостов» между разными предметами и темами. Однако мы видим проблему в том, что такое толкование, особенно в сопоставлении с целевыми ориентирами ФГОС, является очень узким. Например, в своем тематическом обзоре О. В. Приходько выделяет также интеграцию способов деятельности и интеграцию «организационных форм и методов обучения, адекватных целостному восприятию обучающимися объектов, предметов, явлений и процессов действительности, способствующих гармоничному развитию их личности» [15].

Цель статьи заключается также в расширении границ понятия, важно определиться и в его развитии, в углублении смыслов самого процесса [18]. Здесь уместно напомнить о работах одного из отечественных методологов науки Б. М. Кедрова, который понимает под интеграцией наук наличие у разных областей не столько общих информационных блоков, сколько общих научно-исследовательских задач и целей, а также специфической единой системы познавательных средств, необходимых для решения и реализации данных проблем и целей. Предложенная этим автором типология процессов интеграции раскрывает ход движения естественных наук от «их дифференциации к их интеграции», от низшей ступени познания к высшей, от изучения изолированных сторон предмета к единству их рассмотрения [10].

Этапы развития понятия интеграции: от предметности к межпредметности

Основанный на классификации Кедрова опыт автора, который накоплен в процессе собственного преподавания и собственных наблюдений и описан в более ранних публикациях в методических журналах [6; 17], уточняет смыслы интеграции на каждом этапе. Сравним стадии или этапы интеграции по Кедрову с выделением традиционных форм уроков и примерами использования краеведческого содержания на уроках географии.

Необходимым стартом является, по Кедрову, стадия «цементации» – наведение «мостов» между различными науками, ключевым процессом в рамках которого является межпредметность. В краеведении это крайне важный этап установления связей между историей и географией родного края.

В школьной практике межпредметность чаще всего проявляется в прямых указаниях

на примеры из программ другого предмета в ходе урока, например, отсылка к математике при проведении измерений и расчетах на географии. Также очень распространена практика проведения специальных межпредметных уроков. Она устоялась и прижилась в качестве красивой «приправы» к дням школьного самоуправления, дням науки, методическим семинарам для гостей, за такими уроками закрепились названия бинарных, билингвальных, интегративных и пр.

Очевидный минус бинарных уроков состоит в том, что, проводя таковые, два педагога-предметника как бы подсознательно внушают обучающимся мысль о невозможности объединить «физика» и «лирика» в одном лице. Соответственно, если познание ограничено даже у опытных людей с высшим образованием, то у школьников тем более. Есть и организационные минусы: место урока в расписании для двух учителей сразу выделить проблематично, оплатить их работу за один проведенный урок тоже. Да и малая частота проведения подобных уроков (раз в несколько лет и только по паре предметов) сводит эффективность к нулю.

Учитель, свободно ориентирующийся в смежных дисциплинах, может с большей уверенностью рассчитывать на искреннее уважение школьников и укрепить в них уверенность, что мир действительно познаваем. Такой учитель демонстрирует межпредметность на каждом уроке в рамках устоявшегося расписания, а не от праздника к празднику, не выделяя отдельно факт пересечения весьма условных предметных границ. В публикациях учителей на различных учительских сайтах часто встречаются примеры таких уроков – например, очень созвучный автору материал об изучении своей местности на уроках разных дисциплин, которое написавший его коллега ощущает как социальный заказ: чем полнее, глубже, содержательнее будут знания учащихся о родном крае и его лучших людях, тем более действенными окажутся они в воспитании любви к родной природе и земле, уважения к традициям своего народа, патриотизма [22].

Бинарные уроки действительно хороши на старте методического опыта и позволяют реализовать первый этап межпредметной интеграции, почувствовать вкус к ней, показать ее возможности и оставить в жизни школы как площадке профессионального взаимодействия место методическому празднику. Однако практика показывает, что интегрированные занятия могут быть не только бинарными, а способны собирать на своих методических просторах и более двух учебных предметов. Например, «Химия уральских недр в описаниях рудознатцев и в сказах Бажова» может стать и необычным уроком, и внеурочным событием. Вечера-путешествия «Поэты петровской эпохи и миграция населения на Урал», «Измерения на местности при строительстве Екатеринбургской крепости в 1723 году», «Гоголь и его мысли о географии», «Шаги Гумбольдта на Урале» также служат примерами такой многоплановой содержательной и деятельностной межпредметности.

На билингвальном уроке по изучению географии в пятом классе на этом этапе есть возможность осуществить интеграцию через знакомство со свойствами минералов в теме «Литосфера», что происходит в форме лабораторного исследования коллекции уральских минералов с помощью шкалы твердости Мооса по инструкции на немецком языке. Ученикам предлагается структурировать текст, списки, проверить правописание терминов на немецком языке, запомнить минералы из шкалы Мооса в рейтинговом порядке, вести и фиксировать свои наблюдения за их изменениями в результате различных воздействий, оценивать последствия этих воздействий.

В результате обучающиеся делают вывод о быстрой разрушаемости мягких минералов, о запыленности атмосферы, о выветривании. Подобный опыт они приобретают и на лабораторной работе «Исследование свойств воды», заполняя дневник наблюдений по каждому исследованию проб воды из крана, из сугробов на улице и в лесу.

В методическом сопровождении ФГОС присутствует попытка выделить различные типы заданий по географии:

«С точки зрения предметной соотнесенности можно выделить:

- задания, условия которых построены на межпредметном содержании или требующие для своего выполнения привлечения знаний из различных учебных предметов...;
- задания, построенные на монопредметном содержании, в которых требуется осуществить преобразования с использованием познавательных универсальных учебных действий (сравнить, обобщить, классифицировать и т. п.)...» [12].

Таким образом, понятие о предметности, предметных планируемых результатах уточняется, а также показывается его неразрывная связь с метапредметностью.

Этапы развития понятия интеграции: от межпредметности к метапредметности

Следующий и, по мнению автора, системно-методологический ключевой этап — метапредметность. Здесь формируется тип сознания человека, он учится мыслить абстрактными категориями, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями, вырабатывать собственную оценку явлений: аналогии, обобщения, систематизация, гипотезы, выводы, полученные из наблюдений, моделирование. Б. М. Кедров называет его «фундаментация» — процесс связывания наук, распространения методов одних наук на изучение объекта других. В методических рекомендациях к ФГОС также уточняется понятие о метапредметности: «Комплекс метапредметных (методологических) знаний можно связать с категориями применения знаний, их интеграцией, умением учиться» [12].

Результаты интегрированного обучения проявляются в развитии творческого мышления учащихся. Оно способствует не только интенсификации, систематизации, оптимизации учебно-познавательной деятельности, но и овладению грамотой культуры. Именно эти цели сформулированы во ФГОС в виде метапредметных универсальных учебных действий, поскольку через них формируется тип сознания человека, школьники учатся мыслить абстрактными категориями, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями, вырабатывать собственную оценку явлений.

На метапредметном этапе определились три группы интеграционных связей [13]:

1. Содержательно-информационные — научные, фактические, понятийные, теоретические, философские, которые реализуются в ходе выдвижения гипотез при формулировании цели урока на мотивационном этапе, в дискуссиях, мини-конференциях, например, об инфраструктуре своего двора, микрорайона школы, родословных исследованиях.
2. Операционно-деятельностные — познавательные, практические, которые реализуются в ходе лабораторно-практических исследований на уроке, при решении задач, наблюдениях за природой и социумом — модели жилищ коренных народов, создание символического герба своего города по различным источникам, свойств минералов и горных пород, почв своей местности.

3. Организационно-методические – логические, ассоциативные, понятийные, которые реализуются в ходе проектной деятельности, при работе в группах оптимального и переменного состава при изучении гидронимов и оронимов нашей области с помощью топонимических словарей.

В девятом классе на краеведческом материале проводятся практические работы по определению тенденций хозяйственного развития, оцениванию демографической ситуации, определению причин, видов и направлений внутренних и внешних миграций, величины миграционного прироста населения территории своей малой Родины.

Этапы развития понятия интеграции: от метапредметности к социализации

Особо выделим третий, социальный этап интеграции. Его ключевой процесс – социализация процесса обучения, в том числе средствами уроков географии с краеведческим наполнением. Б. М. Кедров также видит необходимость продолжения процесса и метко называет его «стержнизация» – проникновение более общих, абстрактных, материальных наук в частные естественные науки, снова ссылаясь на межпредметность.

Как будто бы снова межпредметность, как будто бы снова бинарный урок. Однако на этом этапе решается очень важная задача – не только показать процесс интеграции знания, но и дать возможность обучающимся принять участие в этом процессе. И тут все сходится с задачами действующих ФГОС и отказом от пассивных методов обучения в пользу активных и интерактивных [17], наполняющих урок.

На эти же тезисы Кедрова опирается исследователь нормативной базы интеграции в образовании И. О. Котлярова: «Исходя из этимологии термина, под интеграцией можно понимать процесс и результат создания любой целостности. Отсюда главные признаки интеграции – это создание целого (и его результат), восполнение в целом недостающих частей...» [11].

Отлично, в частности, содействует решению задач социализации технология мастерских [3], которая очень легко совпадает с краеведческими задачами, в частности, уроки на местности в групповом взаимодействии – например, на мастерской «Болото», где исследование происходит творческими и научными методами в группах переменного состава. Правда, перейти к третьему этапу не сразу удастся как учителю, так и обучающимся – необходимо нарабатывать опыт глубокого видения связей и смыслов.

Исследователь В. В. Николина, анализируя потенциал географии в процессе социализации детей, пишет: «учителю необходимо поддерживать баланс между:

- 1) географическими знаниями, способами действий и отношениями, которые позволяют применять эти знания в реальных условиях;
- 2) индивидуальными чертами и личностным опытом учащихся, их ценностными ориентирами и метапредметными учебными действиями, которые помогают обучающимся стать вдумчивыми, самостоятельными личностями, умеющими непрерывно учиться;
- 3) построением событийно-деятельностных и интегративных форм образовательной деятельности учащихся» [14].

Далее, раскрывая социокультурную обусловленность содержания географического образования, В. В. Николина выделяет среди прочих такие направления:

- обеспечение взаимодействия учащихся с географическим пространством на ос-

- нове восприятия, созерцания пространства;
- создание событийных ситуаций, ставящих учащихся в определенную позицию, обуславливающую сопричастность их с событием как соучастников, идентифицируя себя с Другим, обеспечивая формирование у них социального поведения и межсубъектного взаимодействия обучающихся при которых содержание географического образования у учащихся обогащается и становится фактором развития личности;
 - обеспечение привлекательности и личностного смысла географического содержания через призму личностного опыта и духовного мира школьников;
 - применение цифровых технологий, являющихся естественной средой жизни школьников и инструментом решения ими географических проблем, расширяющих географическое пространство учащихся, открывающих новое видение мира, новые пространства и новые практики обучения, позволяющие использовать в обучении разнообразные формы представления материала: вербальные и образные (звук, видео, анимация, графика). Они обеспечивают формирование их «зоны ближайшего развития» [14].

Именно социализация расширяет границы понятия «интеграция» за пределы предметного содержания и метапредметности [15]. Происходят:

- интеграция научных подходов, теорий, методов и методик, приемов и практик, технологий обучения через вовлечение в проектную деятельность по изучению своей местности [19];
- инкультурация в единое событийное поле культуры в рамках внеурочной краеведческой деятельности (такой опыт, имеющийся в организации дней культуры народов, описан В. И. Прокопенко в методиках проведения игр малых народов Урала [16]);
- интеграция через событийность и системно-деятельностный подход, направленные на формирование ведущих компетенций – коммуникативных, научных, исследовательских, языковых, социальных, поликультурных [23];
- интеграция детей в мир взрослых [7]. Здесь очень важен момент установления доверия друг к другу и к окружающим ребенка значимым взрослым. Оно эффективно формируется при проведении лабораторно-практических исследований на уроке, подготовке и проведении внеурочных событий праздничного, фестивального формата – например, фестиваль «Гоголь и география» [4] с театрализацией, конкурсами, уроками, проводимыми по методике Гоголя учителями из других школ в группах смешанного состава. Юбилей Александра фон Гумбольдта в гимназии № 37 Екатеринбурга также стал поводом для события с участием школьников из разных стран и городов России, молодежной секции Российского географического общества, учителей различных предметов, которые наравне участвовали в подготовке и проведении мастер-классов, уроков творчества, игр, круглых столов, параде видео с мест, связанных с жизнью великого ученого.

На уроках и во внеклассном общении с учителем подросток ждет, что ему покажут границы дозволенного и безопасного поведения, приняв при этом его со всеми трудностями и проблемами. Поэтому очень важно организовывать обучение на уроках так, чтобы у любого участника группы возникла потребность обращаться за помощью к старшим, взаимно консультироваться и советоваться, достигая, таким образом, социальной компетентности.

Достижение социальной компетентности определяется реализацией требований к со-

держанию основных образовательных программ в части личностных и метапредметных коммуникативных и регулятивных планируемых результатов. Ю. Л. Троицкий, автор концепции школы понимания, считает урок коммуникативным событием, тяготеющим к диалогу согласия, имеющим свою драматургию, места, времени и действия коммуникации, интерактивного взаимодействия учителя с учениками на уроках [20]. Такая драматургия места становится материалом для творчества на уроках, где пространственное мышление формируется в игре, моделировании, театральной деятельности, иллюстрации ландшафтов, понимании сказок малых народов, проживающих в различных природных условиях [9; 23].

Обобщение

Возвращаясь к процитированному выше Информационно-методическому письму, читаем: «Актуальной и значимой также должна быть информация, связанная с географическим краеведением. ФРП основного общего образования предусматривает изучение вопросов краеведения при изучении практически всех разделов. Реализация краеведческого подхода осуществляется через изучение особенностей природы, населения, хозяйства своего края в отдельных темах курсов 5–9 классов, что предусмотрено ФГОП ООО» [2]. Этот тезис мы видим и понимаем как первый, межпредметный этап интеграции.

Далее читаем там же: «При преподавании курса «География России» при изучении вопросов краеведения учителю важно использовать актуальную информацию, примеры из современной жизни страны и своего региона» [2]. Примером такого использования при изучении экономической специализации той или иной территории, например, является практикум с использованием краеведческой литературы, в ходе которого на основе приведенных в ней фактов можно предложить обучающимся сформировать вывод в виде герба города, отражающего особенности его истории, географического положения, населения, экономики и перспектив развития.

Далее в следующем тезисе легко узнается третий этап социализации, нам прямым текстом указывают на именно этот целевой ориентир: «Краеведческий подход – ценный ресурс социализации обучающихся, который способствует формированию их мировоззрения, ценностного отношения к пространству своей малой Родины, личной идентификации как ответственного гражданина» [2]. А это уже конкретизируется в таких направлениях учебной и воспитательной работы, как профессиональная ориентация на рынке труда своего региона, воспитание гражданина и патриота, которого характеризует деятельное и ценностно-осознанное отношение к своей малой родине.

Одним из примеров развития идеи интеграции на этапе социализации является билингвальное обучение. Считаем оптимальным рассматривать его не столько на первом, межпредметном этапе интеграции, сколько на третьем, социальном именно потому, что язык является средством коммуникации, ставит задачи не столько перевода-понимания, сколько перевода-коммуникации в ходе исследования на уроках по любому предмету.

В частности, один из серии билингвальных уроков в гимназии № 37 Екатеринбурга с углубленным изучением немецкого языка – «Изменения границ и геополитические события в истории отношений России и Германии» [8] – был проведен в виде конференции-практикума, где ученики сообщали о своих исследованиях, фотонаблюдениях на улицах Екатеринбурга, о его архитектуре, о своих родословных, о сравнении карт разных исторических периодов. Такой пример актуален и для школ, действующих на севере

Свердловской области, где в силу определенных исторических причин доля немецкого населения традиционно превышает средние показатели по региону.

Потенциал краеведения для уроков географии в аспекте социализации имеется и при изучении инфраструктурного комплекса в девятом классе. Он позволяет организовать групповые практические работы на местности, в ходе которых можно устанавливать обеспеченность микрорайона школы или места проживания объектами инфраструктуры, составлять характеристики туристско-рекреационного потенциала, выявлять и объяснять территориальные аспекты межнациональных отношений, сравнивать показатели естественного прироста населения путем составления и анализа половозрастных пирамид, оценивать демографическую ситуацию в месте проживания, определять виды и направления внутренних и внешних миграций и объяснять их причин, опрашивая одноклассников и соседей.

Для организации уроков с краеведческим содержанием и усиления краеведческого подхода во внеурочной деятельности автором разработана в 2004 году и переработана в 2026 году в соответствии с действующими ФГОС программа «Географическое краеведение» [5], полностью построенная на принципах интеграции на всех обозначенных этапах:

- от межпредметности — история, география, литература, ИЗО сочетаются в подаче материала;
- и метапредметности — каждая тема начинается с противоречия как старта исследования;
- к социализации — работа в группах, социально значимых проектах, рефлексии о своем опыте.

В ней методически обосновано применение всех этапов этого процесса при проведении уроков по изучению своей местности в курсе географии.

Заключение

Впервые об интеграции со всей определенностью заявляет французский просветитель Ж.-Ж. Руссо, призывая изыскивать «средства, чтоб сблизить всю массу уроков, рассеянных в стольких книгах, свести их к одной общей цели, которую легко было бы видеть, интересно проследить». Юный Н. В. Гоголь, увлеченный идеями выдающихся немецких ученых — географа и педагога Карла Риттера и «Аристотеля 19 века» Александра фон Гумбольдта — настаивает на том, что история должна озарять воспоминаниями географический мир, что необходимо показать область их действия, и тогда география сливается и составляет одно тело с историей [4; 21].

Перу Гоголя принадлежат несколько методических географических материалов от статьи «Несколько мыслей о преподавании детям географии» в первом номере «Литературной газеты» за 1831 г. до планов создания книги о географии России. В ходе подготовки писатель проинтегрировал множество серьезных географических и этнографических источников, что «подразумевает отражение географического знания в литературе на бытийном, научном и геософском уровнях в его пассивной и активной формах». А современному учителю-краеведу по силам и интересам осуществить планирование интеграции краеведческого материала в уроки географии через создание карт согласия [6], выделение потенциала в тематическом планировании, интеграцию в поурочные разработки материалов, предоставленных ближайшим природным и социальным

окружением. Опыт автора показывает результативность такой работы и на уроках, и во внеурочной деятельности, и в реализации воспитательных программ и программ дополнительной профессиональной подготовки педагогов.

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования. География (для 5–9 классов образовательных организаций). 2025. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_geografiya-5-9.pdf (дата обращения: 30.03.2026).
2. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебного предмета «география» в 2025/2026 учебном году. 2025. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/geografiya.pdf> (дата обращения: 30.03.2026).
3. Белова Н. И., Наумова Н. Н. Экология в мастерских: методическое пособие. СПб., 2004.
4. Видугирите И. Гоголь и географическое воображение романтизма: электронная книга. 2019. URL: <https://flibusta.su/book/89235-gogol-i-geograficheskoe-voobrazhenie-romantizma> (дата обращения: 30.03.2026).
5. Изучение родного края в рамках учебного предмета «География» и во внеурочной деятельности: методические рекомендации / Министерство образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; авт.-сост. Н. В. Ершова. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2025. 85 с.
6. Ершова Н. В. Этапы освоения и развития технологии интеграции // Материалы пед. чтений «Верх-Исетское образование — знак качества». Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2007.
7. Ершова Н. В., Прямикова Е. В., Веселкова Н. В. Растянутое взросление // Отечественные записки. 2014. № 5 (62). URL: <https://www.intelros.ru/readroom/otechestvennyye-zapiski/o5-2014/24868-rastyanutoe-vzroslenie.html> (дата обращения: 30.03.2026).
8. Ершова Н. В., Маслова Т. В. Урок, презентация и приложение уроку по теме «Изменения границ и геополитические события в истории отношений России и Германии» // География в школе: электронное периодическое издание, 2021, № 1. URL: http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=19&MAGAZINE_ID=88062 (дата обращения: 30.03.2026).
9. Ершова Н. В. Создание образа незнакомой природной зоны тундры средствами искусства на уроках географии // Современные векторы развития географической культуры: «Открываем Россию заново с учителями географии!». Екатеринбург: УрГПУ, РГО, 23–24 марта 2023 г. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54138027> (дата обращения: 30.03.2026).
10. Кедров Б. М. О синтезе наук // Вопросы философии. № 3. 1973.
11. Котлярова И. О. Феномен интеграции в теории и практике образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-integratsii-v-teorii-i-praktike-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 30.03.2026).
12. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов социально-гуманитарного блока (основное общее образование): методические рекомендации / А. Ю. Лазебникова, Л. Н. Алексашкина, Э.М. Амбарцумова [и др.]; под ред. А. Ю. Лазебниковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/socialno-gumanitarnyj-blok_01.pdf (дата обращения: 30.03.2026).
13. Особенности метапредметного подхода на уроках географии: Методические рекомендации / под ред. Л.Е. Вилесовой. Уфа: МБОУ ДО «НИМЦ», 2021. URL: <https://nimc-ufa.ru/files/715/9Kl8fpI005XNcSoA4XgucLNw8dVi7ZGs.pdf> (дата обращения: 30.03.2026).
14. Николина В. В. Социокультурная обусловленность тенденций изменений содержания географиче-

- ского образования школьников. \ образовательные системы и технологии. \ человек и образование. 2020. № 1 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-obuslovlennost-tendentsiy-izmeneniy-soderzhaniya-geograficheskogo-obrazovaniya-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 30.03.2026).
15. Приходько О. В. Интеграция в процессе преподавания дисциплины «деловые коммуникации» в контексте требований идеологии CDIO // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6–1. С. 169–175. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38089> (дата обращения: 30.03.2026).
 16. Прокопенко В. И. Этнопедагогика народа манси (середина XIX – начало XXI в.). Новосибирск: Наука, 2018.
 17. Прямикова Е. В., Ершова Н. В. Теория и практика изучения обществознания в школе: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016.
 18. Полянкина С. Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования // Философия и образование № 2, 2013.
 19. Савенкова Л. Г., Никитина А. Б. Современное понимание проблем интеграции в образовании // Учительская газета, 6 мая 2016, 23:16. URL: <https://ug.ru/sovremennoe-ponimanie-problem-integraczii-v-obrazovanii/> (дата обращения: 30.03.2026).
 20. Троицкий Ю. Л. Образовательные системы современной России: справочник / РГГУ, М.: 2010.
 21. Токмянина С. В., Уколова О. С., Ершова Н. В. Актуальные вопросы исторического просвещения. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Институт развития образования Свердловской области. Екатеринбург. 2025. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82576249> (дата обращения: 30.03.2026).
 22. Хумарова И. В. Интеграция, межпредметные связи в школьных курсах географии при традиционной и инновационной системах обучения // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <https://urok.1sept.ru/publication/5448> (дата обращения: 30.03.2026).
 23. Шихова О. Н., Ершова Н. В., Прямикова Е. В. Методы исследовательской и проектной деятельности в социально-гуманитарном знании: учебное пособие // Уральский государственный педагогический университет; ГАОУ ДПО СО «ИПО». Екатеринбург. 2026. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89217346> (дата обращения: 30.05.2026).