

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ -
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЛЕСОСИБИРСК 2020

УДК 37.016-051
ББК 74.026я52
Н 34

Ответственный и научный редактор

кандидат педагогических наук, доцент О.Б.Лобанова

Редакционная коллегия:

М.Г. Сергеева, старший научный сотрудник НИЧ доктор педагогических наук, доцент;

Ю.А. Безруких, старший научный сотрудник НИЧ, кандидат экономических наук, доцент

Н.34 Научно-методический журнал [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. О.Б.Лобанова. – Лесосибирск: ЛПИ – филиал СФК, 2020. – Выпуск 2.

В журнале представлены научно-методические материалы, раскрывающие широкий круг вопросов, связанных с методическими аспектами преподаваемых предметов. Авторы приводят основные результаты научно-методической деятельности в области образования.

Адресован студентам, аспирантам, работникам образования, научным сотрудникам.

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Басалаева Н.В. Специфика психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению.....	4
Веккесер М.В. Подготовка к педагогической практике на занятиях по педагогической риторике.....	12
Захарова Т.В. Опыт-экспериментальное обоснование эффективности методики преподавания темы «квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации обучения.....	27
Казакова Т.В. Транспектива образа учителя в отечественной литературе...	46
Колокольникова З.У. Профессиональная социализация студента педвуза средствами музейной педагогики.....	58
Шмульская Л.С. Приемы работы с учебным текстом на уроках русского языка.....	67

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Н.В.Басалаева,

канд.психол.наук, доцент,

заведующий кафедрой психологии развития личности

Наличие проблемы девиантного поведения в современном мире ставит перед образовательными организациями задачу психолого-педагогического сопровождения обучающихся, склонных к девиантному поведению. Поэтому проблема девиантного поведения подростков в образовательной ситуации требует от современных школ не только принятия превентивных мер, но и организацию комплексной психолого-педагогической деятельности по сопровождению подростков, склонных к девиантному поведению.

По мнению О. В. Леоновой, психолого-педагогическое сопровождение подростков, склонных к девиантному поведению, представляет собой технологию, которая предназначена для оказания помощи в решении возникающих у них проблем, или в их предупреждении. Данную технологию можно интерпретировать как сопровождение отношений: их развитие, коррекцию и восстановление [8].

По мнению И. А. Зайцевой, психолого-педагогическое сопровождение подростков, склонных к девиантному поведению, подразумевает оказание поддержки и помощи обучающимся в полноценной социализации и ресоциализации. Достигается результат посредством активизации личностных ресурсных возможностей обучающихся с помощью создания ситуаций поддержки для включенности подростка, склонного к девиантному поведению, в социально позитивные отношения. Таким образом, обучающемуся, склонному к девиантному поведению, предоставляется возможность самореализации в процессе позитивного социального взаимодействия [4].

Ведущая роль процесса психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к девиантным формам поведения, в соответствии с пунктами 1 и 2 статьи 4 Федерального закона от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» возложена на органы, осуществляющие управление в сфере образования, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, которые становятся частью системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. На основании пункта 1 статьи 5 данного закона индивидуальная профилактическая работа проводится с обучающимися, контроль за поведением которых отсутствует, подростками, занимающимися бродяжничеством, попрошайничеством, употребляющих наркотические средства или психотропные вещества, совершившими правонарушение, освобожденные из мест лишения свободы,

обвиняемые, подозреваемые и осужденные за совершение преступления небольшой или средней тяжести, а также с обучающимся не достигшими совершеннолетнего возраста, допускающими неисполнение или нарушение устава образовательной организации, правил внутреннего распорядка и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности учреждения. Индивидуальная профилактическая работа может проводиться и с теми обучающимися, которые имеют риски отчуждения от образовательной деятельности в связи с неуспеваемостью по учебным предметам, не посещающими или систематически пропускающими занятия без уважительных причин. Закон определяет основные направления деятельности по профилактике различного рода девиаций, устанавливает ответственность федеральных министерств и ведомств, субъектов Российской Федерации в организации профилактической работы. На основании Федерального закона от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» складывается система профилактики, обеспечивая принятие специальных программ.

Таким образом, особое внимание в образовательной организации уделяется именно профилактической работе, которая, в свою очередь, является частью процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся, склонных к девиантному поведению.

Российский исследователь А. Г. Бердникова отмечает, что для эффективности психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, в образовательной среде, оно должно быть реализовано специалистами соответствующего профиля [2]. Поэтому в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся подросткового возраста, склонных к девиантному поведению, в первую очередь задействованы такие специалисты как педагог-психолог и социальный педагог. Данные специалисты призваны обеспечить внутриведомственное и межведомственное взаимодействие всех субъектов сопровождения.

Деятельность по сопровождению подростков, склонных к девиантному поведению, по мнению И. Ю. Кулагиной, должна быть обеспечена своими психолого-педагогическими технологиями [7]. Психолого-педагогические технологии процесса сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, можно разделить на две группы: организационные психолого-педагогические и психолого-педагогические технологии индивидуальной работы. Опишем их подробнее.

1. Организационные психолого-педагогические технологии. Организационные психолого-педагогические технологии направлены на выявление обучающихся, склонных к девиантному поведению, диагностику имеющихся проблем образовательной ситуации, разработку программ индивидуальной и групповой работы, а также обеспечение условий их реализации.

Условия реализации психолого-педагогической работы по сопровождению подростков, склонных к девиантному поведению:

– Формирование банка данных обучающихся, склонных к девиантному поведению. Данная функция является ключевой, позволяя организовать взаимодействие различных структур, решающих проблемы обучающихся. На данном этапе важная роль отводится педагогу-психологу, так как он является организатором взаимодействия различных специалистов и организаций, призванных оказывать разноплановую помощь обучающимся. Выступая в роли исследователя проблемных ситуаций, педагог-психолог осуществляет сбор данных, дифференцирует проблемы обучающихся, обстоятельства, которые привели к нарушениям поведения, ситуации, в которых они оказались и, таким образом, осваивает необходимый элемент профессиональной адаптации – эмоциональное принятие и переживание детских проблем;

– Диагностика развития обучающихся (личностное и социальное). Диагностическая работа проводится для уточнения социальных и психолого-педагогических особенностей каждого обучающегося, сведения о котором поступили в банк данных. Педагог-психолог с целью выяснения ситуации, в которой находится подросток, проводит диагностику обучающегося, работает с классным руководителем, педагогами, родителями;

– Планирование деятельности по сопровождению. Результаты диагностического исследования позволяют выявить суть проблемы и подобрать методический инструментарий, разработать программу психолого-педагогической работы с обучающимся. Программы психолого-педагогической работы реализуются в трех видах: индивидуальная, групповая, общественная. Для оказания своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки обучающегося, склонного к девиантному поведению, используют индивидуальную форму сопровождения. Групповые программы предназначены для решения идентичных проблем группы подростков. При разработке проектов программ сопровождения обязательно привлечение специалистов внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;

– Обеспечение условий реализации программ сопровождения. Для обеспечения условий реализации программ психолого-педагогического сопровождения педагог-психолог становится посредником между обучающимся и образовательным учреждением, семьей, средой и другими специалистами межведомственного взаимодействия. Педагог-психолог несет ответственность за всех привлеченных к реализации программы субъектов, осуществление, координацию, контроль реализации программ, а также отслеживание результатов психолого-педагогического сопровождения;

– Консультирование. Педагог-психолог организует консультирование всех субъектов процесса психолого-педагогического сопровождения заинтересованных в разрешении психолого-педагогических проблем, обучающихся «группы риска»;

– Межведомственное взаимодействие. Педагог-психолог обеспечивает

взаимодействие всех субъектов процесса психолого-педагогического сопровождения.

2. Психолого-педагогические технологии индивидуальной работы. Психолого-педагогические технологии предполагают оказание индивидуальной конфиденциальной помощи и сопровождения обучающимся, уже имеющим девиации поведения. Педагог-психолог может выступать в роли организатора позитивных отношений несовершеннолетнего, имеющего отклонения поведения, посредника и координатора со специалистами (нарколог, психолог, специалисты центров социальной, психологической, медицинской помощи и др.), которые оказывают обучающемуся квалифицированную поддержку и помощь.

Отечественные исследователи Э. А. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова обращают внимание на особую важность психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной среды и описывают технологию работы педагога-психолога с обучающимися, склонными к девиантному поведению, состоящую из пяти этапов:

1. Подготовительный этап. Данный этап предполагает поступление запроса, сбор информации о субъекте сопровождения, уточнение проблем обучающегося, формулирование цели и задач сопровождения, подбор диагностических методик для выполнения поставленных задач, а также планирование действий специалистов и субъектов сопровождения;

2. Этап диагностических процедур. На этом этапе организуется комплексное психолого-педагогическое обследование (динамическое наблюдение, индивидуальное психологическое обследование, диагностика личностных особенностей, определение характера межличностных взаимоотношений) обучающегося. По завершению диагностических процедур происходит составление программы коррекционно-развивающих занятий с учетом выявленных особенностей подростка. Диагностический этап предполагает введение в особенности сопровождения субъектов сопровождения и координирование совместных их действий;

3. Этап коррекционно-развивающих занятий. В коррекционно-развивающий этап включены занятия групповые и индивидуальные, а также обсуждение результатов программы сопровождения. Результатом психолого-педагогического, социально-психологического тренинга становится ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, формирование умений и навыков конструктивного межличностного взаимодействия, расширение и развитие самосознания;

4. Этап повторной диагностики. Выделенный этап предполагает оценку эффективности психолого-педагогического сопровождения (отслеживание эффективности коррекционно-развивающей работы);

5. Итоговый этап. На заключительном этапе проводится индивидуальная консультативная работа с родителями обучающегося (проработка проблем, информирование о других субъектах сопровождения),

обсуждение выявленных проблем, оказывается МЕТОДИЧЕСКАЯ и КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ (родительские собрания, педагогические советы и др.). Кроме того, этап предполагает поиск индивидуального подхода к решению проблем ребенка и выбор индивидуального маршрута сопровождения. В завершении подводятся итоги психолого-педагогического сопровождения обучающегося и оформляется план последующей работы [1].

Э. М. Казин [5] и М. Г. Дмитриев [3] считают, что при организации психолого-педагогического сопровождения особое внимание следует уделять процессу социализации подростков, склонных к девиантному поведению.

Так, Э. М. Казин выделяет следующие этапы сопровождения:

1. Создание условий для формирования безопасного и здоровьесберегающего поведения, что является важным условием интегрированного целостного личностного развития субъекта сопровождения;
2. Формирование социально-адаптивного, здоровьесберегающего поведения – предпосылка к социальному здоровью и социальной адаптации обучающегося;
3. Этап социального развития обучающегося – жизненное самоопределение и формирование социального адаптивного опыта [5].

Реализация выделенных этапов социализации становится возможной при введении интегрированного обучения в образовательный процесс, использования дифференцированного и индивидуального подходов к организации образовательного процесса. Процесс социализации субъекта психолого-педагогического сопровождения включает в себя урочную и внеурочную деятельность при обязательном учете адаптивных возможностей обучающегося, его возрастных, гендерных и типологических особенностей, а также факторов, социокультурного развития. Сопровождение в данном случае направлено на такой результат, который позволит обучающемуся самому стать для себя источником мотивации, а, следовательно, и поддержки. Э. М. Казин обращает особое внимание в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения на физическое, психическое и социальное здоровье субъектов сопровождения [5].

Линия психологического сопровождения обучающихся, склонных к девиантному поведению, определяется их психологическими особенностями и задачами, стоящими в подростковом возрасте. Первичным среди актуальных задач подросткового возраста, по мнению Э. А. Александровской, Н. И. Кокуркиной, Н. В. Куренковой, становится самоопределение в сферах общечеловеческих ценностей, а вторичным – принятие своего внешнего образа, навыков гендерного поведения, межличностного взаимодействия, целеобразования и выстраивания жизненных стратегий [1].

Психологическое сопровождение подростков, склонных к девиантному поведению, в образовательной среде, как отмечает Э. М. Казин, направлено и на оказание помощи обучающимся в проживании кризиса подросткового и

юношеского возраста, в решении задач развития, а также помощи в профессиональном самоопределении. Последовательная и целенаправленная организация психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательного учреждения содействует личностному и социальному самоопределению, психофизическому развитию [5].

Психолого-педагогическая деятельность по сопровождению подростков, склонных к девиантному поведению, по мнению Л. Г. Субботной, имеет две основные составляющие:

- выявление подростков, склонных к девиантному поведению в образовательной ситуации;
- индивидуально ориентированная работа с подростками, склонными к девиантному поведению [10].

Одним из важных компонентов психолого-педагогической работы по сопровождению подростков, склонных к девиантному поведению, А. В. Шершень признает нравственное воспитание и формирование нравственных критериев в оценку деятельности и проявлений личности девиантного подростка [11].

В психолого-педагогическом сопровождении, как системе совокупных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии обучающихся, отмечает А. С. Каткова, возможно использование таких методов как: организация жизни и деятельности детского коллектива (создание ситуации личностной и групповой перспективы; игры; соревнования; коллективное самообслуживание); общение и взаимодействие в различных ситуациях (осуждение; педагогическое требование и предостережение; сочувствие; убеждение; уважение; анализ поступка; понимание; побуждение; ожидание радости; обращение к любви, состраданию, стыду, чувству прекрасного; обращение к самолюбию, самоуважению; пример; разъяснение; внушение; снятие напряжения).

Психолого-педагогическая деятельность по сопровождению подростков, склонных к девиантным формам поведения, в образовательной организации реализуется в направлениях поддержки и решения задач личностного, ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, построения конструктивных отношений, формирования жизненных навыков и социального опыта, профессионального самоопределения и предупреждения девиантных проявлений среди обучающихся [6].

И. В. Скрипичникова и Н. А. Перцева считают, что психолого-педагогическое сопровождение девиантных подростков может выступить весомым фактором профилактики девиантного поведения в образовательной организации [9].

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением подростков, склонных к девиантному поведению, мы вслед за О. В. Леоновой, понимаем технологию, предназначенную для оказания помощи в решении

возникающих у обучающихся проблем. Целью психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, становится создание ситуаций поддержки для включенности подростка, склонного к девиантному поведению, в социально приемлемые отношения и предоставление возможности для его самореализации.

Психолого-педагогическая деятельность по сопровождению подростков, склонных к девиантным формам поведения, в образовательной организации реализуется в направлениях поддержки и решения задач личностного, ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, построения конструктивных отношений, формирования жизненных навыков и социального опыта, профессионального самоопределения и предупреждения девиантных проявлений среди обучающихся.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.

2. Бердникова, А. Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса / А. Г. Бердникова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 240–242.

3. Дмитриев, М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение социализации подростков с делинквентным поведением в условиях летнего специализированного лагеря / М. Г. Дмитриев, Ю. А. Парфенов, Ю. Н. Ильичева, Е. В. Гуренева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – Выпуск 80. № 10. – С. 86–90.

4. Зайцева, И. А. Коррекционная педагогика / И. А. Зайцева. – Москва : Март, 2004. – 198 с.

5. Казин, Э. М. Психолого-педагогические аспекты решения проблем социальной адаптации и здоровья обучающихся / Э. М. Казин, Л. В. Чванова, О. Г. Красношлыкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Выпуск 2. № 2 (49). – С. 129–137.

6. Каткова, А. С. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением в массовой школе / А. С. Каткова, П. А. Гадомская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6-3. – С. 92–95.

7. Кулагина, И. Ю. Педагогическая психология : учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – Москва : Сфера, 2008. – 480 с.

8. Леонова, О. В. Формирование региональной целевой программы социальной профилактики девиантного поведения в молодежной среде / О. В. Леонова. – Волгоград : ВАГС, 2006. – 23 с.

9. Скрипичникова, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как фактор профилактики девиантного поведения / И. В. Скрипичникова, Н. А. Перцева //

Поволжский педагогический поиск. – 2019. – № 1 (27). – С. 64–70.

10. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л. Г. Субботина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 120–125.

11. Шершень, А. В. Девиантное и отклоняющееся поведение: соотношение понятий / А. В. Шершень // Научный поиск курсантов : сборник материалов вузовской научно-практической конференции, посвященной Году науки. 2017. – Могилев : Учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь», 2017. – С. 63–64.

УДК 371

ПОДГОТОВКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ

М.В.Веккесер,
канд.филол.наук, доцент,
зав.кафедрой филологии и языковой коммуникации

«Педагогическая теория – абстракция.
Ее практическое применение –
всегда высокое искусство»
(И. П. Подласый).

Понятие педагогического дискурса. Основные коммуникативные (дискурсивные) умения педагога.

Фундаментальная роль общения в процессе педагогической практики отмечалась неоднократно. В. В. Сериков указывает, что речевая деятельность при усвоении знаний различного характера помогает человеку оценивать себя с точки зрения партнеров по общению, т.е. правильности, точности, ясности и понятности для окружающих [7].

Дискурс – один из самых употребительных и многозначных терминов современных гуманитарных наук. Н.Д. Арутюнова в самом общем виде так определяет дискурс: это «речь, погружённая в жизнь». В контексте педагогической риторики под дискурсом следует понимать – речь, вписанную в коммуникативную ситуацию, погружённая в живое педагогическое общение, т.е. процесс речевого поведения и взаимодействия педагога с учащимися, коллегами и родителями, протекающий в реальной речевой ситуации, в частности и в ходе педагогической практики [3].

Педагогический дискурс имеет основные особенности.

1. **Аксиологичность** (греч. – «ценность») – отношения постоянного взаимооценивания обучающего и обучаемого. Эта особенность очень точно раскрывается известным российским лингвистом А. А. Брудным: «Учитель – не просто транслятор знаний, он выступает как живое их воплощение. Но придание ему контрольных функций в процессе обучения смещает все акценты: для всех, кто учится, радость познания давно заменилась стрессом контроля. Страх перед экзаменатором (если он строг), презрение к нему (если он мягок) стали главными эмоциональными характеристиками процесса обучения» [1].

2. **Реверсивность** (лат. *reversio* – «возврат») – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого. Речь педагога представляет собой бесконечную цепочку объяснений, в которой одна и та же информация многократно перефразируется, поясняется и дополняется, т.е. в этом случае происходит воплощение принципа: «Сказать по-разному об одном и том же».

Обозначенные выше особенности педагогического дискурса реализуются в режиме синхронно-групповой вовлечённости участников в процесс речевого взаимодействия, к тому же педагогическая речь обращена преимущественно к группе, коллективному адресату.

Далее рассмотрим более подробно основные дискурсивные умения педагога.

1. Активные и интерактивные формы обучения и воспитания.

Активность (лат. *activus* – «деятельный») и **интерактивность** (лат. *inter-*, -*activus* – «между», «деятельный») – установка на взаимодействие; непрерывное взаимовлияние обучающего и обучаемого, а также обучаемых друг на друга.

Активные формы обучения и воспитания направлены на развитие у обучаемых самостоятельного мышления. Целью обучения выступает развитие мышления обучаемых, вовлечение их в решение проблем, расширение и углубление знаний, а вместе с этим и одновременное развитие практических навыков и осмысливать свои действия. Активные методы обучения обеспечивают проявление большей активности, чем традиционные методы. Экспериментально установлено, что в памяти человека остаётся до 10% того, что он услышит, до 50% того, что видит, и до 90% того, что сам делает.

Интерактивные формы обучения и воспитания обеспечивают взаимодействие между педагогом и обучающимся в ходе моделирования жизненных ситуаций, использования ролевых игр, совместного решения проблем. Интерактивное обучение – это специальная форма организации деятельности обучающихся, имеющая вполне конкретные и прогнозируемые цели: 1) повышение эффективности образовательного и воспитательного процессов, достижение высоких результатов; 2) усиление мотивации к обучению и участию во внеклассных мероприятиях; 3) формирование коммуникативных навыков; 4) развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений; 5) развитие навыков владения современными техническими средствами.

Дискуссия – одна из интерактивных форм обучения и воспитания, которая имеет такой основной признак, как *диалогичность* (греч. – первонач. «разговор, беседа между двумя лицами») – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и обучающегося [2].

Исследования вопросов, входящих в проблему диалогического взаимодействия, проводились в рамках различных научных направлений. В современном опыте образования диалоговая концепция обучения развивается под влиянием работ философов, лингвистов и педагогов: С. А. Азаренко, Б. Г. Ананьева, М. М. Бахтина, И. А. Ильевой, В. Е. Кемерова, И. А. Колесниковой, С. Ю. Курганова, Л. М. Лузиной и др.

Дискуссия как специфический метод психологического исследования был разработан в 30 – х гг. 20 века Ж. Пиаже. Важную роль в развитии метода дискуссии сыграли исследования К. Левина, выявившего влияние групповых обсуждений на изменение социальных установок.

Дискуссия является разновидностью спора. Спор – родовое обозначение словесного противоборства, в котором каждая из сторон отстаивает свою правоту. Спор – явление сложное, многогранное. Понимание сущности спора и его разновидностей позволяет лучше ориентироваться в конкретной обстановке, правильнее применять свои знания, точнее использовать полемические навыки и умения [4].

Т. В. Матвеева указывает, что в синонимическом ряду: спор, полемика, дискуссия, диспут, дебаты доминантой является русское слово *спор* (отмечено уже в Лаврентьевской летописи 14 века: *съспор* – несогласие, противоречие), имеющее наиболее общее значение и более 40 родственных слов.

Слово спор древнего общеиндоевропейского происхождения. Его древний корень *por-* восходит к корню «борьба», «схватка». Следовательно, по исконному значению «спорить» – это «переть» друг на друга, «бороться».

Обратимся к толковому словарю современного русского языка. В нём зафиксированы все значения и оттенки значений слова спор:

1. Словесное состязание, обсуждение чего-либо между двумя или несколькими лицами, при котором каждая из сторон отстаивает свое мнение, правоту. Борьба мнений (обычно в печати) по различным вопросам науки, литературы, политики и т.п.; полемика. *Разг.* Разногласия, ссора, препирательство. *Перен.* Противоречие, несогласие.

2. Взаимное притязание на владение, обладание чем-либо, разрешаемое судом.

3. *Перен.* Поединок, битва, единоборство (преимущественно в поэтической речи). Состязание, соперничество.

Как видим, общим для всех значений слова *спор* является наличие разногласий, отсутствие единого мнения, противоборство.

В современной лингвистической, методической, справочной литературе слово *спор* служит для обозначения процесса обмена противоположными мнениями. Однако единого определения этого понятия нет.

В русском языке есть и другие слова для обозначения данного явления: *дискуссия, диспут, полемика, дебаты, прения*. Довольно часто они употребляются как синонимы к слову *спор*, на что указывают толковые словари русского литературного языка и словари синонимов, но в научных исследованиях и публицистической литературе они служат для наименования отдельных разновидностей спора.

В «Российской педагогической энциклопедии» дискуссия (лат. «исследование, рассмотрение, разбор») определяется как публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу, поскольку имеет ряд существенных признаков: 1) способ организации *совместной деятельности* с целью интенсификации процесса принятия решения в группе и разрешения

противоречий; 2) метод обучения, повышающий эффективность и интенсивность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в *коллективный поиск истины*; 3) психотерапевтический прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе.

Таким образом, дискуссию можно использовать как средство управления ходом процесса формирования культуры диалогического взаимодействия. По отношению к понятию «спор» понятие «дискуссия» является видовым.

С. Ю Курганов, В. В. Сериков справедливо утверждают, что **диалог** выступает элементарной технологической единицей образования и воспитания как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и обучающегося [7]. Но диалог в данном случае не синоним разговора, вербального общения, хотя и предполагает его. В этом смысле под диалогом понимается определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообразования личности. Мысль человека активно «рождается» в случае, когда возникает дискуссия как разновидность спора и ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет человеку выстроить свою. В ходе подготовки дискуссии необходимы следующие процедуры: 1) целеполагание, 2) планирование, 3) рефлексия, 4) самооценка.

Традиционное обучение преимущественно строится на организации индивидуальных действий каждого обучающегося: они учатся рядом, но не вместе, не сотрудничая друг с другом, однако же проведение дискуссии обеспечивает совместную подготовку, соучастие на этапе её проведения. Это обеспечивает активность и интерактивность процесса обучения и воспитания.

Главное требование при использовании дискуссии является *требование коммуникативного контакта*, причем коммуникацию следует рассматривать как процесс установления и развития контактов между людьми в совместной деятельности, обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению.

Организация деятельности, направленная на преодоление инициативных и ориентировочных затруднений в ситуации дискуссии, показала необходимость еще одного требования в контексте формирования культуры диалогического взаимодействия коммуникантов – *требование группового обсуждения*, которое понимается как положительное влияние на результат их речевой деятельности, регулирование межличностного взаимодействия и развитие рефлексии. В результате есть необходимость в применении *требования сотрудничества*. Сотрудничество предполагает терпимость (толерантность), проявление эмпатии, сдержанности и корректности по отношению к участникам дискуссии. Это способствует избежать конфликтных (деструктивных) ситуаций.

Теоретические рассуждения, подкреплённые историческими сведениями, статистическими фактами, – эффективные аргументы, которые необходимо

использовать для убеждения аудитории в своей точке зрения. В группе заранее можно «назначить» оппонентов той или иной точке зрения, например: «Бить или не бить?», «Дети и компьютерные игры: “за” и “против”» и др.

Таким образом, последовательное совершенствование педагогической деятельности и весь процесс применения дискуссии в первую очередь как средства формирования культуры диалогического взаимодействия подразделялся на четыре этапа: от стимулирования высказываний обучающихся через умение содержательного общения и развитие потребности в совместном поиске истины к равноправному ценностно-смысловому взаимодействию в различных ситуациях.

Некоторые участники дискуссии могут испытывать ораторский страх, который может быть обусловлен следующими факторами: 1) индивидуальными особенностями характера и темперамента (замкнутость, застенчивость, излишняя скромность и т.п.); 2) недостатком опыта произнесения спонтанных, незапланированных речей; 3) отсутствием эмоционального настроя (несобранность, рассеянность) у говорящего в данный момент; 4) негативными психологическими и коммуникативными установками (ожидание собственного «провала» или предвзятое ожидание негативных реакций со стороны аудитории – равнодушия, насмешек, возражений и т.п.); 5) прошлые поражения и неудачи в произнесении импровизированных речей; 6) безразличное или негативное отношение аудитории; 7) осознание повышенной речевой ответственности (например, в ситуации объяснения повышенно сложного или особо жизненно значимого материала, в случае ожидания какого-то особого эффекта воздействия речи на аудиторию); 8) желание произвести максимально благоприятное впечатление на аудиторию (обычно – в ситуации знакомства, первого выступления перед учащимися или во время показательных занятий – «открытых» уроков, мастер-классов); 9) неуверенность в собственной компетентности, недостаточная осведомлённость в излагаемом предмете речи; 10) сомнение в собственной возможности удержать внимание аудитории.

Помогает удержать внимание обучающихся: 1) апелляция к жизненному опыту и конкретным интересам аудитории; персонификация идей (связывание предмета речи с конкретными людьми); 2) включение воображения (использование ярких образов, приведение иллюстративных примеров); 3) управление чувствами адресата (любопытство, удивление, сопереживание, драматизация); 4) применение неожиданных речевых ходов (парадокса, афоризма, анекдота, шутки, имитации чужой речи и др.); 5) ориентирование аудитории по ходу развёртывания речи (изложение задач выступления, использование логических слов – указателей – во-первых, затем, следовательно, в итоге и т.п., резюмирование сказанного); 6) варьирование интонации (изменения темпа, тембра, громкости голоса при переходе к разным предметам и этапам речи); 7) использование приёмов интимизации (прямые обращения к аудитории, приглашения к совместным действиям: «давайте представим...»),

«попробуем вместе...» и т.п.); 8) использование речевых приёмов популяризации – изобразительно-выразительных речевых средств (сравнений, метафор, эпитетов, аллегорий и пр.).

Помехи, мешающие восприятию речи в ходе дискуссии: 1) отсутствие учёта «фактора адресата» (социальных, возрастных, психологических особенностей аудитории и уровня её речевой подготовки к восприятию данной речи); 2) отсутствие мотивации, незаинтересованность говорящего в предмете речи; 3) низкий уровень эмоциональности, отсутствие выразительности (однообразная интонация, монотонность речи); 4) недостаточная содержательная доступность речи (непонятные слова, терминологическая избыточность, малая иллюстративность); 5) недостаточная формальная доступность речи (чрезмерно объёмные и трудно воспринимаемые словесные конструкции, отсутствие промежуточных обобщений и выводов); 6) стилевое однообразие и лексическая бедность – «бесцветность» – речи (обилие словесных штампов, клише, «общих» фраз); 7) низкая информативность (фактологическая бедность) речи, низкий интерес к ней со стороны аудитории; 8) отсутствие авторитета у говорящего, в результате которого возникает неуважение к нему со стороны аудитории.

2. Приёмы аргументации. Дискуссия предполагает умение приводить аргументы, которые позволят доказать правильность определённой точки зрения, мнения, суждения.

Доказательство – логическая процедура обоснования истинности одних утверждений (высказываний) с помощью других утверждений (высказываний), истинность которых считается установленной.

Тезис доказательства – это суждение, истинность которой требуется установить, обосновать. Следовательно, тезис – это то, с чего начинается всякое доказательство.

Выстраивая логическую аргументацию следует учитывать определённые правила. Отношение *логического следования* (выводимости) возможно только при правильной форме рассуждения, следуя которой невозможно получить ложь, если исходить из истинных суждений: $a^1, a^2, a^3 \dots a^n = T$. T является логическим следствием $a^1, a^2, a^3 \dots a^n$ в том и только том случае, если всякий раз, когда $a^1, a^2, a^3 \dots a^n$ истинны, T – истинно (не может быть ложно).

Например: 1) Все собаки умеют лаять.

Шарик – собака.

Шарик умеет лаять;

2) Все электропроводны.

Алюминий электропроводен.

Алюминий – металл.

Однако следует учитывать, что правильная аргументация только тогда имеет отношение логического следования (возможна выводимость), если учитывается следующее правило аргументации:

Все P – суть M .

Все S – суть M.

Все – суть P.

Следующий пример показывает невозможность установления логического следования, поскольку не соблюдается приведённое выше правило аргументации:

Гусеницы едят капусту.

Сидоров ест капусту.

?!

В этой связи показательным является следующее рассуждение У. Эко «– *Специфика дурака затрагивает не сферу поведения, а сферу сознания. Дурак начинает с того, что собака домашнее животное и лает, и приходит к заключению, что коты тоже лают потому, что коты домашние... Или что все афиняне смертны, все обитатели Пирея смертны, следовательно, все обитатели Пирея афиняне.*

– *Что верно»*

– *По чистой случайности. Дурак способен прийти к правильному умозаключению, но ошибочным путём»* (Умберто Эко «Маятник Фуко»).

3. Рефлексия (позднелат. – «обращение назад», «загибание, поворачивание») – обращённость человека на самого себя, на своё знание, заключающаяся в способности размышлять о себе, анализировать свои переживания.

Рефлексивный процесс включает в себя: анализ прошлого, осмысление настоящего, проекция будущего и может быть по числу участников индивидуальной или коллективной.

Анализ прошлого предполагает ответить на вопрос «Что произошло»: 1) припоминание обстоятельств ситуации; 2) восстановление хода событий; 3) оценка собственных действий с точки зрения успешности / неуспешности.

Осмысление настоящего заключается в выявлении факторов успеха и причин неуспеха (объективного и / или субъективного характера).

Проекция будущего – это самоанализ возможностей закрепления успеха или самоанализ коррекционных возможностей и действий.

Импровизация (итал. «неожиданный, внезапный») – это спонтанная, неподготовленная речь, т.е. речь, творимая в момент произнесения. Неслучайно немецкий философ Г.-Г. Гадамер определил педагогический диалог как «одну из первозданных форм, в какой познавался опыт разговора». Устная речь педагога – речь, предполагающая импровизацию, т.к. представляет собой живое непосредственное общение.

Импровизация включает: 1) способность успешно ориентироваться в дискурсивном пространстве (учитывать общий тип дискурса и специфику конкретной речевой ситуации, осознавать собственную коммуникативную роль и роль адресата, внимательно следить за ходом его мысли); 2) умение контролировать собственное психологическое состояние и речевое поведение в устном общении (не испытывать страха, раздражения, растерянности и т.п.

ощущений, «блокирующих» коммуникативный контакт); 3) способность своевременно, оперативно и адекватно реагировать на реплики в диалоге; 4) возможность отбирать точные и уместные для данной ситуации лексические, стилистические, интонационные средства языка и речи.

4. Прогнозирование – представление о результате того или иного процесса, возникающее до его реального достижения; процесс ориентации на предвидимое будущее.

Совершенствование умения прогнозирования («педагогической зоркости») предполагает: 1) пополнение знаний о внутренних механизмах и закономерностях развёртывания педагогического общения (дискурса); 2) углубление понимания возрастных психологических особенностей речеповедения учащихся; 3) тренировку выявления смысловых акцентов в процессе анализа и отбора учебного материала; 4) развитие способности видеть и понимать скрытый смысл сказанного (подтекст, намёк).

5. Слушание (аудирование) – репродуктивный вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие устного высказывания, звучащего текста.

Педагог в профессиональной деятельности должен учитывать, что снижение восприятия материала может быть из-за следующих барьеров слушания.

1) Барьер шума (отвлекающие параллельные звуки, посторонние разговоры и т.п.).

2) Барьер усталости, обусловленный снижением концентрации внимания из-за переутомления).

3) Барьер отсутствия интереса, т.е. низкая мотивация для восприятия информации.

4) Барьер переключения внимания (или перебивания) может возникать в результате отвлечения на посторонние предметы или действия и / или одновременное восприятие параллельной информации.

5) Барьер непонимания, возникающий по причине малопонятности всего содержания речи или отдельных её элементов – терминов, иностранных слов и т.п.

6) Барьер несогласия может иметь место в результате антипатии к говорящему и / или сомнения в достоверности / истинности сообщаемой информации.

7) Барьер негативной оценки (оскорбительная, критическая и т.п. для адресата).

Учащийся тогда будет более внимательно воспринимать речь педагога, если соблюдать следующие правила слушания: 1) мысленно сосредоточиться и принять заинтересованную позу; 2) сконцентрировать взгляд на говорящем; 3) поддерживать устойчивое внимание к говорящему, не отвлекаться; 4) следить за развитием мысли говорящего, делать промежуточные обобщения; 5) преждевременно не оценивать услышанное (не перебивать, не исправлять в

процессе звучания речи); 6) быть доброжелательным по отношению к говорящему и изначально лояльным (по возможности) к предмету речи; 7) быть объективным (избегать предубеждений по отношению к говорящему, к предмету речи, слышать реальное, а не желаемое).

Можно отметить дополнительные факторы, снижающие восприятие речи в процессе слушания, «засоряющие эфир».

1) *Хезитация* (англ. – «волнение») – произвольное звуковое заполнение пауз между словами («эээ», «mmm» и т.п.) в процессе формулирования мысли при подборе уместного слова, поиска соответствующей грамматической формы.

2) *Плеоназм* (греч. – «излишество») – многословие, речевая избыточность; употребление в речи близких по смыслу и потому логически лишних слов (*В кафе мы ознакомились с преискурантом цен. Он написал свою автобиографию. Певвица впервые дебютировала на эстраде*).

3) *Тавтология* (греч. – «то же самое» + – «смысл», «слово») – неоправданный повтор однокоренных слов в пределах предложения или одних и тех же слов в пределах текста (*Данное явление является уникальным. Художник изобразил образ старика. Это ему приснилось во сне*).

4) *Самоповторы* – высказывания говорящего, ничего не добавляющие к содержанию речи.

5) *Слова-паразиты* – неосознанно употребляемые в речи лишние и бессмысленные в данном контексте слова (*типа, как бы, это самое* и т.п.).

6) Самоперебивы возникают, когда говорящий, не закончив начатое предложение, начинает другое, вносит поправки, дополнения.

Н. В. Гоголь в поэме «Мёртвые души» («Повесть о капитане Копейкине») блестяще осмеял употребление слов-паразитов: *«Ну, можете представить себе, эдакой какой-нибудь, то есть капитан Копейкин, и очутился вдруг в столице, которой подобной, так сказать, нет в мире. Вдруг перед ним свет, так сказать, некоторое поле жизни, сказочная Шахерезада. Вдруг какой-нибудь эдакой, можете представить себе, Невский проспект, или там, знаете, какая-нибудь Гороховая, чёрт возьми! или там эдакая какая-нибудь Литейная; там шниц эдакой какой-нибудь в воздухе; мосты там висят эдакие чертом, можете представить себе, без всякого, то есть, прикосновения – словом... Семирамида, сударь, да и полно!»*

6. Эмпатия (греч. – «сопереживание») – проникновение в переживания другого человека, способность поставить себя на его место; способность сопереживать, сочувствовать, сострадать; способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

Для успешного сглаживания противоречий, предупреждения назревающего и разрешения уже вспыхнувшего конфликта чрезвычайно важной способностью для педагога оказывается эмпатия.

Термин «эмпатия» введён в психологию в начале XX в. американским психологом Эдвардом Титченером, который перевёл этим словом (англ.)

заимствованное у немецкого психолога Т. Липпса понятие «вчувствование» (нем.). Однако само представление об эмпатии как сострадании просматривается ещё в античной системе мировоззрения: Аристотель в своей «Риторике» считал сострадание главным чувством, которое пробуждают в зрителе герои трагедии. Эта мысль впоследствии активно развивается в европейской культуре, например, Ж.-Ж. Руссо в начале своего знаменитого романа «Эмиль, или О воспитании» утверждает: чувство жалости составляет основу воспитания идеального гражданина. Применительно к теории обучения и воспитания принцип эмпатии был определён выдающимся педагогом И. Песталоцци: «Чтобы изменить людей, их надо любить».

Толерантность (лат. – «терпеливо переносящий») в широком смысле понимается как терпимость, снисходительность к кому- или чему-либо.

Толерантность предполагает терпимость к иному мировоззрению, религии, культуре, образу жизни, особенностям поведения, обычаям, традициям, представлениям, верованиям, суждениям, мнениям, идеям, оценкам, т.е. к непохожему на наши, непривычному, незнакомому. Маркером отсутствия толерантности выступают фразы типа «Этого не может быть, потому что не может быть никогда»; «На этот счёт есть только два мнения: одно моё, а другое неправильное!»; «Ты не прав, а почему – не твоё дело!».

Способность к толерантности означает: 1) проявлять интерес к собеседнику, стремиться осмыслить, понять его позицию в диалоге; 2) искренне признавать права оппонента на собственное мнение; 3) контролировать не только собственные мысли и слова, но также чувства и переживания; 4) проявлять корректность в суждениях и оценках; 5) уметь прощать резкость, несдержанность собеседника в конфликтной ситуации.

В этом отношении показательным можно считать высказывание Г. Винклера: «Уметь переносить несовершенство других есть признак высшего достоинства».

При этом особо следует подчеркнуть, что толерантность не имеет ничего общего с потворством, попустительством по отношению к негативным поступкам и высказываниям собеседника.

7. Речевая (вербальная, словесная) агрессия – проявление грубости в речи, негативное речевое воздействие и взаимодействие, обидное общение; выражение отрицательных эмоций и намерений в неприемлемой в данной ситуации и оскорбительной для собеседника форме [8].

Основными признаками агрессивной речи прежде всего являются **инвектива** (ругательства, бранные слова и выражения) и **вульгаризмы** (отмеченное резкостью, грубостью стилистически сниженное, просторечное слово или выражение, заменяющее литературные варианты).

Можно выделить «общие» причины речевой агрессии: 1) пропаганда насилия в СМИ; 2) смена ценностных установок в обществе; 3) утрата или ослабление механизмов, сдерживающих проявления речевой агрессии (религиозные представления, народные верования, цензурный контроль,

строгое соблюдение этикета); 4) состояние культуры; 5) негативные коммуникативные установки в семье; 6) возрастные психологические кризисы. Личностные «частные» причины речевой агрессии: 1) выражение отрицательных эмоций и чувств; 2) ответная реакция на внешний раздражитель; 3) целенаправленное желание говорящего нанести коммуникативный урон адресату (унизить, оскорбить, высмеять и т. п.); реализация таким «запрещенным» способом какие-то свои потребности (самоутверждения, самозащиты, самореализации и др.); 4) отсутствие практических умений контроля речеповедения; 5) недостаточная «гибкость» – неумение варьировать коммуникативные стратегии и тактики.

Таким образом, важно демонстрировать асертивность – самоутверждение без нанесения вреда другому.

Ю. В. Щербинина выделяет следующие приёмы «быстрого реагирования», которые позволяют предотвратить и / или преодолеть речевую агрессию [8].

1) *Игнорирование*: не реагировать на грубость, не принимать словесный вызов, «красноречиво молчать» в ответ на агрессивные высказывания (в случаях, когда подобное «контролируемое попустительство» не несёт непосредственной угрозы окружающим).

2) *Приём «контролируемой глупости»*: выражение притворного непонимания намерений агрессора с целью разрушения «негативного сценария» речеповедения («Когда ты так разговариваешь, я тебя не понимаю...»; «ТАКИХ слов я не знаю!»; «Ну и что ты этим хотел сказать?»; «Интересно, что это сейчас было...» и т.п.).

3) *Указание на положительные результаты* выполнения требования («Если не будешь обзывать, все станут с тобой дружить»).

4) *Переключение внимания*, неожиданный вопрос («А что ты думаешь о...?»); интересное предложение («Поищем ответ на этот вопрос в энциклопедии»); конструктивный совет («Б следующий раз стоит поступить (сказать, сделать)...»; «Можно попробовать... (указание на желаемое поведение)») и т.п.

5) *Косвенное порицание*: неодобрение без осуждения, замечание в форме вопроса, акцентирующего внимание на нежелательном действии («Ребята, чем вы сейчас заняты?», «Маша, ты чем-то недовольна?», «Тебе это понятно, Миша?» – обращения к отвлекающимся во время занятия).

6) *Юмор, шутка, самоирония*. Гипотеза несовместимых реакций: юмор и вызываемый им смех не совместимы с открытой агрессией. Но: отличать юмор (добродушный смех без оскорбления личности, направленный на себя (самоирония) или на комические обстоятельства ситуации) от сарказма (злая, язвительная насмешка).

7) *Приёмы «подзадоривания» и «тактического сомнения»* – апелляция к самолюбию, лучшим чувствам и побуждениям, вызов способностям и амбициям (ср. выражение «взять на слабо»): напоминание («Ты же умная,

взрослая, рассудительная девочка (терпеливый и способный мальчик)!»); выражение уверенности («Уверен, что именно ты легко справишься с этим заданием»); вопрос, требующий заведомо отрицательного ответа («Значит, тебе очень нравится обзывать?»); выражение мнимого недоверия («Слабо первому подойти мириться?»); выражение удивления («Никак не ожидал от тебя такого!»); имитация разочарования («А я-то думал...»).

8) *Проецирование положительных личностных качеств и поведенческих реакций*: зная «сильные» стороны личности, положительные качества характера ребёнка (усидчивость, отзывчивость, скромность и т.д.), мы должны просто актуализировать (словесно обозначить, публично напомнить) эти качества в конкретной ситуации с помощью различных по содержанию высказываний, подчёркивающих неожиданность и случайность проступка.

9) *Амортизация*: согласие с обвинениями как с «доблестями» разрушение «агрессивного сценария» (– Ты плохой человек! – Да, конечно! Полностью с тобой согласен! От меня вообще люди на улице шарахаются).

10) *«Смена ролей»*: словесное моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности речевого поведения через эмпатию: провокационный риторический вопрос («А тебе самому было бы приятно...?»); словесное рисование («Представь, что ты оказался на месте...»); призыв задуматься («Подумай, как бы ты поступил на месте...»).

11) *Частичное согласие (приём «Да, но...»)*: внимательно выслушать претензии, сомнения, возражения и по возможности в определённых пределах удовлетворить их, в целом же сохранив избранную линию требований («Да, Серёжа поступил плохо – он тебя обозвал. Но ведь ты же сам только что отнял у него карандаш! Так что вы оба виноваты и должны помириться. Согласен?»).

Речевая агрессия обуславливает возникновение конфликтной ситуации. В психологических словарях *конфликт* (лат. – «столкновение») определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия; вид общения, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной мере осознаваемые противоречия в целях общающихся личностей при попытках их разрешения на фоне эмоциональных состояний [6].

В свою очередь конфликты приводят к коммуникативному барьеру, под которыми понимают абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально препятствующее в ситуациях общения, причинами которого являются индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся: 1) различие культурно обусловленных норм общения, при взаимодействии представителей разных культур, наций; 2) большая разница в возрасте, когда каждый собеседник является носителем культуры, ценностей,

идеалов норм своего поколения; 3) отсутствие обратной связи в контакте; 4) ошибки в понимании смысла; 5) неприятие во внимание подтекста.

8. Речевые приемы популяризации объяснительной речи учителя – это особые речевые средства, с помощью которых педагог делает научные знания и закономерности, нравственно-этические понятия, исторические факты и т.п. доступными усвоению учащихся. В основе приемов популяризации лежат лексические и синтаксические средства словесной образности и выразительности, к числу которых относят различные тропы и риторические фигуры. Рассмотрим наиболее частотные и эффективные речевые приёмы популяризации объяснительной речи педагога [5].

Вопросно-ответная конструкция в речи учителя – это фигура выделения ключевых моментов речи и диалогизации речи. Такие конструкции помогают учителю структурировать вопросно-ответный ход объяснения материала. Рассмотрим её использование на примере урока русского языка по теме «Прямая речь»:

«Почему это прямая речь? Потому что она принадлежит герою. А на что указывают слова автора? Они указывают на то, кому принадлежит прямая речь. Вспомните, как мы читали слова автора? Слова автора мы читали более нейтральным голосом. А прямую речь? А читая прямую речь, мы старались выразить эмоциональное состояние героя».

Риторическое восклицание – фигура, служащая для эмоционального утверждения или отрицания, а также для побуждения слушающих разделить мнение говорящего: *«Ах! Сколько хлопот из-за этих чередующихся гласных! То они зависят от ударения, то от суффикса, то от значения всего слова!»* (из урока по теме «Чередующиеся гласные в корне слова»).

Введение вымышленной речи – это фигура, которая по структуре напоминает предложения с прямой и косвенной речью. Говорящим вводится в свою речь речь других лиц, т.е. собеседников, например: *«Подумаешь, – можете сказать вы, – найти для звука какой-то значок! Что тут так долго думать?»* (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Секреты орфографии).

Ссылка на авторитетное мнение – это может быть цитирование, изложение чьего-либо мнения, притча, история из жизни и т.п., которые позволяют педагогу подкрепить свою позицию, подтвердить значимость предмета речи. Например: *«Смотрите, вид – совершенный, несовершенный, время – прошедшее, настоящее – это ведь признаки глагола, а изменение по родам и падежам свойственно именам прилагательным. Еще Михаил Васильевич Ломоносов говорил: «Причастие соединяет глагола и прилагательного силу»* (из урока по теме «Причастие»).

Повтор – риторическая фигура, состоящая в повторении отдельного отрезка речи с целью его выделения и, следовательно, наилучшего запоминания. Повтор – фигура преимущественно устной речи, позволяет реализовать одно из основных свойств педагогического диалога –

реверсивность: *«Понятно, что такое прямая речь? Понятно, что такое прямая речь? Прямая речь – это слова, принадлежащие какому-нибудь лицу и передаваемые от его имени, какому-нибудь лицу и передаваемые от его имени»* (из урока на тему «Прямая речь»).

Метафора – это троп, реализующийся на основе переноса свойств и признаков одного предмета на другой по принципу сходства: *«Этимология знает о том, как из корней вырастают кусты и даже целые заросли слов»* (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Секреты орфографии); *«Из каких же кирпичиков строится слово? Морфем – главный кирпичик слова. У каждой морфемы есть своя работа»* (из урока на тему «Морфемы»).

Олицетворение – троп, состоящий в перенесении признаков и свойств живых существ неодушевленным предметам. Проиллюстрируем использование этого приема при объяснении явления чередования звуков в русском языке: *«Некоторые звуки речи капризны. Они не любят, когда слово изменяют, и поэтому демонстративно покидают его. Например, сон – сна. Какой звук исчез из слова?»* (из урока по теме «Чередование звуков в слове»).

Сравнение – троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака. Сравнение довольно часто включает сравнительные союзы *как, подобно*. Например: *«Звуки, как невидимки: мы их не видим, а только слышим»* (из урока на тему «Звук и буква»); *«Ребята, ударение подобно биению сердца»* (из урока на тему «Слог. Ударные и безударные гласные»).

Аналогия – это речевой прием основанный на **соотнесении наглядных примеров с научным понятием**, как известно, абстрактным и не всегда понятным и доступным. Аналогия позволяет создать словесно-образную наглядность, основу которой составляет конкретная картина, эпизод, факт, событие из пережитого детьми жизненного опыта: *« Как много самых разных букетов цветов окружает нас! Одни хороши на рояле, а другие – на данном подоконнике. Синонимы как букеты цветов: один из них хорош в разговорной речи, другой более уместен в книжной»*.

Итак, мы охарактеризовали основные **коммуникативные** (дискурсивные) умения, которые формируются у студентов в ходе занятий по педагогической риторике, они в свою очередь необходимы в ходе профессиональной деятельности учителя:

1. умение целесообразно использовать активные и интерактивные формы обучения и воспитания, а также организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности;

2. умение аргументировано выстраивать высказывания (тексты) в устной и письменной формах.

3. умение рефлексировать и импровизировать;

4. умение прогнозировать (предвосхищать);

5. умение эффективно слушать;

6. умение проявлять эмпатию и толерантность в общении в аспекте владения основами профессиональной этики и речевой культуры;

7. умение противостоять речевой агрессии, словесному манипулированию, вульгаризации и жаргонизации речи;

8. умение использовать речевые приёмы популяризации с целью эффективного воздействия и взаимодействия в процессе обучения и воспитания.

Литература

1. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 176 с.

2. Матвеева Т.В. Дискуссия // Учебный словарь: Русский язык, Культура речи, стилистика, риторика. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 63.

3. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово: Учеб. пособие для уч-ся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 146 с.

4. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. – М.: Академия, 2011. – 127 с.

5. Педагогическая риторика / под. ред. Н.Д. Десяевой. – М.: Академия, 2012.

6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1 – А – М. – 1993. – 608 с.

7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

8. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 440 с.

**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ
«КВАДРАТИЧНАЯ ФУНКЦИЯ» В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Захарова Т.В.,

*доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания,
кандидат педагогических наук, доцент*

Одной из важных задач в наше время – это повышение уровня образования и воспитания, крепкое усвоение основами наук, а также обеспечение повышения научного уровня преподавания всякого предмета. Для того, чтобы произошло обновление в сфере образования необходимо разработать школы нового типа, составить новые учебники по предметам, а также программы обучения, разработать и внедрить новые методики обучения. В настоящий момент одна из основных направленностей в развитии школы – это дифференциация образовательного процесса.

Слово дифференциация имеет латинское происхождение и означает «различие», «разделение». Если рассматривать с этой точки зрения, то «дифференциация» – это отбор отдельных групп школьников с разным уровнем подготовки и характеристиками личности. На самом деле, концепция дифференциации глубже и шире. В условиях дифференциации происходит отбор групп учащихся и построение учебного процесса, соответствующего определенным характеристикам учащихся. Индивидуальные особенности могут быть приняты во внимание, чтобы сделать обучение не только более эффективным, но и максимизировать индивидуальность ученика. Необходимость уровневой дифференциации возникает из-за различий между людьми: в целом интеллектуальные способности, уровень обучения, работоспособность, тип нервной системы, мышление, восприятие и т. д. Применение дифференцированного подхода позволяет сделать процесс обучения максимально учитывающим познавательные потребности учеников, а также их индивидуальные особенности.

Важное место в изучении математики отводится определению, свойствам и построению графика функции. Учащиеся должны овладеть такими умениями, как построение графика функции, по графику функции изучать свойства данной функции, а также решать разнообразные задачи с использованием свойств функции.

При изучении темы «Квадратичная функция» у учащихся увеличивается объем знаний о функции, ее свойствах и графике. Изучение и анализ свойств функции способствует развитию у обучающихся выстраивать алгоритм при решении задач, устанавливать причинно-следственные связи, на основе

проделанной работы делать выводы. Исследование свойств функции используются для решения огромного количества задач.

Обучение учащихся в основной школе на уроках математики направлены на развитие математических знаний, умений и навыков по различным темам.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что при изучении темы «Квадратичная функция» наиболее трудными в выполнении являются следующие умения (рис. 1)



Рисунок 1– Умения по теме «Квадратичная функция»

Целью экспериментального исследования являлась апробация методики преподавания темы «Квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации обучения и разработка методических рекомендаций для учителей-предметников основной школы.

Исследование проводилось в 9 классе (14-16 лет), количество респондентов 18, на базе общеобразовательного учреждения Красноярского края.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ учебно-методической, научной литературы; беседа с учителем и учениками;
2. Метод сбора эмпирических данных: письменный опрос;
3. Методы интерпретации и описания данных: количественный и качественный анализ результатов.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы разноуровневые задания контрольной работы по теме «Квадратичная функция» с учетом выделенных умений на странице 27. Задания контрольной работы представлены в приложении А.

Результаты контрольной работы приведены в таблице 3.

Таблица 1 – Распределение учащихся по сформированности умений (1-4)

Ф. И. ученика	Умение 1	Умение 2	Умение 3	Умение 4	
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5
1. Илья А.	+	+	-	-	-

2. Алина Б.	-	+	+	-	-
3. Александр В.	+	-	-	-	-
4. Владислава Е.	-	+	-	-	-
5. Александр К.	+	+	-	+	-
6. Анна К.	+	-	-	+	-
7. Дмитрий К.	+	+	-	-	-
8. Андрей М.	+	-	-	-	-
9. Карина Р.	-	-	+	-	-
10. Тимофей С.	+	-	+	-	-
11. Кирилл С.	+	+	+	-	-
12. Виктория С.	+	+	+	+	+
13. Андрей С.	-	-	-	-	-
14. Сергей С.	-	+	+	-	-
15. Анастасия Т.	+	+	+	+	-
16. Роман Ш.	+	-	-	-	-
17. Ксения Ш.	-	+	-	-	-
18. Юлия Я.	-	-	-	-	-
Выполнили верно (чел./%)	11/61%	10/55%	7/38%	4/22%	1/5%

Условные обозначения:

Знак «+» – ученик умеет выполнять это задание.

Знак «-» – ученик не справился с этим заданием.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам: с первым заданием справилось 61% учащихся. Следовательно, у учащихся сформировано умение распознавать квадратичную функцию, исследовать ее свойства. Со вторым заданием справились 55% учащихся. С третьим заданием справились 38% учащихся. С четвертым заданием справилось 22% учащихся. А с пятым заданием (задание высокого уровня сложности) справилось всего 5% учащихся (рис. 22).

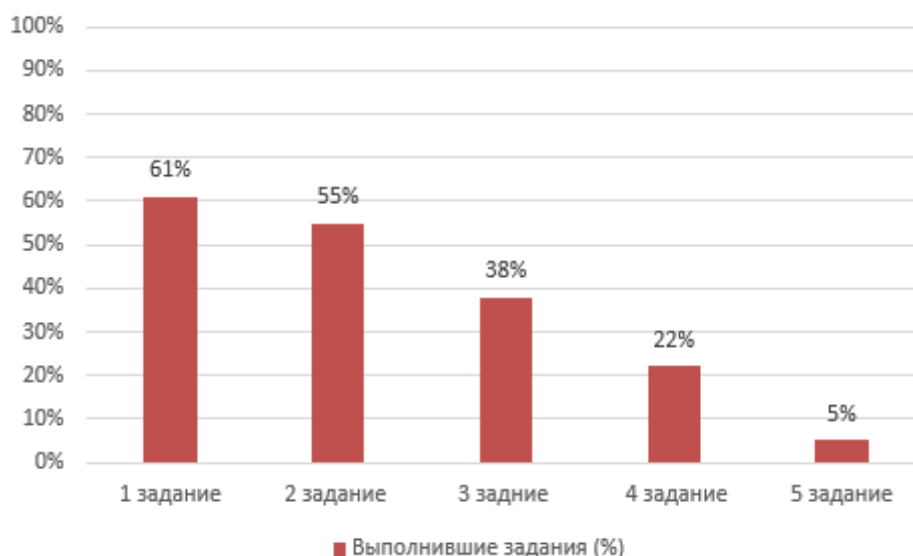


Рисунок 2 – Распределение учащихся по сформированности умений (1-4)

Распределение учащихся по группам на высокий, средний и низкий уровень основывалось на выполненных заданиях контрольной работы. Если учащийся частично или полностью справился с заданиями 1-3, мы его распределяли в 1 группу (низкий уровень). Если учащийся выполнил 4 задание, мы его распределяли во 2 группу (средний уровень). Если учащийся выполнил 5 задание, мы его распределяли в 3 группу (высокий уровень) (таблица 4).

Таблица 2– Распределение учащихся по уровням сформированности умений

№ п\п	Имя Ф. респондента	Уровень сформированности умений	Номер группы в зависимости от уровня дифференциации обучения
1	Илья А.	Низкий	1 группа
2	Алина Б.	Низкий	1 группа
3	Александр В.	Низкий	1 группа
4	Владислава Е.	Низкий	1 группа
5	Александр К.	Средний	2 группа
6	Анна К.	Средний	2 группа
7	Дмитрий К.	Низкий	1 группа
8	Андрей М.	Низкий	1 группа
9	Карина Р.	Низкий	1 группа
10	Тимофей С.	Низкий	1 группа
11	Кирилл С.	Низкий	1 группа
12	Виктория С.	Высокий	3 группа
13	Андрей С.	Низкий	1 группа
14	Сергей С.	Низкий	1 группа
15	Анастасия Т.	Средний	2 группа

16	Роман Ш.	Низкий	1 группа
17	Ксения Ш.	Низкий	1 группа
18	Юлия Я.	Низкий	1 группа

Таким образом, высокий уровень сформированности познавательных учебных действий был выявлен у 5,5% учащихся, данных учащихся можно отнести к 3 группе в зависимости от уровня дифференциации обучения, то есть данные ученики не испытывают трудности при решении задач высокого уровня. Средний уровень у 16,7% учащихся, данных учащихся можно отнести ко 2 группе в зависимости от уровня дифференциации обучения, то есть данные учащиеся не испытывающие трудности при изучении математики на базовом уровне, но имеющие затруднения при решении задач высокого уровня. Низкий уровень у 77,8% учащихся, данных учащихся можно отнести к 1 группе в зависимости от уровня дифференциации обучения, то есть данные учащиеся испытывающие трудности при изучении математики на базовом уровне (рис. 23).

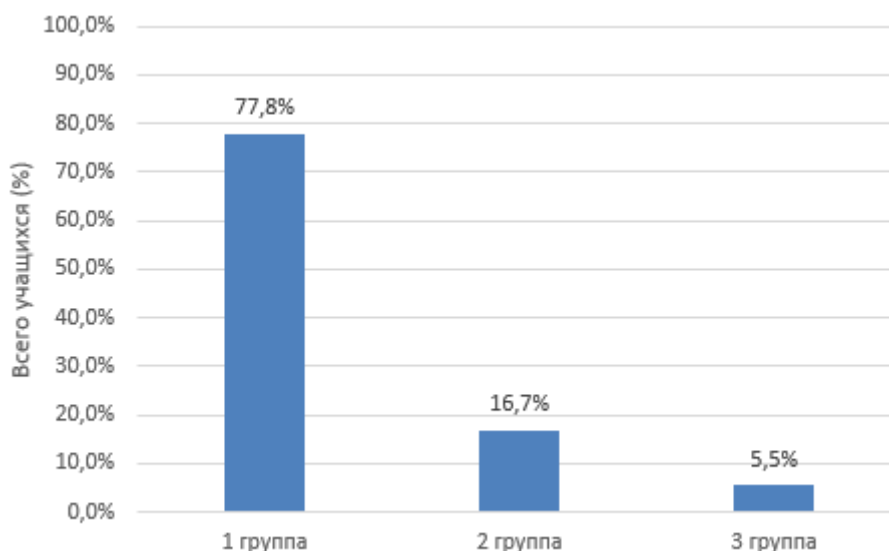


Рисунок 3 – Распределение учащихся по уровням сформированности умений (1-4)

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы: наиболее частые ошибки, встречающиеся в заданиях на построение графиков квадратичной функции и использование свойства квадратичной функции при решении задач. Для изменения уровня сформированности умений у учащихся (1 и 2 группы), нами были разработаны методические рекомендации по изучению теме «Квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации обучения и проведена повторная диагностика экспериментального исследования.

После анализа и интерпретации результатов первичной диагностики экспериментального исследования, нами были разработаны и апробированы методические рекомендации по теме «Квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации обучения.

По данной теме подобраны (частично взяты из сборников, а какие-то составлены самостоятельно нами) разноуровневые задачи. Данные задачи разделены на 3 группы в условиях уровневой дифференциации обучения.

Приведем конспекты занятий, направленных на овладение умениями по изучению темы «Квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации обучения.

Конспект занятия №1

Тема урока: «Квадратичная функция».

Тип урока: урок комплексного применения знаний и умений (урок закрепления).

Цели урока:

Образовательная: усвоить понятие квадратичной функции и ее свойства; строить график квадратичной функции и читать по графику ее свойства.

Развивающая: формирование и развитие аналитико-синтетического математического мышления; развитие умения осмысленного быстрого чтения информации, ее группировки по заданному основанию.

Воспитательная: воспитывать аккуратность в работе при построении графиков.

Задачи урока:

1. Повторить исследование свойств квадратичной функции, особенностей расположения графиков на координатной плоскости;

2. Повторить алгоритм построения графиков функций на координатной плоскости;

3. Закрепить от чего зависит расположение графиков данных функций на координатной плоскости;

4. Закрепить как быстро и правильно строить графики квадратичных функций на координатной плоскости.

Метод обучения: частично – поисковый, проблемный.

Средства обучения: компьютер и мультимедийный проектор, система разноуровневых задач.

Формы контроля: опрос.

Методы контроля: беседа, работа по карточке (разного уровня сложности).

Оборудование урока: компьютер и мультимедийный проектор, карточки с заданиями, учебник по алгебре 9 класс А. Г. Мерзляк.

Структура урока:

1. Организационный момент (2 мин).

2. Постановка цели и задач урока (3 мин).

3. Актуализация знаний (10 мин).

4. Первичное закрепление (24 мин).

5. Постановка домашнего задания (2 мин).

6. Подведение итогов. Рефлексия (2 мин).

Ход урока

1. Организационный момент.

Приветствие. Учащиеся эмоционально настраиваются на работу, включаются в деловой ритм урока.

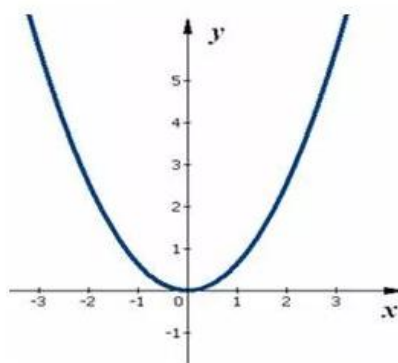
2. Постановка цели и задач урока.

Учитель: Какую цель на урок мы сегодня поставим перед собой? (ответы учащихся).

3. Актуализация знаний.

Проблемный вопрос: какую информацию можно получить о графике квадратичной функции, зная коэффициенты квадратного трёхчлена.

Опрос: ученикам необходимо ответить на следующие вопросы, смотря на предложенный рисунок (рис. 4).



1 группа	<ul style="list-style-type: none">• Как называется график квадратичной функции?• Как называется функция, график которой является парабола?• Назовите область определения квадратичной функции.• Назовите область значений функции.
2 группа	<ul style="list-style-type: none">• Перечислите нули функции.• Назовите промежутки, в которых функция принимает положительные значения.• Назовите промежутки, в которых функция принимает отрицательные значения.
3 группа	<ul style="list-style-type: none">• Назовите промежутки возрастания и убывания функции.• При каком значении x функция принимает наименьшее значение? Чему оно равно?• Укажите координаты вершины, ось параболы.

Рисунок 4 – Опрос

4. Первичное закрепление.

Учащимся предлагается выполнить следующие упражнения, которые распределены по группам уровневой дифференциации обучения.

Первое, что учащиеся должны научиться – это распознавать квадратичную функцию, исследовать её свойства, выполнять построение графика квадратичной функции. Приведем примеры для каждой группы уровневой дифференциации обучения (рис. 5).

1 группа:

- Какая из данных функций является квадратичной: 1) $y = 4x^2 + 3x + 6$; 2) $y = 4x + 3$; 3) $y = 1/(2x^2 - 3x + 2)$; 4) $y = 6x^2 - 5x$.
- График функции $y = -6x^2 + x + c$ пересекает ось ординат в точке $M(0; -8)$. Найдите значение c .
- Постройте график функции: 1) $y = x^2 - 4x - 5$; 2) $y = 2x^2 - 8x + 8$; 3) $y = -x^2 + 2x + 3$; 4) $y = 6x - 2x^2$.

2 группа:

- Постройте график функции $y = -x^2 - 6x - 5$. Используя график, найдите: 1) область значений функции; 2) промежуток возрастания функции; 3) множество решений неравенства $f(x) > 0$.
- Постройте график функции $y = x - 0,5x^2$. Используя график, найдите: 1) область значений функции; 2) промежуток возрастания функции; 3) при каких значениях x выполняется неравенство

3 группа:

- Постройте график функции $f(x) = x^2 - 6x + 8$. Используя график, найдите: 1) $f(6); f(1)$; 2) значения x , при которых $f(x) = 8; f(x) = -1$; $f(x) = -2$; 3) наибольшее и наименьшее значения функции; 4) область значений функции; 5) промежуток возрастания и промежуток убывания функции; 6) при каких значениях аргумента функция принимает положительные значения, а при каких отрицательные.

Рисунок 5 – Упражнения, направленные на отработку 1 умения

5. Постановка домашнего задания.

1 группа – №341, №342.

2 группа – №347, №350.

3 группа – №349, №353.

6. Подведение итогов. Рефлексия.

- Какие знания о квадратичной функции вам пригодились на уроке?
- Как построить график квадратичной функции?
- Что на уроке было сложно, а что легко?

Конспект занятия №2

Тема урока: «Квадратичная функция».

Тип урока: урок комплексного применения знаний и умений (урок закрепления).

Цели урока:

Образовательная: усвоить понятие квадратичной функцией и ее свойства.

Развивающая: развить умение самостоятельно строить графики квадратичной функции.

Воспитательная: обучать навыкам адекватной оценки результатов предметной деятельности на уроке.

Задачи урока:

- Повторить исследование свойств квадратичной функции, особенностей расположения графиков на координатной плоскости;

2. Закрепить алгоритм построения графиков функций на координатной плоскости;

3. Закрепить как быстро и правильно строить графики квадратичных функций на координатной плоскости.

Оборудование урока: доска, мел, карточки с заданиями.

Метод обучения: частично – поисковый.

Средства обучения: система разноуровневых задач.

Формы контроля: самостоятельная работа.

Методы контроля: беседа, работа по карточке (разного уровня сложности).

Структура урока:

1. Организационный момент (2 мин).
2. Постановка цели и задач урока (2 мин).
3. Актуализация знаний (15 мин).
4. Первичное закрепление (22 мин).
5. Постановка домашнего задания (2 мин).
6. Подведение итогов. Рефлексия (2 мин).

Ход урока

1. Организационный момент.

Проверка готовности к уроку учащихся и классной комнаты. Вопросы по домашнему заданию.

2. Постановка цели и задач урока.

Учитель: Исходя из темы урока, как мы сформулируем цель урока?

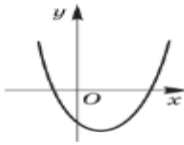

Учитель: Какие задачи мы поставим на сегодняшний урок? (ответы учащихся).

3. Актуализация знаний учащихся.

Учащимся предлагаются для самостоятельной работы карточки с заданием на закрепление прошлого занятия (таблица 5).

Таблица 5 – Карточки для учащихся

1 Вариант	2 Вариант
№1. Запишите общее уравнение квадратичной функции. Запишите формулу нахождения координат вершины параболы.	№1. Запишите общее уравнение квадратичной функции. Запишите формулу нахождения координат вершины параболы.
№2. Постройте график функции: $y = x^2 - 4x + 7$	№2. Постройте график функции: $y = -x^2 + 4x - 6$
№3. Найдите наибольшее и наименьшее значение функции (с построением графика): $y = -4x^2 - 12x + 1$	№3. Найдите наибольшее и наименьшее значение функции (с построением графика): $y = 4x^2 + 12x + 9$
№4. По графику функции $y = ax^2 + bx + c$ определите знаки a, b, c .	№4. По графику функции $y = ax^2 + bx + c$ определите знаки a, b, c .

	
<p>№5. Докажите, что функция $y = -x^2 + 8x - 5$ убывает на промежутке $[4; +\infty)$ и возрастает на промежутке $(-\infty; 4]$.</p>	<p>№5. Докажите, что функция $y = -2x^2 - 8x + 1$ убывает на промежутке $[-2; +\infty)$ и возрастает на промежутке $(-\infty; -2]$.</p>

Первое задание является теоретическим опросом (базой), которое оценивается в 1 балл. Задания №2, 3, 4 оцениваются в 1 балл, а задание №5 повышенного уровня сложности тоже оценивается в 1 балл. Всего за проверочную работу можно получить 5 баллов. Если выполнены все задания, что соответствует 5 баллам ставится оценка «5». Если ученик набирает 4 балла, то получает оценку «4». Если ученик набирает 3 балла, то получает оценку «3». В остальных случаях «2». Задания №1,2,3 – это задания для 1 группы по уровневой дифференциации обучения. Задание №4 для 2 группы, а задание №5 для 3 группы по уровневой дифференциации обучения.

3. Первичное закрепление.

Учащимся предлагается выполнить следующие упражнения, которые распределены по группам уровневой дифференциации обучения (рис. 6).

1 группа:

1. Постройте график функции $y = x^2 - 6x - 7$. Используя график, укажите:

- 1) $D(f)$; 2) $E(f)$; 3) Нули функции; 4) Промежуток убывания функции.

2 группа:

1. Постройте график функции $y = [-2x]^2 + 6x + 8$. Используя график, укажите: 1) Область определения функции; 2) Область значений функции; 3) Нули функции; 4) Промежуток возрастания функции; 5) Наибольшее и наименьшее значение функции.

2. Найдите область значений и промежутки возрастания и убывания функции:
 $f(x) = 4 - 12x - 0,3x^2$.

3 группа:

1. Постройте график функции $y = -0,5x^2 + 4x - 1$ и опишите ее свойства.

Рисунок 6 – Упражнения, направленные на отработку 2 умения

5. Постановка домашнего задания.

1 группа – Найдите координаты вершины параболы: а) $y = x^2 - 6x + 4$; б) $y = 3x^2 - 12x + 2$; в) $y = -x^2 - 4x + 1$.

2 группа – Постройте график функции: $f(x) = x^2 - 6x + 4$. Найдите по графику: а) нули функции; промежутки, в которых $f(x) < 0$ и $f(x) > 0$; б) промежутки убывания и возрастания функции; наименьшее ее значение.

3 группа – Постройте график функции:

$$y = \begin{cases} x^2, & \text{если } x > 2, \\ x, & \text{если } -2 \leq x \leq 2 \\ x^2, & \text{если } x < -2. \end{cases}$$

6. Подведение итогов. Рефлексия.

4. Какие знания о квадратичной функции вам пригодились на уроке?
5. Как построить график квадратичной функции?
6. Что на уроке было сложно, а что легко?

Конспект занятия №3

Тема урока: «Квадратичная функция».

Тип урока: урок комплексного применения знаний и умений (урок закрепления).

Цели урока:

Образовательная: способствовать формированию навыка построения графиков квадратичной функции; применение изученного на практике; закрепить навыки описывать схематичное расположение параболы относительно оси абсцисс в зависимости от знака старшего коэффициента и дискриминанта соответствующего квадратного трёхчлена.

Развивающая: способствовать развитию зрительной памяти, математически грамотной речи, аккуратности, точности в построениях, умения анализировать, логического мышления.

Воспитательная: воспитать у учащихся интерес к предмету математики, любознательность, стремление к самосовершенствованию.

Задачи урока:

1. Повторить исследование свойств квадратичной функции, особенностей расположения графиков на координатной плоскости;
2. Закрепить алгоритм построения графиков функций на координатной плоскости;
3. Закрепить от чего зависит расположение графиков данных функций на координатной плоскости;

Метод обучения: частично – поисковый, проблемный.

Средства обучения: компьютер и мультимедийный проектор, система разноуровневых задач.

Формы контроля: фронтальный опрос.

Методы контроля: беседа, работа по карточке (разного уровня сложности).

Оборудование урока: компьютеры и мультимедийный проектор, карточки с заданиями, учебник по алгебре 9 класс А. Г. Мерзляк.

Структура урока:

1. Организационный момент (5 мин).
2. Постановка цели и задач урока (1 мин).
3. Актуализация знаний (15 мин).
4. Первичное закрепление (20 мин).
5. Постановка домашнего задания (2 мин).
6. Подведение итогов. Рефлексия (2 мин).

Ход урока

1. Организационный момент.

Проверка готовности к уроку учащихся и классной комнаты. На дом были выданы задания, если у кого из учащихся возникли трудности разбираем данное задание у доски, подробный разбор у доски представляют ученики, которым по силам такая домашняя работа.

2. Постановка цели и задач урока.

Возникла проблема: «Как связаны коэффициенты квадратичной функции, ее дискриминант с расположением графика в координатной плоскости?»

Учитель: Какую цель перед собой мы сегодня поставим на уроке?

Учащиеся: целью данного урока является: закрепить как связаны коэффициенты квадратичной функции, ее дискриминант с расположением графика в координатной плоскости

Учитель: Какие задачи мы поставим на сегодняшний урок? (наводящий вопрос – как и в каком порядке обычно проходит изучение функции?)

3. Актуализация знаний.

Фронтальный опрос:

1. Что называется квадратичной функцией? (1 группа)
2. Что показывает первый коэффициент квадратичной функции? (2 группа)
3. Как определить, где расположена в координатной плоскости вершина параболы? (3 группа)

Школьники работают в парах. Задания парам:

Давайте выясним «Как связаны коэффициенты квадратичной функции, ее дискриминант с расположением графика в координатной плоскости?».

Составим таблицу расположения квадратичной функции в зависимости от коэффициентов a , b и c (таблица 6).

Таблица 6 – Карточка для учащихся

Функция	Квадратичная функция	Коэффициенты a, b и c	Расположение параболы в прямоугольной системе координат
$y = ax^2 + bx + c$	$y = \frac{1}{2}x^2$		1. Ветви параболы направлены... 2. График функции $y = \frac{1}{2}x^2$ можно получить из параболы

			$y = x^2 \dots$
$y = ax^2 + bx + c$	$y = -2x^2$		1. Ветви параболы направлены... 2. График функции $y = -2x^2$ можно получить из параболы $y = x^2 \dots$
$y = ax^2 + bx + c$	$y = 4x^2 + 5$		1. Ветви параболы направлены... 2. Парабола $y = 4x^2$ смещена на...
$y = ax^2 + bx + c$	$y = -4x^2 + 5$		1. Ветви параболы направлены... 2. Парабола $y = -4x^2$ смещена на...

Идет обсуждение заданий, заполнение таблицы, обмен информацией.

Учитель предлагает проверить заполнение учащимися таблиц и сделать вывод о расположении графика квадратичной функции в прямоугольной системе координат. Как зависит расположение графика от коэффициентов квадратного трехчлена и дискриминанта квадратного трехчлена.

Проверка выполнения заданий. (На экране появляется заполненная таблица).

Вывод: Мы рассмотрели построение графиков различных квадратичных функций, исследовали расположение графика квадратичной функции относительно осей абсцисс и ординат и выяснили, что расположение графика связано со знаком дискриминанта $D = b^2 - 4ac$ и коэффициентами a , b и c :

–Если $a > 0$. Графиком квадратичной функции $y = ax^2 + bx + c$ является парабола, ветви которой направлены вверх;

–Если $a < 0$. Графиком квадратичной функции $y = ax^2 + bx + c$ является парабола, ветви которой направлены вниз;

–Если $D > 0$, график функции $y = ax^2 + bx + c$ пересекает ось абсцисс в двух точках x_1 и x_2 .

–Если $D = 0$, график функции $y = ax^2 + bx + c$ имеет с осью абсцисс единственную общую точку – вершину x_0 параболы.

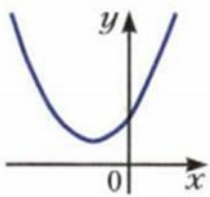
–Если $D < 0, a < 0$, то квадратное уравнение $ax^2 + bx + c$ действительных корней не имеет и, следовательно, график функции $y = ax^2 + bx + c$ не имеет с осью абсцисс ни одной общей точки, т.е. целиком расположен ниже абсцисс.

– Если $D < 0, a > 0$, то квадратичная функция $y = ax^2 + bx + c$ принимает только положительные значения.

4. Первичное закрепление.

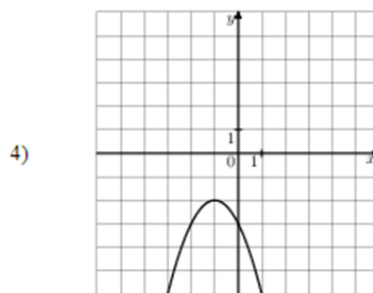
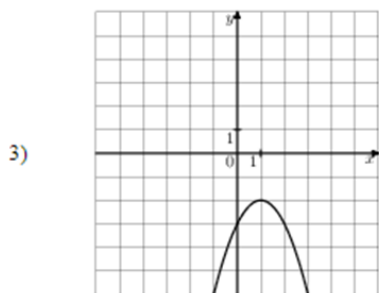
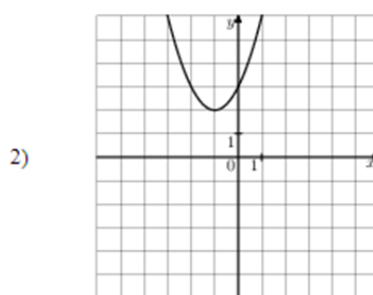
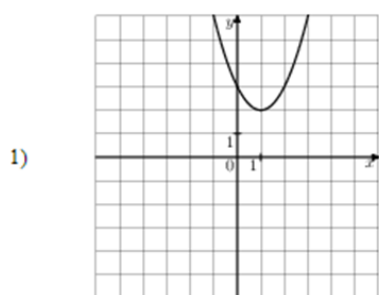
Учащимся предлагается выполнить следующие упражнения, которые распределены по группам уровневой дифференциации обучения (таблица 7).

Таблица 4 – Упражнения, направленные на отработку 3 умения

1 группа	2 группа	3 группа
<p>1. Определите направление ветвей и координаты вершины параболы:</p> <p>1) $y = x^2 - 12x + 3$; 2) $y = -x^2 + 4x - 6$; 3) $y = 0,3x^2 + 2,4x - 5$; 4) $y = -5x^2 + 10x + 2$.</p> <p>2. На рисунке изображён график квадратичной функции $y = ax^2 + bx + c$. Определите знаки коэффициентов a, b и c.</p> <p>1)</p> 	<p>1. Пусть D – дискриминант квадратного трехчлена $ax^2 + bx + c$. Изобразите схематически график квадратной функции $y = ax^2 + bx + c$, если:</p> <p>1) $a > 0, D > 0, c > 0, -\frac{b}{2a} > 0$; 2) $a > 0, D = 0, -\frac{b}{2a} < 0$; 3) $a < 0, D < 0, -\frac{b}{2a} > 0$; 4) $a < 0, c = 0, -\frac{b}{2a} < 0$.</p> <p>2. При каком значении b в промежутке $(-\infty; 2]$ является промежутком возрастания функции $y = -4x^2 - bx + 5$?</p>	<p>1. Задайте формулой какую-нибудь квадратичную функцию, которая:</p> <p>1) убывает на промежутке $(-\infty; 1]$ и возрастает на промежутке $[1; +\infty)$; 2) возрастает на промежутке $(-\infty; -2]$ и убывает на промежутке $[-2; +\infty)$.</p> <p>2. При каком значении a функция $y = ax^2 + (a - 2)x + \frac{1}{4}$ является квадратичной и её график имеет с осью абсцисс одну общую точку?</p>

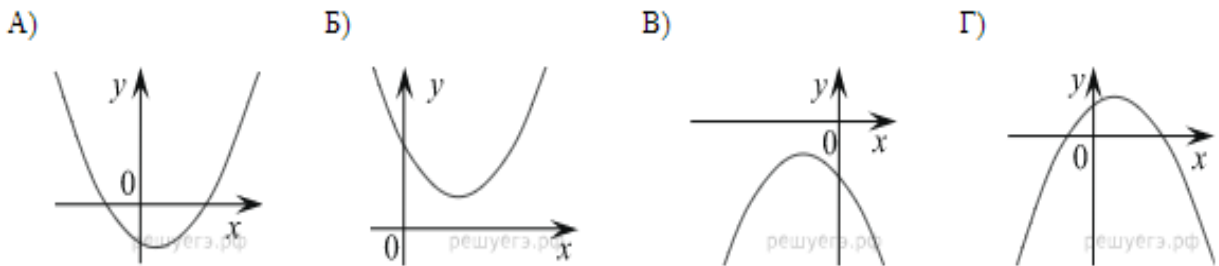
5. Постановка домашнего задания.

1 группа – На одном из рисунков изображен график функции $y = x^2 - 2x + 3$. Укажите номер этого рисунка.



2 группа – На рисунке изображены графики функций вида $y = ax^2 + bx + c$. Для каждого графика укажите соответствующее ему значения коэффициента a и дискриминанта D .

Графики



- 1) $a > 0, D > 0$ 2) $a > 0, D < 0$ 3) $a < 0, D > 0$ 4) $a < 0, D < 0$

Запишите в ответ цифры, расположив их в порядке, соответствующем буквам:

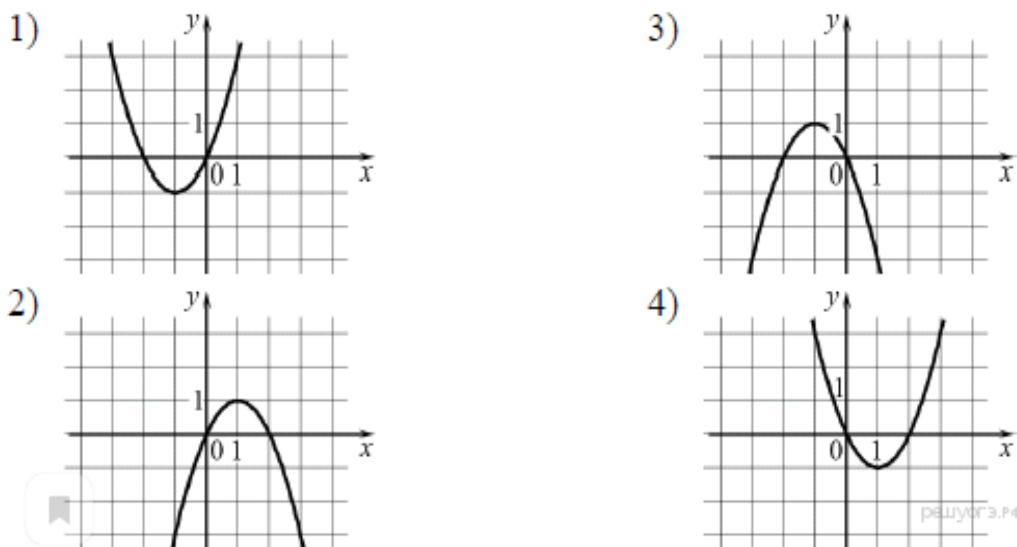
А	Б	В	Г

3 группа – Установите соответствие между функциями и их графиками.

ФУНКЦИИ:

- 1) $y = x^2 - 2x$
 2) $y = x^2 + 2x$
 3) $y = -x^2 - 2x$

ГРАФИКИ:



Запишите в ответ цифры, расположив их в порядке, соответствующем буквам:

А	Б	В

6. Подведение итогов. Рефлексия.

1. Как можно определить расположение графика квадратичной функции по коэффициентам a , b , c и дискриминанту квадратного трехчлена?
2. Что на уроке было сложно, а что легко?

Конспект занятия №4

Тема урока: «Квадратичная функция».

Тип урока: урок комплексного применения знаний и умений (урок закрепления).

Цели урока:

Образовательная: закрепить представления о квадратичной функции: построение графиков квадратичных функций, описание их свойств, выполнение преобразований графиков квадратичных функций; закрепить умения решения задач с параметром; развивать навыки применения квадратичной функции при решении практических задач.

Развивающая: развивать графические навыки учащихся, навыки чтения графиков; развивать алгоритмическое мышление, сообразительность; формировать умение обобщать способы решения однотипных задач.

Воспитательная: воспитывать такие качества личности, как познавательная активность, самостоятельность, любознательность, упорство в достижении цели.

Задачи урока:

1. Рассмотрение решения задач, связанных с данной темой, разного уровня сложности (для 1 группы – низкого уровня, 2 группы – среднего уровня, а для 3 группы – высокого уровня).

2. Использовать свойства квадратичной функции при решении задач с параметром (для 3 группы).

Оборудование урока: карточки с заданиями, учебник по алгебре 9 класс А.Г. Мерзляк.

Метод обучения: частично – поисковый, проблемный.

Средства обучения: система разноуровневых задач.

Формы контроля: самостоятельная работа.

Методы контроля: беседа, работа по карточке (разного уровня сложности).

Структура урока:

1. Организационный момент (2 мин).
2. Постановка цели и задач урока (3 мин).
3. Актуализация знаний (7 мин).
4. Первичное закрепление (29 мин).
5. Постановка домашнего задания (2 мин).
6. Подведение итогов. Рефлексия (2 мин).

Ход урока

1. Организационный момент.

Приветствие учеников. Учитель рассказывает план урока. Учащиеся в тетрадях записывают тему урока.

2. Постановка цели и задач урока.

Учитель: Ребята, как вы думаете, всё ли уже вами усвоено по теме «Квадратичная функция»? Хотели бы вы узнать ещё что-то новое об этой функции, в частности, о её применении при решении практических задач?

Учащиеся рассуждают, отвечают.

Учитель: Ребята, какая будет цель сегодняшнего урока? (ответы учащихся).

4. Актуализация знаний.

Учитель предлагает заполнить учащимся следующую таблицу, ответив на предложенные вопросы (самостоятельная работа) (таблица 8).

Таблица 8 – Карточка для учащихся

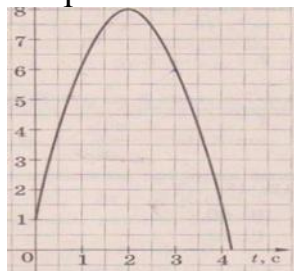
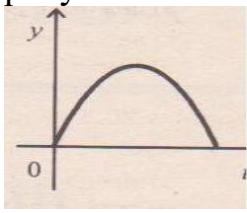
1. Что называется квадратичной функцией?	
2. Что является графиком квадратичной функции?	
3. Формула нахождения вершины параболы.	
4. Как направлены ветви параболы, если: 1) $a > 0$ 2) $a < 0$.	
5. Как можно определить расположение графика квадратичной функции по коэффициентам a , b , c и дискриминанту квадратного трехчлена?	

3. Первичное закрепление.

Учащимся предлагается выполнить следующие упражнения, которые распределены по группам уровневой дифференциации обучения. Учащиеся должны уметь использовать свойства квадратичной функции при решении задач (таблица 9).

Таблица 9 – Упражнения, направленные на отработку 4 умения

1 группа	2 группа	3 группа
1. Для строительства склада заготовлен материал на наружные стены длиной 32 м и высотой 4 м. Какими должны быть размеры склада (в виде прямоугольного параллелепипеда), чтобы он имел	1. При каких значениях p и q график функции $y = x^2 + px + q$ проходит через точки $M(-1; 4)$ и $K(2; 10)$? 2. Решите графически уравнение $x^2 = -3x - 1 = -\frac{3}{x}$. 3. Движение дельфина,	1. При каких значениях параметра a число a лежит между корнями уравнения $2x^2 - 2(2a + 1)x + a(a - 1) = 0$? 2. При каких значениях параметра a выражение $ax^2 + 4x + 3a + 1$ принимает положительные значения при всех $x > 0$? 3. При каких значениях параметра a корни уравнения

<p>наибольший объём?</p> <p>2. Мяч подбросили вертикально вверх, и он упал на землю. На рисунке изображен график зависимости высоты мяча над землей от времени полета. Используя график, выясните, сколько метров пролетел мяч за первые 3 секунды. Через сколько секунд после броска мяч был на высоте, равной 6 метров?</p> 	<p>выпрыгивающего из воды вертикально вверх, описывается формулой $y = t - 5t^2$. График функции изображен на рисунке.</p>  <p>Объясните, что физически означают:</p> <p>а) нули функции;</p> <p>б) интервалы возрастания (убывания) функции;</p> <p>в) наибольшее значение функции.</p>	<p>$x^2 - 2ax + a^2 - 1 = 0$ лежат в промежутке $[2; 4]$?</p> <p>4. Постройте график функции $y = x^2 + 2x - 3$. Используя построенный график, определите, при каких значениях a уравнение $x^2 + 2x - 3 = a$:</p> <p>1) имеет два корня;</p> <p>2) имеет один корень;</p> <p>3) не имеет корней.</p>
--	--	--

5. Постановка домашнего задания.

Каждой группе предлагается решить задачу дома (таблица 10).

Таблица 10 – Домашнее задание

1 группа	2 группа	3 группа
<p>Задача: Движение тела вертикально вверх под действием силы тяжести. Высоту над землей подброшенного вертикально вверх мяча вычисляют по формуле $h(t) = -4t^2 + 22t$, где h – высота в метрах, t – время</p>	<p>Задача: Для некоторой реки экспериментально установили следующую зависимость скорости течения реки v (м/с) от глубины h (м)</p> $V(t) = -h^2 + 2h + 8$ <p>Найдите максимальную глубину реки (т.е. глубину,</p>	<p>Задача: Пахом прошёл за день 40 км. Попробуйте при данном условии сформулировать математическую задачу (постройте математическую модель). Сделайте вывод: какой прямоугольник должен обойти Пахом, чтобы</p>
<p>в секундах, прошедшее с момента броска. Сколько секунд мяч будет находиться на</p>	<p>где $v = 0$) и глубину s максимально сильным течением.</p>	<p>получить больше земли, и чему равна его сторона? Составить алгоритм</p>

высоте не менее 10 м?		решения подобных задач.
-----------------------	--	-------------------------

6. Подведение итогов. Рефлексия.

1. Ребята, какой материал на уроке мы сегодня с вами повторили?
2. Достигнута ли вами цель сегодняшнего урока?

После проведенных занятий мы предложили учащимся выполнить тест по теме «Квадратичная функция», чтобы выявить уровень усвоения знаний и умений по данной теме (см. приложение В).

Таким образом, разработанные и апробированные методические рекомендации по изучению темы «Квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации позволяют сделать вывод о том, что у учащихся формируются вычислительные умения, развивается математическое и пространственное мышление. При решении задач учащимися используются такие мыслительные операции, как сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация и конкретизация.

Литература:

1. Алгебра. 8 класс: В 3 ч. Ч. 2 / Л.Г. Петерсон, Н.Х. Агаханов, А. Ю. Петрович [и др.]. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 160 с.
2. Алексеева, М. В. Применение на уроках математики различных видов самостоятельных работ с учётом уровневой дифференциации для учащихся с ОВЗ / М. В. Алексеева // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы.– 2017. – № 1. – С. 84–85.
3. Мезляк, А.Г. Алгебра, 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М. С. Якир. – Москва :Вентана-граф, 2014. – 304 с.
4. Михалева, Т.Б. Дополнительная подготовка по математике – дифференциация и индивидуализация обучения / Т. Б. Михалева, А. А. Михалев // Символ науки. – 2018. – № 3. – С. 77–79.
5. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с
6. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5-9 классы: проект/ под ред. А. А. Кузнецов, М. В. Рыжаков, А. М. Кондаков – 3-е изд. – Москва : Просвещение. – 2011. – 64 с.

**ТРАНССПЕКТИВА ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ***Т.В.Казакова,**С тарший преподаватель кафедры психологии развития личности*

Образ учителя, являющийся одним из вечных образов, представлен в произведениях художественной литературы достаточно разносторонне. Однако, даже вечные образы, свойствами которых являются содержательная емкость, неисчерпаемость смыслов, высокая художественная, духовная ценность; способность преодолевать границы эпох и национальных культур, общепонятность и непреходящая актуальность; поливалентность, т.е. повышенная способность соединяться с другими системами образов, участвовать в различных сюжетах, вписываться в изменяющуюся обстановку, не теряя свою идентичность; переводимость на языки других искусств, широкая распространенность [19], ощущают на себе воздействие социальных, политических, экономических факторов.

Развитие образовательной системы в России характеризуется не только меняющимися требованиями к целям, задачам, формам воспитания и обучения учащихся, но и изменением представлений самого общества о роли и предназначении педагога. Как отмечает В.А. Сонин, «учительство в своей деятельности изначально выражает определенные государственные интересы», тем самым обеспечивая преемственность в развитии культуры [34, с.12]. В таком случае, именно культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач [9]. По мнению исследователей, педагогическая деятельность есть деятельность государственная, выражающая заданные социальные требования общества и его социальных институтов, а потому образ профессии способен трансформироваться в условиях изменения ценностных ориентаций, разочарования в экономических и социальных реформах [22], [34].

Наше обращение к произведениям художественной литературы обусловлено следующими положениями: во-первых, литературное творчество является одной из важных составляющих культуры, в которой зафиксирован большой опыт того, что происходит с жизненным миром человека на стадиях его становления и различных коллизий [23]. В этом контексте многие авторы, в частности Л.С. Выготский, В.В. Знаков, М.М. Бахтин, Е.В. Некрасова и др., рассматривают художественную литературу как описание жизненных миров, этапов и кризисов их становления, нарушений и разрушений, в которой «представлены» психологические феномены в их включенности в реальную жизнедеятельность человека [24]. Именно в системе универсалий культуры выражены наиболее общие представления об основных компонентах и сторонах человеческой жизнедеятельности, о месте человека в мире, о

социальных отношениях, духовной жизни и ценностях человеческого мира [15].

Во-вторых, «способ бытования научного знания, и психологического в том числе, может быть не только категориально-понятийным, но и художественно-образным» [32]. Психологизм как один из основных принципов художественного познания и воплощения действительности, является эффективным изобразительным средством, дающим возможность писателям доступнее и нагляднее выявлять закономерности психической жизни человека [5]. По мнению Б.С. Братуся, достоинством литературы является особое внимание к конкретному человеку как таковому, а не просто психологическому типу [7]. Ведь художественный текст не «привязан» и не ограничен существующими научными теориями и концепциями, что позволяет уловить «мельчайшие смысловые намеки» на конкретные идеи, тем более что гуманитарность психологии не всегда приводит к эмоционально точным описаниям. Более того, именно пространство художественного текста может служить той самой общей темой, которая объединяет поставленные наукой вопросы [15].

В-третьих, смыслопорождение художественного текста напрямую зависит от тех культурных доминант, которые существуют в обществе в конкретную историческую эпоху. Как бы многомерен ни был текст, его формальные признаки всегда связаны с культурой того времени, в котором текст появляется на свет.

Определяя проблемное поле нашего исследования, обозначим понятие «открытой саморазвивающейся системы» как определенный тип объектов, характеризующихся способностью к взаимодействию и взаимопереходу, качественной трансформации элементов системы за счет возникновения новых уровней, переводящих систему в качественно иное состояние. В рамках данного исследования примером таких систем является социальная группа, психика человека, педагог в его личностных и профессиональных проявлениях. Подобные системы обладают следующими свойствами: 1) нелинейность, т.е. результат суммы воздействий на систему не равен сумме результатов этих воздействий; 2) открытость как обязательность взаимодействия системы со своим окружением; 3) неустойчивость и точки бифуркации, т.е. состояния неустойчивости, расшатывающие и приводящие систему к новой программе развития.

Основным методом исследования нами был выбран транспективный анализ, еще одно ключевое понятие нашего исследования, использование которого особенно актуальным стало в современных условиях, поскольку, во-первых, благодаря и посредством художественной литературы происходит осмысление людьми самых сложных вопросов бытия; а, во-вторых, потребность в расширении рациональности современных гуманитарных исследований определила одно из направлений поиска ее реализации за счет привлечения элементов гносеологического арсенала других областей

гуманитарного знания, в частности, литературно-художественного познания [26]. Вместе с тем, как подчеркивает О.В. Баранова, объект и предмет изучения психологии и литературы совпадает, хотя углы и уровни их изучения разные. С одной стороны, психология расчленяет, анатомирует мир человека, с другой – литература это всегда синтезирующее, целостное постижение человека, показывающее его транспективу, тогда как их интеграция позволит разрешить проблему целостного описания человека [4]. Транспективный анализ, ставший возможным в эпоху постнеклассицизма, предполагает не только изучение процесса становления, но и выявление определенных тенденций, потенциалов, обуславливающих процесс развития. Подобная транспектива свойственна и образу учителя, смысловое наполнение которого обусловлено потребностями и задачами конкретной исторической эпохи.

Базой нашего исследования стали произведения А.Г. Алексина, А.П. Чехова, К. Паустовского, В.К. Железникова, Г.И. Полонского, В. Тендрякова, Б. Васильева и др.

Государственная политика народного просвещения в XIX в. сводилась к довольно простой формуле: самодержавие, православие, народность. Но уже в 30-е годы XIX в. многим стало ясно, что осуществляемые на такой основе воспитание и образование стали средством консервации общественной жизни, сдерживающим общественные процессы [31], и отразившиеся на реалиях образовательно-воспитательного пространства. В этой связи уместно обратиться к рассказу А.П. Чехова «Человек в футляре», написанного в 1898 году.

В своем герое – Беликове – А.П. Чехов показал яркий образ учителя, даже внешний облик которого говорит о его ригидности и закрытости: «Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх. Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы его от внешних влияний» [36]. Он как будто еще не родился и потому, главной заботой является вторичная материнская утроба – шинель, оболочка, футляр, которые оберегали бы его от внешнего мира [38]. Главной особенностью Беликова является отрешенность, даже отчужденность от жизни: «Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, и, быть может, для того, чтобы оправдать свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было; и древние языки, которые он преподавал, были для него в сущности те же калоши и зонтик, куда он прятался от действительной жизни» [36]. Эти же строки свидетельствуют его «застревании» в прошлом, нарушенном восприятии времени. По М.К. Мамардашвили, быть в прошлом, значит быть несвободным, несuverенным [21]. М.Н. Эпштейн подчеркивает, что Беликов «старается скрыться в иной, стерильно-отвлеченный мир, которым как футляром отгораживается от современности» [38, с.52]. Страх «как бы чего не вышло» угнетает,

препятствует развитию, а смыслом жизни для чеховского героя обладают только «циркуляры и газетные статьи, в которых запрещалось что-нибудь» и подобная эмоциональная и духовная неполноценность делает его примером субпассионариев Л.Н. Гумилева [11]. Примечательны слова М.Н. Эпштейна о тяжелой форме социофобии Беликова, которой, по мнению автора, страдает большинство «маленьких людей». Также ученый указывает на одно из возможных наименований синдрома Беликова - аутизм [37]. Это предположение соотносится с гипотезой А.В. Ключко, по мнению которой аутизм является ярчайшим примером «застревания» человека на предметном уровне сознания. Широкий спектр проявлений предметного уровня, позволяет предположить, что за аутизмом скрывается не расстройство психики в ее классическом понимании, а системное нарушение, затрагивающее всю психологическую систему в целом [16]. При таких условиях не только жизнеосуществление невозможно (да и сложно подобное существование назвать жизнью), невозможна сама жизнь, поскольку «закрывающиеся системы гибнут», закрывая «будущее с его всевозможностью» [17].

В начале XX века в отечественном образовании произошли серьезные изменения, связанные прежде всего с социально-политической обстановкой в стране. Революция 1917 года резко изменила цели и содержание воспитания, которые отныне определялись партийно-государственными органами. Была отвергнута прежняя педагогическая теория, а место старого образования заняла заимствованная зарубежная теория и практика, ориентированная на активность и самостоятельность учащихся. Стали появляться образовательные учреждения нового типа, возглавляемые педагогами-новаторами. Одной из таких школ была школа-коммуна для трудновоспитуемых подростков им. Ф.М. Достоевского под руководством В.Н. Сорока-Росинского. В 1926 году бывшие воспитанники школы-коммуны Г. Белых и Л. Пантелеев пишут знаменитую повесть «Республика ШКИД», которая неоднократно переиздавалась в течение XX в. Авторами созданы совершенно разные, иногда диаметрально противоположные образы педагогов: «много их перевидала Шкида. Хороших и скверных, злых и мягких, умных и глупых, и, наконец, просто неопытных, приходивших в детдом для того, чтобы получить паек и трудовую книжку. Голод ставил на пост педагога и воспитателя людей, раньше не имевших и представления об этой работе, а работа среди дефективных подростков — дело тяжелое. Чтобы быть хорошим воспитателем, нужно было, кроме педагогического таланта, иметь еще железные нервы, выдержку и громадную силу воли» [6]. Такими педагогами и были Викниксор (Виктор Николаевич Сорокин), Элланлюм (Элла Андреевна Люмберг), Ольга Афанасьевна, Мирра Борисовна и др., которые, прежде всего, стараются дать своим воспитанникам ценностную базу, опору, в ситуации окружающего их социального и морального кризиса. Именно этому коллективу педагогов удалось «найти путь к сердцам испорченных шкетов. И этот десяток на своих плечах вынес на берег тяжелую шкидскую ладью, оснастил ее и отправил в далекое плавание — в широкое житейское море» [Там

же]. Их увлеченность своей работой, преподаваемым предметом, искренний интерес и привязанность к своим воспитанникам и явились лучшим орудием воспитания. Как отмечает М.К. Мамардашвили, «самая лучшая передача знаний случается тогда, когда учитель не занимается педагогикой, ничему сам специально не учит, а является молчаливым примером» [20].

В литературе 40-50-х годов доминирующей является военная тематика, тем примечательнее образы учителей, созданных в это тяжелое для страны время.

Одним из них является учитель Черпунов, герой рассказа К. Паустовского «Вода из Лимпопо», написанного в 1946 году [25], который, обучая детей, не объяснял им значения предметов и не наполнял готовыми смыслами сознание учеников, его главной задачей было пробуждение эмоций, «рождающих смысл». Примером может служить его способ преподнесения материала: «он рисовал на классной доске большую букву А. В правом углу он вписывал в эту букву второе А, поменьше, в него — третье, а в третье — четвертое. Потом он говорил: — Запомните: это Азия, в Азии — Аравия, в Аравии — город Аден, а в Адене сидит англичанин» или такой пример: «залитые сургучом бутылки с желтоватой водой. На каждой бутылке была наклейка. На наклейках неровным старческим почерком было написано: «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Средиземного моря» [Там же]. Много позже, уже после смерти Черпунова, ученики узнали, что в бутылках была самая обыкновенная водопроводная вода. Воображение в этом случае выступило «конусом света» [17], давшим толчок познавательной деятельности учащихся. Черпунов часто говорил, что «человек отличается от животного способностью к воображению. Воображение создало искусство. Оно раздвинуло границы мира и сознания и сообщило жизни то свойство, что мы называем поэзией» [25]. В этом и заключается главная идея самоосуществления – «обнаружение себя движением в безмерном» [21]. Для Черпунова – учить значит «создавать условия для становления ценностно-смыслового мира человека» [17].

Примерно в это же время выходит повесть М. Прилежаевой «Юность Маши Строговой» (1948), в центре повествования которой Мария Кирилловна Строгова, сначала студентка педагогического вуза, а потом и молодой специалист, чье профессиональное «рождение» пришлось на годы Великой Отечественной войны. Главная героиня также является ярким примером педагога – ценностника, что, по словам И.О. Логиновой, проявляется в наличии собственной системы ценностей, в умении выстраивать взаимодействие ребенка с культурой, в создании ориентиров для учащихся при самостоятельном «вхождении» в данную предметную область [18]. Еще во время педагогической практики однокурсники долго перечисляли все методические промахи, совершенные Машей на уроке (забыла провести переключку, нарушила план урока, не дотянула до звонка, не следила за дисциплиной) и все эти формальные требования помешали им, по словам

методиста, заметить главное – «у пятиклассников нынче со стариком Крыловым знакомство состоялось, а вы проглядели. Подружились ребяташки с баснописцем Крыловым. Строговой за это спасибо... Знаете ли вы, товарищи практиканты, что такое творчество в педагогической работе? Почему сегодня оживление в классе? Почему ребяташки быстро все поняли, обо всем догадались? Спросите у Строговой. Она вам расскажет. Учитель дома, над книгой создавая урок, испытал волнение мыслей и чувств - дети в классе ему отозвались. Холодным пришел в класс учитель - батюшки мои, скука какая! И дети - те, да не те. Вот откуда все идет - от учителя! Берегите в себе огонек! Если он не горит в вас, никого не зажжете!» [30].

Придя в школу в качестве учителя, Мария Кирилловна столкнулась с инспектором роно, который «ценил учителей, умеющих добиваться высокого процента успеваемости и образцовой дисциплины класса»; с настороженностью учеников, когда «всякие рассуждения отскакивали от ребят, как резиновый мячик от стенки». Но самым яростным ее противником стал завуч Борисов, рассказывающий о «легкомыслии Строговой, самовольстве, неуважении к вышестоящему руководству», о том, что она «не умеет строить урока. Нет подхода к ребятам. Не учитывает уровень развития класса. На уроке шум. Шум. Шум!». И возможно в ситуации послевоенной разрухи его стремление к упорядоченности, строгому соблюдению учебного плана, отношение к школе как к «идеально налаженному механизму, где каждая гайка на месте, служит общему делу» не так уж плохо, но главным недостатком Строговой он называет импровизацию, т.е. ее желание творить свободно, суверенно! В итоге мы видим столкновение педагогических позиций учителей, требующих «осудить недисциплинированность» и учителей, желающих научить детей «видеть и слышать людей».

Необходимо отметить, что в 20-30 годы и в послевоенное время системе образования отводится схожая роль: если в стратегии и тактике политики большевиков школа должна была стать важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии; исходить якобы из интересов, потребностей и социальных инстинктов школьника, организуя и направляя их в общественное русло и тем самым способствуя воспитанию человека нового типа, то Великая Отечественная война 1941– 1945 гг. также серьезно отразилась на деятельности отечественной школы. Условия военного времени поставили перед органами управления народным образованием и перед школой новые задачи: нужно было сохранить охват всех детей школьного возраста различными формами обучения, обеспечить их воспитание в патриотическом духе [27].

Вообще, в критические моменты истории, коими явились и Октябрьская революция, гражданская и Великая Отечественная войны, власть и общество требуют от школы и учителя только одного – воспитания учащихся в соответствии с «культурой полезности» []. В понимании завуча Борисова, «люди, как муравьи в муравейнике ... приравнивались к винтикам единого

безликого механизма. В таком случае культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель, прикрываемая тем или иным благостным идеалом,— воспроизводство самой себя без каких-либо изменений» [2], [3].

Однако, художественное произведение никогда не является результатом простого копирования действительности: это мир, преломленный через личность творца [14]. И большинство писателей интуитивно, по какому-то внутреннему наитию, начинают осознавать необходимость появления нового учителя, учителя с «незашоренным» идеологией мировоззрением, учителя творческого, способного к созданию «многомерного мира» ребенка [17]. Если перефразировать В.В. Знакова, то изменился мир – изменилось мышление – изменились ценности и содержание образования.

Отметим, что, начиная с 70-х годов XX века, кризис «культуры полезности» в советском образовании становится все очевиднее и это, прежде всего, находит отражение в художественной литературе, условность, метафоричность которой «позволяет нам взглянуть на реальность с иной точки зрения, как бы с новой стороны» [14, с.159], следствием чего является всплеск интереса к школьной тематике, хотя многие из произведений вызвали недоумение и даже недовольство общественности.

Повесть Б. Васильева «Завтра была война» написана в 1972, хотя издана она была только в 1983 году. В повести мы встречаем достаточно колоритные образы учителей, авторское отношение к которым заметно с первых строк. Главным образом это прослеживается в оценке завуча Валентины Андроновны, чья «массивная фигура источала строгость и целеустремленную готовность следовать самым новейшим распоряжениям и циркулярам» [10]. Ученики, дав ей звучное прозвище «Валендра», «не просто не любили, а презирали столь дружно и глубоко, что не затрачивались уже ни на какие иные эмоции». Валентина Андроновна четко разграничивала время «до» прихода нового директора – прошлое и настоящее – «при новом директоре», который «похерил» все распоряжения горono, чем вызвал ее недовольство. Заветной мечтой Валентины Андроновны было не просто властвование «над умами и душами строптивного 9 «Б», а общественное благо, поэтому она терпеливо ждала, пока ее школа находится в руках «авантюриста». Однако, класс решительно обрывал все контакты со своей классной руководительницей, обрывал, не скандаля, не бунтуя, обрывал спокойно и холодно. Она стала чужой, чужой настолько, что ее даже перестали не любить» [Там же]. В данном случае мы видим проявление парадигмы классической педагогики «отражение - воспроизведение», в которой нет места смыслу, а насилие над учеником становится нормой [17] и культуры полезности, где ценности личности нивелируются на благо действующего культа.

Совсем другую картину мы наблюдаем в отношении Николая Григорьевича Ромахина, директора школы, который «носил широченные

галифе, мягкие шевровые сапоги "шимми" и суконную гимнастерку с огромными накладными карманами, был по-кавалерийски шумлив, любил громко хохотать и чихать на всю школу» [10]. Он считал, что «жить надо не распоряжениями, а идеями, не любил установок, а тем паче - указаний и учил не столько по программе, сколько по совести большевика и бывшего конармейца», поэтому «за демократизм и простоту, может, за шумную человеческую откровенность, а может, и за все разом любила директора школа». Но это были любовь и уважение к человеку, который своими поступками доказывал бесценность человеческой жизни. Ромахино присуща та внутренняя свобода, о которой писал М.К. Мамардашвили: «Это реально явленная свобода в смысле освобожденности человека внутри себя от оков собственных представлений и образов, высвобожденности человеческого самостоянья и бытия» [20]. По мнению философа, именно сегодня особенно нужны такие люди, «способные на полностью открытое, а не подпольно-культурное существование, открыто практикующие свой образ жизни и мысли, благодаря которым могут родиться какие-то новые возможности для развития человека и общества в будущем» [Там же].

Широкий общественный резонанс вызвала повесть В. Железникова «Чучело», написанная в 1973 году, однако его публикация стала возможна только с началом школьной реформы в 1981 году. Тогда же Госкино, ранее заявлявшее, что такие дети и такая школа не появятся на советском экране, принимает решение экранизировать повесть. Уже готовый смонтированный фильм, рассматривающий по-новому мир детства, и школу, которая как «институт обнаруживала свою явную несостоятельность» [33], не прошел цензуру, а первый секретарь московского горкома Гришин разгромил фильм за «антисоветчину».

Примечателен образ учительницы Маргариты Ивановны, чья увлеченность личными переживаниями под лозунгом «Жизнь для себя» полностью затмила сложные взаимоотношения учеников в классе, приведших к трагедии. И даже поняв, что «произошла чудовищная история» и, осознав «собственное ничтожество», она поглядывала на часы, боясь опоздать к отправлению катера, на котором уезжал ее муж: «тем ужаснее себя чувствовала – какой она оказалась глупой, мелкой эгоисткой. Все-все забыла из-за собственного счастья» и тут же «поймала себя на мысли, что внутренне старается себя оправдать». Подобная психология попустительства не только привела к насилию над личностью ребенка (Лены Бессольцевой), но и не позволила предметному миру подростков своевременно «наполниться» жизненными смыслами и ценностями. В. Железников пишет: «И тоска, такая отчаянная тоска по человеческой чистоте, по бескорыстной храбрости и благородству все сильнее и сильнее захватывала их сердца и требовала выхода. Потому что терпеть больше не было сил» [12]. Эти слова созвучны высказыванию В.Е. Ключко: «ребенок не может ждать, его поведение

разворачивается всегда «здесь и сейчас», а когда наступает «потом», бывает уже слишком поздно – бессмысленное знание не выживает» [17, с.161].

В 1974 году уже В.Ф. Тендряков вступает в противоборство с цензурой за повесть «Ночь после выпуска», обвиненной в клевете на советскую систему образования, в искажении облика советской молодежи. Отличница, любимица учителей Юлечка Студенцева, выступая на выпускном вечере, сказала: «Школа заставляла меня знать все, кроме одного – что мне нравится, что я люблю... школа требовала пятерок, я слушалась...теперь вот оглянулась и оказалось – ничего не люблю... мне страшно. Очень!» [35]. На фоне этого откровения возникает дискуссия между педагогами о том, чья педагогическая концепция имеет право на жизнь. Так, Зоя Владимировна, проработавшая в школе более сорока лет, «строго придерживается утвержденных учебных программ», любое отклонение от которых считает невежеством. Она убеждена, что важно «наполнить разумом» головы учеников, обязанных заучить информацию и уделять не нравящемуся предмету больше сил и времени. Школа же в ее понимании, прежде всего, «рассадник грамотности, рассадник знаний». Искренние, даже исповедальные слова выпускницы Зоя Владимировна воспринимает как «плевок в сторону школы», тем больнее ей слышать слова коллег, что именно «своим преподаванием она плодит невежд», а знания «усиленно вбиваемые» в головы детей на девяносто девять процентов «не каждый день нужны в жизни, а порой и совсем не нужны». Главная опасность таких как Зоя Владимировна не в том, что «вся литература – набор сухих формул, которые нельзя ни любить, ни ненавидеть» и даже не в том, что она «украла у учеников способность волноваться». Словами «Ох как я устала! Нет достатка, нет покоя! И уважения тоже... Вот перед вами стоит ваша судьба - морщинистая, усталая, педагогическая сивка, которую укатали крутые горки на долгой дороге» Тендряков говорит уже о неспособности самой учительницы волноваться, что, возможно, приведет к ее скорому саморазрушению, личной смерти. Зоя Владимировна, как и чеховский Беликов, рождены классической педагогикой, чье «увязание» в прошлом «закрывает» их жизненный мир.

В конце 80-х в стране начинает остро осознаваться идеологический кризис, в условиях которого возникает явление «двойной морали», и школа в этой ситуации уже не могла выполнять свои пропагандистские функции. В 1975 году выходит повесть Г.К. Полонского о школьной жизни «Ключ без права передачи», а в 1977 знаменитая повесть Г. Щербаковой «Вам и не снилось». Оба произведения были достаточно провокационными для своего времени, ведь от русской литературы, особенно советского периода, ждали положительного, высокоморального героя.

Марина Максимовна в киноповести Г. Полонского «Ключ без права передачи», для которой урок – это урок творчества, урок культуры, урок высокой духовности и, прежде всего, успех каждого ребенка, вполне могла бы быть таким положительным героем, но только не для своих коллег, считающих,

что «ее популярность у ребят – за наш счет! После ее дискуссий и спектаклей на обычном уроке скучно...» [28]. Марина Максимовна предпочитает нестандартные формы урока, конструируя его с учетом расширения потребностей и возможностей учеников. В одной фразе «внеплановый Пушкин еще гениальнее» проявляется ее личностная суверенность, позволяющая «вычерпывать из природного мира и мира культуры» все необходимое для «становления человеческого в человеке» [17].

Достаточно противоречивым предстает перед нами образ Евдокии Савельевны в произведении А. Алексина «Безумная Евдокия». Если в начале повести это педагог, демонстрирующий идеи коллективизма, не выносящий каких-либо проявлений индивидуального, то в конце оказывается, что главным смыслом своей работы она считает воспитать «талант человечности». Свое самоосуществление Евдокия Савельевна видит в том, чтобы «все были вместе. И с ней во главе!». В стремлении привнести смысл в картину мира учеников, она «продолжая борьбу за прекрасное, объясняла нам, как важно прививать детям чувство прекрасного, учить их замечать и понимать красоту», для чего «постоянно воспитывала учеников нынешних на примере учеников бывших и устраивала встречи и собеседования» [1].

В 90-е годы в системе образования наступает «стадия разочарования» [22], в результате чего складывается мнение, что система не справляется со своей задачей и не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этой ситуации профессия учителя воспринимается как унижительная (например, «почему я должен уважительно говорить о человеке, которого не уважаю? - Учителя ты обязан уважать!– Ничего я никому не обязан!») и бесполезная («Зачем вам менять престижную профессию на наше безнадежное дело?»), а мастерство педагога ставится под сомнение («Нормальный человек в школе не выживет!») [29]. В новое время пришли новые идеалы, а герой-учитель постепенно исчез из отечественной литературы. От современного педагога ждут, прежде всего, результативности, что несомненно обусловлено и внедрением ЕГЭ, тем самым, по мнению В.И. Загвязинского, человекосозидающая, культуротворящая сущность образования подменяется и затушевывается рыночными категориями [13].

Что-то стоящее внимания об учителях стали писать снова только с середины “нулевых”. Первым стал Алексей Иванов — “Географ глобус пропил” (2003), “Место для шага вперед” Елены Георгиевской (Волга-XXI век), “Класс коррекции” Екатерины Мурашовой. Однако главной темой в современной «школьной» прозе - кризис учительства не как профессии, а как определенной культурной позиции, предполагающей если не обладание истиной в последней инстанции, то, по крайней мере, хотя бы какое-то право говорить от ее имени. Человек, стоящий у доски и пытающийся проповедовать и учить, в этой литературе заранее обречен. В конечном счете, в условиях коммерциализации образования, учитель начала XXI века скорее даже вынужден быть «полезным», что возвращает его в XIX век.

Сказанное позволяет считать образ учителя «чувствительным к изменчивой и подвижной природе человеческой реальности, поскольку является частью этой реальности» [8]. Кроме того, транспективный анализ показывает постоянную «развертку» образа учителя в конкретных исторических и социально-политических условиях.

Литература

1. Алексин А.Г. Чехарда: Повести. М.: Дет.лит., 1990.
2. Асмолов А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. №5.
3. Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // Мир психологии. 1999. №1.
4. Баранова О.В. Интеграция психологии и литературы: смыслы, поиски, перспективы // Сибирский психологический журнал. 2005. №21.
5. Белая Е.И. Самоактуализирующаяся личность как персонаж художественной прозы // Психология обучения. 2010. №1.
6. Белых Г., Пантелеев Л. Республика ШКИД. М.: АСТ, 2010.
7. Братусь Б.С. Научная психология на фоне Льва Толстого // Психологический журнал. 1999. Т.20. №3.
8. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. 2001. №4.
9. Бужас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов - в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. 1997. № 5.
10. Васильев Б.Л. Завтра была война. М.: Вагриус, 2007.
11. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. М.: АСТ, 2007.
12. Железников В.К. Чучело. М.: Современник, 1988.
13. Загвязинский В.И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Моск.гос.ун-та: Сер. Педагогическое образование. 2010. №4.
14. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
15. Ивлева А.Ю. Культурное пространство художественного текста: от символа-предела к символу-образу: Автореф. ...докт. филос. наук. Саранск, 2009.
16. Ключко А.В. Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2001.
17. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005.

18. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления. М.: Изд-во СГУ, 2009.
19. Луков В.А. Гамлет: вечный образ и его хронотоп // Человек. 2007. №3.
20. Мамардашвили М.К. Если осмелиться быть [Электронный ресурс] - <http://ru.philosophy.kiev.ua/library/mmk/esly.html>
21. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997.
22. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. №4.
23. Некрасова Е.В. Проблема взаимодействия психологической науки с ее средой: подход к анализу продуктов литературного творчества // Научные ведомости БелГУ. 2008. №11.
24. Некрасова Е.В. Продукты литературного творчества как предмет психологического исследования // Вестник НГУ. 2010. Т.4. Вып.2.
25. Паустовский Г.К. Далекие годы. М.: АСТ, 2005.
26. Песоцкий В.А. Художественная литература как социальное явление и предмет философского анализа: Автореф. ...докт. филос. наук. М, 2009.
27. Пискунов А.И., Кларин В.М., Плохова М.Г. и др. История педагогики и образования. М.: Сфера, 2007.
28. Полонский Г.И. Ключ без права передачи. М.: АСТ, 2005.
29. Поляков Ю. Работа над ошибками. М.: АСТ, 2009.
30. Прилежаева М. Зеленая ветка мая. М.: Молодая гвардия, 1979.
31. Самарский А.Н. Российское образование в поисках ценностных ориентиров во второй половине XIX в. – начале XX в. // Известия ВГПУ. 2010. Т.51. №7.
32. Слемнева И.М. Роль филологии в оформлении и развитии философского знания // Философия как самопонимание культуры и посредник в диалоге культур: Материалы междунар.науч.конф., Минск, 2006
33. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Т. XIV. Вып. XXV. М.: Институт социологии образования РАО, 2010.
34. Сонин В.А. Педагогическая деятельность как профессиональная реальность // Психология обучения. 2010. №5.
35. Тендряков В. Ночь после выпуска. М.: Детская литература, 2006.
36. Чехов А.П. Человек в футляре. М, 2005.
37. Эпштейн М.Н. Маленький человек в футляре: синдром Башмачкина – Беликова // Вопросы литературы. 2005. №6.
38. Эпштейн М.Н. Слово и молчание: Метафизика русской литературы. – М, 2006.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*З.У.Колокольникова,
канд.пед.наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики*

Профессиональная подготовка будущего учителя в последние два десятилетия претерпевает значительные изменения, связанные как с изменением содержания высшего педагогического образования (приняты Профессиональный стандарт педагога (2013) и стандарты ФГОС 3++ (2018), так и с внедрением инновационных технологий организации образовательного процесса в педвузе (технологии электронного обучения, модульно-рейтинговые технологии, технологии компетентного подхода и др.). на первый план выходят проблемы профессиональной социализации на этапе обучения в педвузе. В этих условиях перед высшим педагогическим образованием встают проблемы разработки подходов, технологий для создания условий профессиональной социализации будущего педагога на этапе вузовской подготовки.

Общетеоретическим проблемам социализации посвящены исследования Ю. Васильковой, М.А. Галагузовой, А.В. Мудрика и др. Проблемам социализации студентов педвуза посвящены работы В.В. Звягинцевой, С.Р. Кабирова, И.Г. Колосовой, А.В. Степанова, Е.С. Студеникиной, Л.А. Усановой, О.В. Шмаковой и др. Профессиональная социализация будущего учителя отражена в исследованиях А.В. Морозовой, В.А. Переверзева, Е.С. Студеникиной, Е.В. Самойловой, Н.В. Фокиной, и др. Значение музейной педагогики в подготовке будущего учителя отражено в исследованиях Е.П. Кандаковой, Л.И. Ордуханян, С.Л. Троянской и др. Как показал обзор научно-педагогической литературы, проблема использования средств музейной педагогики в социализации будущего учителя освещена недостаточно, что подтверждает актуальность проведенного автором статьи исследования.

Социализация в самом широком смысле в педагогической литературе понимается как развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. [4; С.266]. Социализация рассматривается как единство процессов адаптации и обособления человека на протяжении всей его жизни. Объективно содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества и государства в том чтобы его члены успешно стали субъектами экономической жизни (в просоциальных формах). Процесс становления субъектами экономической жизни через реализацию профессиональной деятельности называют профессиональной

социализацией. Компонентами профессиональной социализации называют усвоение социальных и культурных ценностей, реализация своей профессиональной активности и профессиональное саморазвитие.

Студент педвуза становится полноценным членом общества, будучи субъектом социализации, усваивающим социальные нормы, культурные ценности в единстве с реализацией своей активности и саморазвитием. Важным этапом профессиональной социализации будущего педагога выступает период обучения в вузе. Участие в педагогических практиках, конкурсах профессионального мастерства, в проектах по организации научной, спортивной, культурно-досуговой деятельности выступают условиями для формирования профессиональных компетенций, а следовательно, вносят определенный вклад в профессиональную социализацию студента и «работают» на отдельные компоненты профессиональной социализации.

Значительный потенциал для профессиональной социализации студента педвуза имеет освоение педагогических технологий и формирование технологической составляющей профессиональной компетентности будущего учителя. Освоение педагогических технологий в процессе подготовки студента педвуза, чаще всего, происходит при изучении курсов «Педагогика» и «Педагогические технологии» через ознакомление с целым спектром технологий. Формат курсов ориентирован на ознакомление с технологиями и формирование представлений о сущности и спектре существующих педагогических технологий. Компетентностный подход и требования Профстандарта предполагают получение не только знаний и умений, но и формирование собственного опыта реализации технологий в реальной образовательной практике. Ресурс для подобного освоения педагогических технологий предоставляет педагогическая практика, но в школе создаются условия для овладения студентом классических образовательных технологий. Если речь идет об инновационных технологиях, таких как музейная педагогика, артпедагогика и др., то возникает необходимость изыскивать дополнительные ресурсы.

Общетеоретические вопросы музейной педагогики нашли свое отражение в работах В.М.Ахунова, С.В.Ивановой, А.И.Клюкиной, К.Ю.Милованова, Т.Л.Мышевой, О.С.Сапанжа, М.В.Соколовой, Б.А.Столярова, Т.В.Чумаловой, М.Ю. Юхневича и др. Отечественное определение термина связано с немецкой традицией, согласно которой *музейная педагогика* определяется как научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, а ее предметом являются культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации. При этом подчеркивается, что такое понимание наиболее близко позиции ученых-музееведов, а также практических работников музеев нехудожественного профиля (М. Ю. Юхневич) [7].

Соотношение отдельных компетенций (в соответствии с ФГОС 3++ и Профстандартом) и компонентов профессиональной социализации мы отразили в таблице 1. Отдельные знания (З), умения (У) и трудовые действия (ТД)

основных четырех трудовых функций педагога в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (Профстандарт) указывают на ресурсные возможности освоения музейной педагогики как педагогической технологии (табл. 1). Важность освоения целого спектра педагогических технологий, умений осуществлять взаимодействие и саморазвитие в профессиональной деятельности через овладение универсальными, общепедагогическими и профессиональными компетенциями (УК, ОПК и ПК) отражает ФГОС 3++. (табл.1) соотносится с основными составляющими профессиональной социализации (усвоение социальных и культурных ценностей, реализация своей активности и саморазвитие).

Таблица 1. - Соотношение компетенций (в соответствии с ФГОС 3++ и Профстандартом) и компонентов профессиональной социализации [5-6]

Профстандарт (2013)	ФГОС 3++ (2018)	Профессиональная социализация
	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	
Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками (У, развивающая деятельность)	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	усвоение социальных норм, культурных ценности
	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	
	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	
	ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся,	

	в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	
	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	реализация своей активности, взаимодействие
Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий (У, обучение)	ПК-3. Способен осуществлять обучение учебному предмету (предметной области), включая мотивацию учебно-познавательной деятельности, на основе использования современных предметно-методических подходов и образовательных технологий	
Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона (У, обучение)		реализация своей активности, взаимодействие
виды и приемы современных педагогических технологий (З, обучение)		
Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности (ТД, воспитательная деятельность)	ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	
Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п. (У, воспитательная деятельность)		
	УК-6. Способен управлять	саморазвитие

	своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	
--	---	--

Для решения задач формирования профессиональных компетенций и профессиональной социализации в условиях педвуза мы предлагаем вовлечь студентов – будущих педагогов, в работу по созданию музейных экспозиций в рамках музея ЛПИ-филиала СФУ «История развития образования: от Енисейской губернии до Красноярского края» (2008). Работа студентов в музее сопровождается освоением дисциплины Педагогика раздел «История педагогики и образования». Следует отметить, что исследовательская и экскурсионная деятельность студентов в музее позволяет им эмоционально окрасить получаемые знания по истории педагогики. Кроме того, работа над музейными экспозициями позволяет решать целый спектр воспитательных задач: патриотическое, гражданское и эстетическое воспитание; расширение общего кругозора, формирование ценностных ориентаций и осознание социальной значимости профессии педагога [1-3]. Через изучение истории развития образования в сибирском регионе при подготовке музейных экспозиций, студенты лично относятся к историко-педагогическим фактам, что позволяет глубже изучить развитие педагогических идей России в целом. В рамках работы по профессиональной социализации студентов особую значимость приобретает использование возможностей региональной культурной образовательной среды через сбор информации об учебных заведениях разного типа в Енисейской губернии и Красноярском крае и изучение документов в архивах гг. Енисейска и Красноярска, фондов Енисейского, Красноярского и Лесосибирского краеведческих музеев. При подготовке музейных экспозиций студенты изготавливают экспонаты (копии артефактов), либо осуществляют поиск необходимых предметов, проектируют экспозицию и технологическую карту экскурсии. Студенты в ходе подготовки музейной экспозиции включены в различные виды деятельности (от научно-исследовательской до продуктивной) на фоне профессиональной коммуникации. Музей истории развития образования явление малораспространенное. В последнее десятилетие наряду с краеведческими музеями и школьными музеями, появляются музеи истории образования. В Красноярском крае можно выделить два подобных музея: Музей ЛПИ-филиала СФУ и музей Красноярского института повышения квалификации.

Как мы уже отметили выше, технологией, которая позволяет в комплексе формировать спектр компетенций (УК, ОПК и ПК) будущего учителя и создавать условия для его успешной профессиональной социализации, является на наш взгляд музейная педагогика. Музейная педагогика исследует

музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики (Е.Б.Медведева, М.Ю. Юхневич) [1-3]. Музейная педагогика предполагает систематическую работу музея в образовательном учреждении, вовлечение студентов не только в деятельность по сбору, каталогизации и экспонированию музейных экспонатов, но в активную работу по подготовке музейных экспозиций и проведению экскурсий для студентов и школьников. Технологически музейная педагогика представлена как последовательность организационного, исследовательского, экспозиционного, экспертного этапов подготовки музейной экспозиции (табл. 2) [1-3].

Таблица 2.- Этапы подготовки музейной экспозиции [1]

Этап подготовки	Характеристика
1. Организационный	Постановка целей и задач экспозиций, разработка тематики исследовательских проектов, распределение заданий по исследовательским группам и написание сценария
2. Исследовательский	Поиск (изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов) и систематизация материала, консультации с преподавателем-сотрудником музея, подготовка студентами историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеофильмов
3. Экспозиционный	Оформление выставочных экспонатов и экспозиций (фотографии, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами театрализации; использование спектра художественно-выразительных средств.
4. Экспертный	Анализ проведения экскурсии, рефлексивный отчет участников, анкетирование, определение перспективной тематики музейных экспозиций

Большую роль в профессиональной социализации студентов играет экспозиционный этап, т.е. оформление экспозиции и непосредственная экскурсионная работа со школьниками. Разновозрастной состав посетителей (5-11 классы) музея предполагает адаптацию рассказа студента-экскурсовода к возрастным интересам школьников. В условиях такой активной экскурсионной деятельности, в реальной практике протекает профессиональная социализация будущего учителя на этапе вузовской подготовки.

На экспертном этапе студенты заполняют анкету, в которой отмечают собственный уровень сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, пишут рефлексивные отчеты, заполняют анкеты социализированности. Нами были опрошены 50 студентов ЛПИ-филиала СФУ. 79,6% опрошенных отметили в анкетах самооценки, что работа над музейной экспозицией позволила им продвинуться в формировании компетенций, особенно ОПК-7, УК-3, УК-4 и ОК-5. В спектре универсальных компетенций можно выделить познавательные (УК-1), регулятивные (УК-6) и коммуникативные (УК-3, УК-4 и ОК-5) компетенции [6], нужно отметить, что согласно опросу студентов, все они в той

или иной мере формируются в ходе подготовки и проведения музейных экспозиций для студентов и школьников. Студенты отмечают, что работа с историческим материалом, создает особые условия для усвоения социальных норм и культурных ценностей, связанных с педагогической профессией. Не так явно для студентов значение и роль музейной педагогики в формировании умений профессионального саморазвития. Формирование этой компетенции можно отследить методом экспертных оценок, что несомненно составит перспективу дальнейшего исследования. Рефлексивный отчет включал написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции. Почти все студенты оценивали свою деятельность в музее как интересную и полезную для будущей профессии.

Актуальным вызовом современному образованию стало распространение COVID-19 и необходимость сохранить систему организации образовательного процесса в школах и вузах. Большинство вузов, образовательных сред и педагогов не были готовы в кратчайшие сроки перейти на дистанционные технологии и спешно осваивали доступные варианты и платформы (Modlle, Zoom, онлайн-трансляции VK, Skype и др.) Одной из задач, которую в этих условиях решали педагоги стала выработка подходов, при которых привычная обучающимся образовательная технология (их совокупность, система) переносилась в цифровую образовательную среду, с максимальным сохранением качества образования.

В 2020 году, ситуация с распространением COVID-19, не позволила организовать работу студентов по технологии музейной педагогики в привычном режиме, но дистанционные технологии дали возможность начать работу по оформлению страницы сайта музея, апробировать онлайн-трансляции экскурсий, фото и видеоотчеты проведенных экскурсий, организовать работу по видеозаписи отдельных компонентов музейной экспозиции и монтаж в единый медиапродукт, который будет доступен всем желающим в рамках международного проекта Европейские дни наследия «Наследие и образование» (англ. Heritage and Education).

При всех оптимистических оценках работы педагогов в сложных условиях использования дистанционных технологий, и в целом положительной оценки педагогическим сообществом успешности собственной профессиональной адаптации к новым условиям, студенты неоднозначно оценили стихийный эксперимент с внедрением дистанционных технологий и решением задач переноса образовательной технологии (музейной педагогики) в цифровую образовательную среду. Около 80% опрошенных студентов отмечают, что работа не может быть результативна на 100%, не хватает живого общения с преподавателями. Оценивая удобство обучения с использованием ЭОиДОТ, 20% студентов – считают, что им удобнее учиться удаленно и они стали учиться лучше, но 30% студентов, которые стали учиться хуже, отмечают, что для них важно живое общение и им трудно адаптироваться; около 50% - учатся как и учились, им нет особой разницы учиться дистанционно или нет

Таким образом, включение студентов педвуза в активную музейную работу с целью профессиональной социализации и формирования спектра универсальных, общепедагогических и профессиональных компетенции, на наш взгляд представляется эффективным, что подтверждают результаты опроса, рефлексия собственной педагогической деятельности автора статьи и отзывов студентов о проделанной работе. Музейная педагогика, опираясь на теоретическую и практическую составляющие курсов педагогики, имеет большие возможности для формирования компетенций будущих педагогов и их профессиональной социализации. Новые реалии педагогического образования, показали жизнеспособность музейной педагогики как педагогической технологии и средства профессиональной социализации в условиях цифровизации.

Список литературы:

1. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики // Образование и наука. – 2013 – № 2
2. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С.221-226
3. Лобанова О.Б., Колокольникова З.У., Плеханова Е.М. Организация просветительской деятельности студентов педагогического вуза в процессе подготовки музейных экспозиций // Глобальный научный потенциал. – 2012. - №2(11). - С. 43-46.
4. Педагогический энциклопедический словарь / под.ред.Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.18 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Редим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
7. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике. - М., 2001. – 223 с.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Л.С. Шмольская,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры филологии и языковой коммуникации*

Основной задачей современной школы является разностороннее и целостное развитие социально адаптированной личности благодаря формированию важнейших умений и навыков. Ключевой дидактической единицей в методике русского языка является текст, а одним из необходимых требований, предъявляемых выпускнику основной школы, является умение работать с учебным текстом: извлекать из него необходимую информацию, анализировать, усваивать ее и применять полученные знания в практической деятельности. В процессе изучения каждого раздела школьного курса образовательным потенциалом обладает текст, который, в свою очередь, выступает не только как предмет изучения, но и как средство создания развивающей среды на уроках русского языка.

Цель данной статьи – рассмотреть эффективные приемы работы с учебным текстом на уроках русского языка в 5-6 классах.

Учебный текст – является важнейшей лингводидактической единицей, необходимой для освоения различных компетенций, формируемых в ходе образовательного процесса. Благодаря данному виду текста обучающийся имеет возможность приобщения к научной деятельности, развития личностных и коммуникативных качеств, информационной и социальной ориентации. К специфическим чертам учебного текста относятся его воспитательное направление, культурная составляющая, проявляющая себя в социальных ценностях, его познавательность. Одной из главных целей данного вида текста является его влияние на формирование различных черт личности: нравственности, интеллектуальной и творческой составляющей. Главными отличиями учебного текста от других видов являются: способность передачи учебной информации, стимулирование личностного роста обучающихся, мотивирование образовательной деятельности, становление, развитие и упражнение познавательных и творческих способностей, умений и навыков, контроль (самоконтроль) результатов учебно-воспитательной работы.

Одной из необходимых целей обучения русскому языку в школе является формирование у обучающихся умения работать с учебным текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию.

Е.А. Купирова отмечает, что работа с учебным текстом на уроках русского языка строится при помощи метода лингвосмыслового анализа, при котором учитываются специфика текста как лингвистической единицы и особенности его содержания и формы. Выполняя лингвосмысловой анализ текста, обучающиеся выделяют элементы текста, устанавливают между ними

логико-смысловые отношения, структурируют содержание, формируют смысловые блоки учебной информации [7 с. 19].

Со стороны визуального представления в учебном тексте обязательно присутствует теоретическая часть, содержащая ранее известные или новые понятия, а также содержится иллюстративное наполнение с целью акцентирования внимания, выражающееся в особенностях цветового и шрифтового выделения, различных знаках и символах, схемах и рисунках.

Е. А. Купирова подчеркивает преимущество иллюстративного материала. Как отмечает методист, «научное понятие, даже акцентированное графически, в процессе самостоятельной деятельности часто остается за пределами внимания» [7, с. 23]. Именно поэтому рекомендуется использовать различные эффективные приемы при работе с учебным материалом, такие как моделирование, дополнение, подведение явления под понятие, составление плана. Эти приемы в первую очередь связаны с речевыми и мыслительными задачами обучающихся. Работа над овладением данными познавательными приемами происходит систематически и поэтапно, а сложность работы зависит не только от конкретного вида деятельности и задач, но и от специфики учебной информации: ее структуры, языковой составляющей, потому тот или иной прием зависит и от специфики самого текста.

По мнению И.Н. Добротиной, основной целью педагога при использовании учебного текста в 5-6 классах на уроках русского языка является выбор подходящей стратегии работы с ним [4, с. 62]. Она включает в себя формирование к составляющей учебной информации серьезного отношения, внимательности.

С учетом специфики современного образования, заключающейся в информатизации и многоаспектности представления учебной информации, как отмечает А.Д. Дейкина, «при составлении актуальных учебных пособий авторы стремятся обращать внимание на наличие этих возможностей» [3, с. 49]. Взаимодействие на уроке с учебным текстом на уроках русского языка проходит с применением различных электронных ресурсов, специализированных приложений, мультимедиа.

Анализируя и обобщая работы Е.П. Суворовой, Е.А. Купировой, Ю.В. Бакановой, мы выделили основные методы работы с учебным текстом:

1. Метод реконструкции текста, в ходе которого обучающиеся анализируют содержание, выделяют смысловые блоки, важные для понимания дидактического материала, затем составляют план учебно-научного текста, инструкцию применения правила или же составляют схему, отображающую основные тезисы.

2. Метод конструирования текста, неразрывно связанный с лингво-смысловым анализом текста и методом реконструкции. Сущность данного метода заключается в отборе содержания, необходимого для реализации собственного авторского намерения, а также в поиске адекватной формы воплощения этого содержания. В ходе его применения у обучающихся

формируется общенаучный и терминологический словарь, осознаются особенности его использования, осуществляется контроль за собственной деятельностью. Результатами работы конструирования могут быть учебные рассуждения, определение ключевого понятия, классификация.

3. Метод реферирования текста, главным образом, подразумевающий сжатое изложение основной информации первоисточника на основе его смысловой переработки. В результате работы получается вторичный текст, в котором представлены основные идеи первичного текста. В основе данного метода лежит внимательное чтение текста и выделение ключевых слов и предложений. Результатом реферирования учебного текста может являться правило, составленное обучающимися из научно-учебного материала, таблица, содержащая основные тезисы.

Основными составляющими данных методов являются разнообразные приемы, применяемые на уроках русского языка при изучении нового материала, повторения или закрепления уже изученного, что формирует умение работать с информацией, анализировать различные стороны явлений, вооружает способами самостоятельной работы с учебным текстом [11, с. 101].

1. Прием «кластер». Кластер – это графическая форма организации информации, при котором выделяются основные смысловые единицы, фиксируемые в виде схемы с обозначением всех связей между ними [8, с. 14].

Прием кластера на уроках русского языка носит универсальный характер. Он может быть применен в качестве средства вовлечения участников в образовательный процесс и выступать как способ актуализации имеющихся знаний; в роли способа осмысления прочитанного текста, его анализа и представления графической схемы информации; для подведения итогов, выводов на этапе рефлексии. Кроме того, данный прием, во-первых, может послужить источником стимула для познавательной деятельности обучающихся, источником мотивации к размышлению. Существуют различные виды кластеров: «гроздь», «планета и её спутники», «блок-схема», «обратный кластер», но схема построения, независимо от разновидности, является универсальной: в центре схемы рисуем основное смысловое ядро (понятие, ключевое слово), а от него – проводим линии и располагаем второстепенные понятия.

2. Прием Fishbone («Фиш-боун», «Рыбий скелет»). Д.И. Мелешко определяет данный прием как модель постановки и решения проблемы, которая позволяет подробно описать и попытаться решить целый круг проблем (поле проблем) [10, с. 16]. «Фиш-боун» позволяет наглядно представить учебный материал по отдельной теме и за счет выделения ключевых понятий и логических связей между ними уменьшает объем информации, необходимой для запоминания. Применение «Фиш-боун» позволяет наглядно и содержательно увидеть причинно-следственные взаимосвязи между объектом анализа и факторами, направленными на него, которые при необходимости можно располагать по степени их значимости,

именно поэтому «Рыбий скелет» еще определяют как причинно-следственную диаграмму. Указанный прием представляет информацию проблемного характера, которую необходимо расположить в четырех блоках: в голове, хвосте, на верхних и нижних косточках рыбьего скелета. В голове необходимо определить тему проблемы, которую необходимо проанализировать в ходе работы с текстом. На спине рыбы сверху нужно расположить основные понятия или причины, соответствующие выявленной проблеме. На нижних косточках скелета размещают основные факты, определяющие суть понятий, указывающие на выбор того или иного решения проблемы, соответствующей главной теме. Прием «Фиш-боун» развивает такие навыки как систематизация знаний, умение работать с информацией, но главное преимущество данной технологии заключается в том, что, работая с учебным текстом, обучающиеся видят проблему, которую необходимо решить, варианты ее решения, условия их применения и главный принцип, на котором основывается выбор необходимого решения в конкретной учебной ситуации.

3. Прием «INSERT»

Одним из приемов технологии критического мышления является прием INSERT, разработанный в 1986 г. педагогами - новаторами из США Дж. Воган и Т.Эстес. Данная аббревиатура содержит в себе фразу *Interactivenotingsystemeffectivereadingandthinking*, что переводится как интерактивная познавательная система для эффективного чтения и размышления. Прием можно номинировать как «Пометки на полях». Это обусловлено тем, что при работе с INSERT обучающимся необходимо ставить специальные пометки, например: «v» – информация, которая уже известна читающему; «-» – информация в тексте не совпадает с тем, что ранее знал или думал, что знал, читающий; «+» – новая информация для читающего; «?» – информация в тексте непонятна или необходимо получить дополнительные сведения по данному вопросу или проблеме. Исходя из специфики приема, стоит отметить, что его чаще всего используют при работе с различными текстами, так как он позволяет хорошо структурировать материал. При работе с данным приемом обучающиеся актуализируют знания, проверяют уровень владения информацией, посредством ее семантического разбора, анализа и осмысления, тем самым формируют собственное мнение о содержании учебного текста и его доступности для самих себя. Использование INSERT обеспечивает на уроках русского языка вдумчивое прочтение учебного текста и его личностное осмысление. Однако стоит отметить, что прием «INSERT» может быть эффективным только в том случае, если обучающиеся подготовлены и владеют навыками анализа. Завершающим этапом работы является составление таблицы, которая позволяет обучающимся самим увидеть уровень их знаний по теме, обратить внимание на недочеты, поставить перед собой задачи для дальнейшей работы над темой и устранением недостатка знаний.

4. Прием «Синквейн». Синквейн, с позиции литературоведения, это – малая стихотворная форма из пяти строк, написанная по определенным правилам; применительно к процессу обучения русскому языку – приём, который целесообразно использовать для развития ассоциативного мышления, активизации словарного запаса учащихся, обучения информационной переработке текста, организации обобщения изученного теоретического материала, проведения оценки учащимися своей деятельности на уроке [9, с. 502]. Синквейн на уроках русского языка может использоваться различными способами: как дополнение к неполномусинквейну; как исправление ошибок в пятистрочном стихотворении; как самостоятельное составление синквейна. Дополнение неполного синквейна и исправление ошибок в нём способствуют развитию у обучающихся аналитико-синтетических умений, а составление собственного синквейна позволяет совершенствовать коммуникативные умения [2, с. 41]. Синквейн можно применять практически на любом этапе урока независимо от темы, типа и его вида [5, с. 65]. Работа с синквейном формирует у обучающихся способность выделять в учебном тексте ключевые понятия, выражать их особенности более кратко, понимать и запоминать их, ассоциируя с определенными признаками. К тому же, у школьников формируется способность к творческому выражению своих мыслей, расширяется активный словарь, совершенствуются лексические навыки. Данный прием оказывает влияние на эффективность учебного процесса, поскольку создает оптимальные условия для усвоения языка, погружая обучающихся в естественную ситуацию создания собственного речевого произведения.

5. Прием «Концептуальная таблица». Прием предполагает создание сравнительных таблиц по определенным признакам и характеристикам изучаемого объекта. Применение данного метода способствует формированию критического осознанного мышления, так как позволяет создать сравнительную систему суждений, ведет к развитию навыка осуществления анализа различного материала, развивает умение находить и формулировать основные отличительные признаки изучаемых категорий с последующей систематизацией знаний и записью в таблицу [12, с. 555]. Построение таких таблиц может быть применено на этапе открытия нового знания, актуализации уже имеющихся знаний и в качестве закрепления пройденного материала. Таблицу необходимо заполнять либо сразу, либо последовательно по мере более детального разбора учебного текста. Таблица строится по горизонтали, где располагается «линия сравнения», и по вертикали, где находятся наименования сравниваемых объектов. Основными свойствами «концептуальной таблицы» должны быть лаконичность, небольшое количество характеристик, наиболее важные сравнительные характеристики понятий. Рекомендуется использовать данный прием после актуализации знаний по изученной теме, таким образом лучше всего использовать «концептуальную таблицу» на уроках, включающих уже изученный ранее материал.

6. Прием «Бортовой журнал». Термин «Бортовой журнал» чаще всего встречается в технических отраслях, обычно в нем отображаются сведения о состоянии оборудования, обнаруженных поломках, работе механизмов [10, с. 56]. В методике «Бортовой журнал» – это один из приемов технологии критического мышления, который подразумевает под собой внесение некоторой информации, полученной в ходе урока. Данный прием позволяет учителю видеть адекватную картину степени понимания обучающимися учебного материала, но и помогает самим ученикам развивать умение фиксирования необходимой информации, саморегуляции, заключающейся в оценке качества собственных знаний. М.В. Коновалова предлагает следующую схему бортового журнала – это таблица, состоящая из двух столбцов: известная информация – новая информация, вопрос – ответ, цитата – мое мнение [6, с. 13]. Однако существуют и «трехчастные дневники», которые имеют третью графу – «вопросы к учителю», где в ходе самостоятельной работы обучающиеся имеют возможность отмечать вопросы, которые необходимо задать преподавателю. Прием «Бортовой журнал» дает возможность пробудить познавательный интерес к теме, актуализировать уже полученные ранее знания, получить новые, либо сравнить ранее известные факты с открытыми на занятии. В конце работы обучающиеся самостоятельно обобщают и систематизируют материал.

Таким образом, умение обучающихся работать с учебным текстом формируется с помощью методов конструирования, реконструкции текста и реферирования. Использование на уроке однообразных заданий по изучению новой учебной информации может привести к угасанию интереса обучающихся, невнимательности, непониманию материала, именно поэтому такие приемы как: кластер, fishbone, концептуальная таблица, INSERT, бортовой журнал, синквейн, корзина идей и др. будут полезны при работе с учебными текстами на уроках русского языка.

Литература:

1. Валгина, Н.С. Современный русский язык: учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. - 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2002. – 528 с.
2. Гадалова, В.В. Теория и практика урока русского языка : пособие по методике преподавания русского языка (для студентов и учителей) / В.В. Гадалова. – Москва : Московский лицей, 2012. – 88 с.
3. Дейкина, А.Д. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку / А.Д. Дейкина // Мир русского слова. – 2011. – №2. – С. 42-46.
4. Добротина, И.Н. Информационное пространство современного учебника русского языка [Текст] / И.Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2013. - №3.- С. 62-65.

5. Дьячкова, Л.А. Методические приемы работы с художественным и публицистическим текстом / Л.А. Дьячкова, И.В. Мандрук // Молодежь и XXI век : сборник конференции. – 2018. – № 2. – С. 48-52.
6. Кодзова, З.Н. Визуальные средства в обучении иностранным языкам / З.Н. Кодзова // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – №2. – С. 58-63
7. Купирова, Е.А. Междисциплинарная технология освоения учебно-научного текста / Е.А. Купирова // Педагогика и психология, методика и теория обучения. – 2012. – №4. – С. 19-23.
8. Мединцева, Л.В. Прием «кластер» как эффективный метод развития критического мышления в начальной школе / Л.В. Мединцева // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – 2018. – №1. С. 14-17.
9. Минакова, Д.В. Критическое мышление : технология развития / Д.В. Минакова. – Санкт-Петербург : Дельта, 2011. – 223 с.
10. Русский язык : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Ч. 1 / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – 3-е изд. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 247 с.
11. Суворова, Е.П. Методы работы с учебно-научным текстом: метод реконструкции текста / Е. П. Суворова // Русский язык в школе. - 2011. - N 1. - С. 3-10
12. Тейге, С.В. Применение метода «Концептуальная таблица» в образовательном процессе / С.В. Тейге // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» : сборник научных статей. – 2017. – с. 555-557.

Научно-методическое издание

Ответственный и научный редактор О.Б.Лобанова
Компьютерная верстка О.Б.Лобанова

Уч.-изд. л.