

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ -
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЛЕСОСИБИРСК 2021

УДК 37.016-051
ББК 74.026я52
Н 34

Ответственный и научный редактор

кандидат педагогических наук, доцент О.Б.Лобанова

Редакционная коллегия:

О.Б.Лобанова, начальник НИЧ, кандидат 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, 2021. – Выпуск 3.

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, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Басалаева Н.В. Сравнительный анализ проявления перфекционизма у студентов-первокурсников и студентов-выпускников	4
Веккесер М.В. Интерактивных методы обучения на уроках русского языка в школе	11
Захарова Т.В. Методика применения исследовательских задач при организации исследовательской деятельности учащихся.....	31
Зырянова О.Н. Использование кинематографических трактовок на уроках литературы	44
Колокольникова З.У. Музейная педагогика как средство формирования уважительного отношения у младших школьников к малой родине в условиях дополнительного образования.....	54
Шмутьская Л.С. Организация групповой работы студентов в электронной образовательной среде	65

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ И СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ

Н.В.Басалаева,

канд.психол.наук, доцент,

заведующий кафедрой психологии развития личности

В последнее время все более привлекает внимание исследователей такое явление как перфекционизм. Считается, что человек, наделенный перфекционизмом, стремится разложить все по полочкам, по цветам, сделать все ровным, то есть постоянно озабочен порядком вещей, мыслей и поступков. В самом широком смысле, перфекционизм – это стремление к безупречности, к совершенству. Фактически все концепции перфекционизма признают, что центральным его компонентом является установление чрезмерно завышенных стандартов выполнения деятельности. По мнению современных отечественных авторов (Гаранян Н. Г., Холмогоровой А. Б., Юдеевой Т. Ю.), перфекционизм – это болезнь современного общества, болезнь культуры и культа успеха. Жертвами «культурной болезни» становится все общество в целом, но особой «группой риска» признается студенческая популяция из-за ее высокой чувствительности к социальным изменениям [2].

Проблемам совершенства, превосходства личности и перфекционизма посвящены многие зарубежные и отечественные исследования (Адлера А., Хорни К., Холлендера М., Хамачек Д., Гаранян Н. Г., Малкиной-Пых И. Г., Холмогоровой А. Б., Юдеевой Т. Ю. и др.).

В настоящее время перфекционизм рассматривается как многомерный личностный конструкт в соответствии с идеей, что каждая личностная черта включает множество отдельных компонентов. Канадские исследователи П. Хьюитт и Г. Флетт описали перфекционизм как постоянное стремление быть совершенным и безупречным во всем, и разработали методику «Многомерная шкала перфекционизма» (P. Hewitt & G. Flett Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-H), тестирующую уровень (низкий, средний, высокий) перфекционизма по трем шкалам. Концепция описывает трехфакторную структуру перфекционистского поведения: перфекционизм, ориентированный на себя (предъявление себе нереалистичных или чрезмерно высоких требований); перфекционизм, ориентированный на других (предъявление завышенных или нереалистично завышенных требований к другим, а так же значимым людям, ожидание от них совершенства, постоянное их оценивание); социально предписанный перфекционизм (ощущение человека, что другие люди предъявляют к нему преувеличенные требования; постоянная потребность соответствовать стандартам и ожиданиям других людей) [4].

Перфекционизм при высоком уровне может являться неблагоприятным фактором или условием для возникновения психосоматических расстройств

(невротизации, тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и заболеваний.

Многочисленные результаты современных зарубежных и отечественных исследований показывают, что перфекционизм становится распространенной проблемой, так как является навязчивым, не всегда адекватным стремлением делать все идеально (выполнять любую работу ориентируясь на однозначный успех, доводить результаты своей деятельности до беспредельного совершенства).

Перфекционистами не рождаются, ими становятся в процессе социализации, в результате предъявления индивидууму требований соответствия тем или иным критериям современного общества (нормам и моделям поведения, отношению к делу и др.).

На природу перфекционизма влияет все общество в целом, посредством родительского воспитания, обучения, а также телевидения, рекламы, через средства массовой информации, интернет-пространства, включая социальные сети. Так, по мнению некоторых отечественных авторов (Гаранян Н. Г., Холмогоровой А. Б., Юдеевой Т. Ю.) современные образовательные институты могут быть названы «современной школой нарциссизма». Перфекционизм становится новообразованием культуры современного общества, которое утверждает всеобщую цель достижения индивидуального превосходства. Такие новые ценности как ориентированность на высокие результаты и достижения, успех любой ценой становятся доминирующим мотивом поведения индивидов, стремящихся к совершенству [2].

Новые ценности доминируют в поведении и деятельности студентов, как самой уязвимой группе, открытой всему новому. Студенты педагогических вузов представляют для нас наибольший интерес в рассматриваемой области. Интенсивная учебная деятельность, активная насыщенная жизнь студентов, несет в себе повышенную образовательную нагрузку и способствует формированию перфекционизма как неотъемлемого компонента деятельности педагога. Рост перфекционизма (ориентированного на себя) в студенчестве тесно связан с мотивацией избегания неудач. Данная установка побуждает человека к формированию более высоких стандартов и созданий ситуаций успеха для повышения самооценности, самопринятия.

Согласно результатам исследования Я. О. Жебрун установлено наличие влияния социальных установок на формирование структуры Я-образа академически успешного студента-перфекциониста, что находит свое отражение в тех качествах, которые студент приписывает своему Я. Как отмечает Я. О. Жебрун, для молодых людей характерны результативная направленность, стремление к свободе и независимости, склонность к сопоставлению целей и возможностей собственной самореализации. Следует отметить внутреннюю противоречивость личности академически успешного студента с Я-ориентированным перфекционизмом. При наличии внутренней зависимости от общественной оценки, неуверенности в себе, пониженной

самооценке возможностей и результатов деятельности, студенты-перфекционисты склонны к внешней демонстрации собственного внутриличностного благополучия – силы личности, стремления к автономии, доминированию, свободе, общей позитивной направленности, характерных для социально успешной личности. Внешнее благополучие личности перфекциониста является ее защитной установкой и желаемой целью саморазвития и самосовершенствования. Чем выше уровень зависимости данной личности, тем сильнее выражено стремление к личной автономии, самоутверждению, конкурентному поведению, повышению уровня собственной социальной значимости. Перфекционизм студента, проявляясь в постоянном самосовершенствовании, затрудняет реализацию профессионального потенциала будущего специалиста, усвоение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [5].

Эмпирические отечественные исследования показывают, что особенности студентов-перфекционистов могут проявляться в следующих качествах: нарциссизме (Соколова Е. Т.), высокой тревожности и депрессивности (Пермякова Т. В., Гаранян Н. Г.), конфликте достижений (Кузнецова О. Н.), склонности к прокрастинации и эмоциональной дезадаптации (Гаранян Н. Г.), высокой озабоченности ошибками (Гаранян Н. Г.), враждебности (Москова М. В.), склонности к суицидальным намерениям и суициду (Гаранян Н. Г.), высокой организованности и ориентации на успех (Кузнецова О. Н.), восприятию требований, предъявляющих субъекту окружающими людьми, как чрезмерно завышенных или нереалистичных (Валуйская Т. Л.), искажении познавательных процессов (Пермякова Т. В.) [1, 3, 7-9].

Перфекционизм в учебной деятельности может быть представлен двумя основными типами: конструктивным и деструктивным. Наиболее подробную их характеристику приводит М. В. Ларских. Конструктивные перфекционисты испытывают постоянную потребность профессионального роста и совершенствования, при этом ставят перед собой труднодостижимые цели, связанные с саморазвитием и личностными достижениями; легко вовлекаются в новую деятельность, в начале нового дела уверены в успехе, получают удовольствие от работы и результата, от самого процесса деятельности, при этом фокусируются в большей степени на своих достоинствах и достижениях чем на неудачах, рассматривая их как неизбежный жизненный опыт; умеют работать в команде, руководствуются принципами справедливости, равенства и братства; всегда оптимистично настроены; имеют высокий порог притязаний и устойчивую самооценку, уровень самопонимания и самопринятия. Деструктивные перфекционисты имеют нереалистичные стандарты деятельности с ориентацией в работе на полюс «самых успешных», а так же склонность к постоянному ревнивому сравнению результатов своей деятельности; не учитывают принцип реальности в работе, имея чрезмерно высокую мотивацию достижения поставленной цели любой ценой; склонны

изнурять себя на трудовом поприще, но при этом всегда не довольны работой, не получают внутреннего подъема от достижения желаемой цели, а только лишь чувствуют опустошение и поэтому боятся всего нового и неизведанного; имеют противоречивые и дисгармоничные мотивации и потребности (мотивация избегания неуспеха, первенства во всем, создания иллюзии отсутствия неудач и потребности в помощи), а так же неустойчивую самооценку; склонны предъявлять нереалистичные стандарты относительно других людей; предрасположены к пессимистичным, тревожным и депрессивным состояниям [6].

Согласно результатам исследования Т. Л. Валуйской, повышенные требования студентов к себе, а так же чрезмерно высокие личностные стандарты в процессе обучения в ВУЗе (с первого по пятый курс), становятся более оптимальными и адекватными, а показатели перфекционизма, ориентированного на других людей, хотя и изменяются от полюса чрезмерности требований к полюсу реалистичности, остаются наиболее стабильными на протяжении всего обучения [1].

С целью исследования уровня перфекционизма у студентов-первокурсников и студентов-выпускников педагогического института нами организовано экспериментальное исследование. Выборка исследования представлена студентами первого курса факультета педагогики и психологии в количестве 11 человек и студентами четвертого курса факультета педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ в количестве 25 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Многомерная шкала перфекционизма» (авторы – П. Хьюитт, Г. Флетт, адаптация И.И. Грачева).

Анализ результатов свидетельствует о том, что существуют различия в уровне перфекционизма у студентов-первокурсников и студентов-выпускников педагогического института.

Анализируя результаты исследования студентов-первокурсников по методике «Многомерная шкала перфекционизма», мы отмечаем, что по шкале «перфекционизм, ориентированный на себя» у 45,5 % опрошенных выявлен низкий уровень перфекционизма. Следовательно, они не имеют тенденций предъявления завышенных требований к себе. У 45,5 % испытуемых отмечается средний уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма характеризуется склонностью к предъявлению завышенных требований к себе, своей деятельности и усиленным исследованием себя, а так же высокой самокритикой. Мы отмечаем, что 9 % испытуемых имеют высокий уровень перфекционизма. Данный факт свидетельствует о наличии чрезвычайно высоких стандартов, установленных человеком для себя, высокой важностью соответствия им. Данный уровень предполагает усиленное исследование себя, самокопание, чрезмерную самокритику, которая приводит к

невозможности принятия собственных изъянов, недостатков, хронической неудовлетворенности собственной деятельностью и заикливание на неудачах.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «перфекционизм, ориентированный на других», мы констатируем, что у 82 % опрошенных отмечается низкий уровень перфекционизма. Данный факт свидетельствует о том, что испытуемые не имеют тенденций к предъявлению завышенных требований к другим. Кроме того, у 18 % опрошенных выявлен средний уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма по данной шкале характеризует человека как предъявляющего завышенные требования (ожидание совершенства, требовательность, оценивание деятельности) к другим. Высокого уровня перфекционизма по данной шкале у студентов не выявлено.

Анализируя результаты исследования по шкале «социально предписанный перфекционизм», мы отмечаем, что 55 % опрошенных имеют низкий уровень перфекционизма. Следовательно, испытуемые не имеют перфекционистских установок. У 9 % испытуемых выявлен средний уровень перфекционизма. Данная категория студентов стремится к социально одобряемому поведению путем необходимого соответствия высоким требованиям окружающих. Высокий уровень перфекционизма выявлен у 36 % опрошенных. Эти студенты расценивают требования окружающих как чрезмерно завышенные и нереалистичные, но при этом безукоризненно стремятся к их выполнению. Кроме того, испытуемые с высоким уровнем перфекционизма могут проявлять внешнюю демонстрацию собственного внутрличностного благополучия.

Анализируя результаты исследования студентов-выпускников по методике «Многомерная шкала перфекционизма», мы отмечаем, что по шкале «перфекционизм, ориентированный на себя» 8 % испытуемых показывают низкий уровень перфекционизма, у 68 % опрошенных выявлен средний уровень перфекционизма. Следовательно, они склонны к предъявлению завышенных требований к себе, своей деятельности, отличаются усиленным исследованием себя, высокой самокритикой. Высокий уровень перфекционизма имеют 24 % испытуемых. При высоком уровне перфекционизма, ориентированного на себя, человеку свойственно предъявлять чрезвычайно высокие и нереалистичные требования к своей личности, усиленное исследование себя, самокопание, самокритика, делающие невозможным принятие собственных изъянов, недостатков, хроническую неудовлетворенность собственной деятельностью и заикливание на неудачах.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «перфекционизм, ориентированный на других», мы отмечаем, что 52 % опрошенных имеют низкий уровень перфекционизма, средний уровень перфекционизма показывают 24 % испытуемых. Данный факт свидетельствует о том, что эти студенты имеют тенденции к предъявлению преувеличенных требований (ожидание совершенства, требовательность, оценивание деятельности) к

другим. Кроме того, у 24 % опрошенных выявлен высокий уровень перфекционизма. Данный уровень перфекционизма свидетельствует о наличии чрезвычайно высоких требований к окружающим.

Анализируя результаты исследования по шкале «социально предписанный перфекционизм», мы констатируем у 48 % испытуемых низкий уровень перфекционизма, у 28 % выпускников средний показатель уровня перфекционизма. Это свидетельствует о тенденции студентов к социально одобряемому поведению путем необходимого соответствия высоким требованиям окружающих. Высокий уровень перфекционизма по данной шкале выявлен у 24 % испытуемых. Такой уровень перфекционизма характеризует человека как расценивающего требования окружающих, как чрезмерно завышенные и нереалистичные.

При сопоставлении результатов диагностики уровня перфекционизма у студентов-первокурсников и студентов-выпускников мы выявили, что студенты-выпускники имеют более высокие показатели перфекционистских установок по сравнению со студентами-первокурсниками. Следовательно, наблюдается положительная динамика в показателях перфекционизма от 1 курса обучения к выпускному, что подтверждается и отечественными исследователями.

Список литературы:

1. Валуйская Т. Л. Динамика перфекционизма студентов в период обучения в вузе // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: Материалы международной научно-практической конференции. Витебск 20–21 октября 2011 г. / Т. Л. Валуйская. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – С. 247–250.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гаранян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.
4. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта, Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. Т. 27. – № 6. – С. 73–89.
5. Жебрун Я. О. Социальные установки как фактор формирования Я-образа студента-перфекциониста / Я. О. Жебрун // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 20–24.
6. Ларских М. В. Особенности формирования управленческих компетенций у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских, С. Р. Соловьёва // Вестник ВГТУ. – 2013. – № 5 – 2. – С. 172–176.

7. Миронова Т. Л. Особенности Я-образа студентов-психологов со средним уровнем перфекционизма / Т. Л. Миронова // Вестник бурятского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 19–27.

8. Парамонова В. В. Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен / В. В. Парамонова // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С. 64–78.

9. Родионова О. Г. Установочно-мотивационные характеристики выпускников гуманитарных гражданского и ведомственного вузов [Электронный ресурс] / О. Г. Родионова, Н. Л. Быкова, А. Л. Плотникова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 11 (55). – С. 532–544. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ustanovochno-motivatsionnye-harakteristiki-vypusknikov-gumanitarnyh-grazhdanskogo-i-vedomstvennogo-vuzov>

**ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

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

В отечественной педагогической практике широкое распространение получило новое понятие – «интерактивные формы обучения». Подразумевается организация учебной деятельности через взаимодействие учащихся друг с другом, при котором повышается мотивация и эффективность занятий, создаются условия для развития социальных качеств личности: умение общаться, использовать информацию, сотрудничать, работая в группе. Это соответствует требованиям, изложенным в ФГОС.

Интерактивные методы описаны в пособиях «Интерактивные технологии обучения: теория, практика, опыт» и «Современный урок. Интерактивные методы обучения» (авторы-составители О. Пометун, Л. Пироженко). В научной работе В.И. Щербины доказана актуальность внедрения интерактивных методов в практику учителя-филолога. Проблема интерактивной деятельности затронута в работах Г.Ю. Ксензовой «Перспективные школьные технологии», Кларина М.В. «Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта».

Еще задолго до того, как педагогика оформилась в научную дисциплину, ученые высказывали мысли о том, что обучение должно быть активным, что ученик должен быть не объектом, а субъектом педагогического воздействия. Такие идеи мы обнаруживаем в трудах Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинского и других, однако изложенные ими идеи уходят корнями глубоко в Античность. Стронниками активизации обучения были, к примеру, Сократ, Платон, Демокрит, Пифагор.

Понятие «интерактивный» является заимствованным из английского языка от «interact», где «inter» обозначает «взаимный», «act» –действовать. Следовательно, понятие «интерактивный» буквально переводится как способный к взаимодействию. Таким образом, интерактивное обучение – это такая организация учебного процесса, которая стремится создать специальные условия обучения, способствующие реализации потенциала обучающихся. Содержание интерактивного обучения заключается в постоянном взаимодействии не только учителя и ученика, но и учеников друг с другом. То есть, обучающийся становится субъектом образовательного процесса.

У термина «интерактивные методы обучения» имеется синоним, давно и самостоятельно используемый в отечественной педагогике, – «коллективные формы учебной деятельности». Он был введен в научный оборот в середине 70-

ых годов XX века и, таким образом, является предшественником американского аналога. Думается, было бы целесообразно обратиться к его рассмотрению.

Понятие, стоящее за термином «коллективные формы учебной деятельности», теоретически и экспериментально разработано в трудах по педагогической психологии Л.И. Уманского и А.В. Петровского – последователей школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, сторонников педагогических идей А. С. Макаренко.

Коллективные формы начали внедряться в массовую педагогическую практику в конце 70-ых – в начале 80-ых гг [3, с.39]. Однако в дальнейшем отмечалось падение интереса к ним. Тем не менее, их теоретическое обоснование представляется нам глубоким, последовательным, убедительным и эвристичным. По нашему мнению, недостаточно эффективная практика реализации теоретической модели коллективных форм объясняется, прежде всего, ошибками не в самой модели, а в ее воплощении. Анализ модели и осознание ошибок в ее практическом использовании, на наш взгляд, должны помочь современным педагогам избежать возможных разочарований в процессе внедрения диктуемых реформой интерактивных форм. Мы считаем, что есть основания предполагать, что такой подход способен также обогатить представления об интерактивных методах и, как следствие, учебный процесс на их основе.

Обратимся к рассмотрению основных положений отечественных ученых, раскрывающих понятие «коллективные формы учебной деятельности».

А.В. Петровским, развившим идеи своего предшественника Л.И. Уманского [1], научно описаны условия, обеспечивающие процессы коллективообразования, этапы становления коллектива как результата развития особых социально-психологических процессов в группе, и социально-психологические феномены, возникающие вследствие внутригрупповой динамики. Коллектив, по его мнению, может формироваться только в той группе, где взаимодействие ее членов предполагает обмен продуктами деятельности каждого, и ответственную зависимость друг от друга, измеряемую вкладом каждого в общий результат [4, с.20]. Столь же глубокого психолого-педагогического обоснования интерактивных методов обучения, внедряемых в настоящее время, в русскоязычной психолого-педагогической литературе мы не находим.

Как уже отмечалось, не любая групповая деятельность способна сформировать процессы коллективообразования и, соответственно, характеризоваться как коллективная. К условиям, формирующим коллектив, в соответствии с идеями Л.И. Уманского и А.В. Петровского [4], относятся:

- 1) разделенность деятельности, достижимость цели только в результате совместных усилий, на основе распределения операций между всеми членами группы;
- 2) общность цели (продукта) деятельности;

3) компетентность членов группы, т.е. наличие у большинства необходимого уровня психологической и оперативной подготовленности к совместной деятельности определенного содержания;

4) демократический стиль руководства, который, на основе процессов лидерства при решении конкретных задач, обеспечивает выдвижение наиболее компетентных участников деятельности.

Соответствовать этим критериям могут не все задания, выполняемые при совместном обучении (в группе). Однако многие традиционные уроки, будучи подвергнутыми определенной трансформации, при которой общий для группы предмет или процесс деятельности делится на фрагменты с тем, чтобы каждый ученик выполнял отдельное поручение, вовлекаясь в отношения ответственной зависимости перед другими членами коллектива, можно назвать подлинно коллективными [6, с.89].

Однако несоблюдение в массовом обучении названных условий коллективообразования приводило к тому, что необходимые процессы в группах блокировались и ожидаемые результаты не достигались. В связи с этим, думается, закономерны опасения относительно того, что из-за несоблюдения каких-то из названных условий подобная участь может постигнуть и интерактивные методы обучения, принципы организации которых определены с гораздо меньшей четкостью (эти принципы в некотором объеме формулируются лишь при описании немногих конкретных учебных методов, например, таких, как мозговой штурм, кейс-метод, интерактивная лекция).

Эффективность педагогического процесса на основе интерактивных методов обучения может резко снижаться, например, из-за отсутствия у значительной части группы «определенной культуры познавательной деятельности» [5, с.51] и некоторых существенных психологических и характерологических особенностей учащихся, что было одной из причин неудач при внедрении коллективных методов. Повторение такого отрицательного опыта весьма вероятно в современных условиях, характеризующихся падением качества школьного образования и роли семьи в воспитании, а также безгранично широким и практически бесконтрольным распространением коммерческих форм занятий.

Указанный негативный фактор, блокирующий процессы коллективообразования, может быть заметно ослаблен на основе длительной и интенсивной практики выполнения коллективных (интерактивных – если употреблять эти термины как синонимы) заданий, способных осуществлять также и корректирующую функцию. Поэтому интерактивные методы требуют не только педагогического терпения, но и системности, концентрированности в их использовании, а во многих случаях – увеличения количества учебных часов на овладение учебной дисциплиной. Однако последнее противоречит идее образовательной реформы, направленной отчасти на сокращение часов аудиторных (классных) занятий. Такое противоречие вызывает обоснованное

опасение в гарантированном успехе использования интерактивных методов в массовом обучении.

Как было отмечено ранее, феномены, выявленные, изученные и описанные А.В. Петровским, позволяют контролировать и корректировать внутригрупповые процессы. Рассмотрим эти феномены.

Феномен действенной групповой эмоциональной идентификации. Это «акт интерперсонального отождествления, в котором переживания одного из членов группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и блокирование фрустратора» [8, с.103]. Он возникает на основе неосознаваемых учащимися познавательных механизмов подражания (имитации), психологического внушения, заражения, хорошо известных в психологии, но в традиционном обучении почти не используемых. Эти механизмы действуют как при восприятии учащимися друг друга, так и при восприятии учебного материала.

Механизм подражания, вовлекая в познавательную деятельность воображение, позволяет учащемуся реализовать себя в коллективной учебной деятельности лучше, чем в традиционном обучении, придавая ей более творческий характер.

Психологическое заражение определяется как подверженность членов контактной группы переживанию общего эмоционального состояния через передачу его друг другу. При этом имеет место «многократное взаимное усиление эмоциональных воздействий общающихся людей» [1, с.163]. Механизм внушения (суггестии), как и механизмы подражания и психологического заражения, действует путем непосредственной передачи информации, минуя сознание.

Использование механизмов подражания, психологического заражения и внушения в обучении совсем не противоречит задаче формирования умений логического мышления, анализа. Данные механизмы, не исключая принципа сознательности в обучении, лишь обогащают содержание любой познавательной деятельности.

Феномен ценностно-ориентационного единства. Характеризуется совпадением мнений и позиций относительно свойств объектов деятельности, орудий и способов достижения цели. Этот феномен является средством сплочения группы [11, с.99].

Феномен коллективистического самоопределения личности. По мысли А.В. Петровского, это осознание свободы как неизбежности действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями, способность противостоять групповому давлению, отстаивать подлинно коллективистические ценности [20, с.16].

Ввиду того, что получение знаний представляет собой доминирующую форму деятельности учащихся в стенах учебного заведения, задача выявления и поиска новых путей реализации воспитывающей функции обучения всегда

является актуальной для любой частной дидактики. Коллективные формы, благодаря всем их феноменам, будучи включенными в учебный процесс, в большей степени способны обеспечить воспитывающую функцию обучения, чем какие-либо другие, используемые в настоящее время в массовой практике. Появление коллективных форм педагогического воздействия, отвечающих изложенным выше представлениям о коллективе, связаны с именем замечательного советского педагога А.С. Макаренко. К сожалению, многие последователи А.С. Макаренко восприняли его идеи о коллективной организации воспитывающего воздействия с формальной стороны, рассматривая общественно-полезную деятельность в группе, функционирующей в социалистическом обществе, основанном на общественной собственности, как достаточное условие, положительно воздействующее на людей, как нечто автоматически объединяющее и преобразующее их.

Интерактивные методы обучения, несомненно, имеют большую перспективу, но только при условии их более глубокого научного осмысления, требующего обращения к трудам отечественных ученых советского периода истории, на имена которых мы ссылались в данной работе, а также к практике отечественных педагогов-энтузиастов.

Таким образом, приоритетами интерактивного педагогического процесса являются такие характеристики, как процессуальность, деятельность, общение, диалог, возможность самовыражения для участников, смысловторчество, рефлексия и др.

В педагогике представлены различные классификации интерактивных методов обучения.

Так, Г.С. Харханова основывается на формировании мотивации конфликта внутри группы и выделяет интерактивные методы с широким, средним и узким спектром возможностей [37, с.25].

Е. Я. Голант классифицирует методы обучения «по степени включенности учащихся в учебную деятельность: пассивные и активные» [2, с. 35].

О. А. Голубкова, А. Ю. Прилепо «делят интерактивные методы в зависимости от коммуникативных функций: дискуссионные методы (диалог, групповая дискуссия, разбор и анализ жизненных ситуаций); игровые методы (дидактические игры, творческие игры, в том числе деловые, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, контригры); психологическая группа интерактивных методов (сенситивный и коммуникативный тренинг, эмпатия)» [3, с. 16].

С.С. Кашлев выделяет методы на основе ведущей функции в педагогическом взаимодействии:

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- методы организации обмена деятельностью;

- методы организации мыследеятельности;
- методы организации смыслов творчества;
- методы организации рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры)» [11, с.128].

Д.В. Чернилевский и Н.В. Борисова в основу классификации методов кладут наличие модели и ролей:

- иммитационные – иммитационное или иммитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе (игровые и неигровые формы и методы);

- неиммитационные – построение моделей изучаемого явления (дискуссии, «мозговые атаки» и т.д.)» [11, с.163].

Как отмечает Д. С. Фомичев [8], ни одна из классификаций не охватывает всё многообразие интерактивных методов.

В своей работе мы не преследуем цель упорядочить всё разнообразие исследуемых методов.

Выбор методов интерактивного обучения зависит от различных факторов, основными из которых являются численность, уровень подготовки, сплоченность и активность класса. В значительной степени он определяется численностью учащихся (большинство методов обучения можно использовать в небольших группах). Но в первую очередь, выбор метода определяется теми задачами, которые ставит перед собой учитель. Каждый реализованный отдельный интерактивный метод и группа интерактивных методов – это комплекс педагогических условий, представляющий собой целенаправленно создаваемую участниками педагогического процесса (прежде всего педагогом) среду, систему средств, взаимодействий, направленных на развитие определенных умений и навыков обучающихся. Для того, чтобы нововведения на уроках русского языка воспринимались обучающимися позитивно, важно применять их систематически. Только при таком условии урок русского языка станет интересен ученикам, повысит их познавательную мотивацию.

В ходе анализа учебников для 5-9 классов методических комплексов (далее – УМК) по русскому языку (под редакцией следующих авторов: Т. А. Ладыженской «Русский язык», М. М. Разумовской «Русский язык», Е. А. Быстровой «Русский язык») было выявлено: какие интерактивные методы представлены в них.

Первичное изучение УМК дало нам общее представление о том, какие типы заданий в них встречаются. Распространенными оказались задания, направленные на фронтальное взаимодействие (учитель – ученик в вопросно-ответном диалоге), дискуссии, проектные и ролевые задания. Поэтому было решено выяснить, в каком среднем количестве представлены именно эти типы заданий на протяжении всего курса обучения русскому языку с пятого по девятый класс в учебниках выбранных нами авторских УМК. Данные проведенного нами исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ представленности методов интерактивного взаимодействия в УМК по русскому языку для учащихся 5-9 классов

УМК	Фронтальная работа (среднее количество заданий в одной теме)	Групповая работа (среднее количество заданий в одной теме)		
		Дискуссия	Проект	Ролевая игра
Т. А. Ладыженская	8	2	1	1
М. М. Разумовская	6	3	2	1
Е. А. Быстрова	4	3	2	2

Как показал анализ, в УМК под редакцией Т. А. Ладыженской делается упор на прочное усвоение теоретического материала путем отработки на примере языкового материала (языковые упражнения), поэтому не так много места отводится интерактивным заданиям. В данном УМК больше, чем в других, заданий для самостоятельной письменной работы. Соответственно, чаще проверяются они либо фронтально в классе, либо после урока учитель сам оценивает работы обучающихся в тетрадях. В среднем таких заданий приходится по 8 штук на одну тему, 2 дискуссии и по 1 заданию на проектную и ролевую деятельность.

В учебниках под редакцией М. М. Разумовской в среднем 6 фронтальных заданий, 3 задания-дискуссии, 2 проекта и 1 ролевая игра.

Наиболее насыщенными заданиями, предполагающими интерактивное взаимодействие, оказались учебники по редакцией Е. А. Быстровой. В них в среднем всего 4 задания на фронтальное взаимодействие, 3 задания-дискуссии, и по 2 задания проектного и ролевого характера.

Теперь перейдем к более подробному анализу выбранных нами УМК. Приведем их общее описание и некоторые задания, которые предлагаются авторами.

Учебно-методический комплекс Ладыженской Т. А., Баранова М. Т., Тростенцовой Л.А. и др. рассчитан на школьников среднего звена [27]. Данная программа не противоречит требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основной школы [46] и рекомендована Министерством образования к реализации в учебных заведениях.

Данный учебно-методический комплекс включает в себя учебники, рабочие тетради, дидактический материал, коллекции диктантов и изложений, задания на карточках, различные работы диагностического характера,

тематические тесты, сборники методических рекомендаций для педагогов, методические разработки уроков и рабочие программы.

Организация теоретического и практического материала в учебниках данного комплекса отличается тенденцией к формированию у учащихся бережного и уважительного отношения к родному языку как национальному достоянию. Материал способствует развитию всех компетенций у учащихся, и направлен на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Особое внимание также уделено разнообразию форм и способов взаимодействия в процессе учебной деятельности.

Задания в рабочих тетрадях расположены согласно разделам учебников и ориентированы на отработку и закрепление пройденного материала. Упражнения и задания творческого характера можно использовать как в классной работе, так и давать их в качестве домашнего задания. Упражнения в рабочих тетрадях «Скорая помощь по русскому языку» распределены по уровню сложности и направлены на устранение затруднений при освоении новой темы.

Дидактические материалы дополняют практическую часть учебников лексическими, грамматическими, орфографическими, синтактико-пунктуационными упражнениями, а также упражнениями, формирующими и развивающими речь учащихся.

Сборники диктантов и изложений предлагают различные тексты для проведения контрольных и проверочных работ, диктантов, изложений и тестов. Дидактический материал расположен согласно разделам учебника. В сборнике имеется собственная система графических обозначений, что поможет учителю быстрее найти нужные задания, выбрать необходимый уровень сложности, чтобы они удачно вписались в учебный процесс.

Методические пособия и поурочные разработки предназначены для помощи учителям при планировании урока.

Стоит отметить, что авторы этих учебников избегают дублирования изученного в предшествующих классах теоретического материала, опираясь на уже имеющиеся знания учащихся. Материал распределяется с 5 по 9 класс от простого к сложному следующим образом: пятиклассники изучают такие разделы как фонетика, графика, лексика, морфемика, морфология и орфография; в шестом классе рассматриваются разделы лексики, словообразования и фразеологии; в седьмом классе – морфология и орфография. А в восьмом и девятом классе подробно изучаются разделы синтаксиса и пунктуации, сведения о которых обучающиеся получили еще в пятом классе. На протяжении всего курса предусмотрены уроки развития речи.

Что касается наличия интерактивных заданий, то нельзя не сказать о том, что данный УМК не так ими богат. Как показал анализ упражнений, наибольшее количество заданий с фронтальной организацией работы содержат именно учебники под редакцией Т. А. Ладыженской. Чаще предлагаются

задания репродуктивного характера, требующие от учеников строгого воспроизведения изученного материала. Например:

- 1) определить стиль данного отрывка;
- 2) прочитать текст и озаглавить его;
- 3) списать, подчеркивая нужные орфограммы;
- 4) выписать из текста слова по определенному признаку;
- 5) составить предложения со словами и др.;

Некоммуникативно-репродуктивные упражнения достаточно часто встречаются на страницах учебников, что не способствует развитию познавательно активной личности. Однако много упражнений, которые ориентированы на фронтальное взаимодействие учителя и одного из учеников, носят устный характер, что формирует у детей способность грамотно строить устное высказывание через воспроизведение теоретического материала. Зачастую это попутное повторение орфографических, пунктуационных или морфологических правил при изучении другой темы. Так, в учебнике для 7 класса при изучении деепричастий попутно повторяются сложные слова и способы их образования: «Замените причастия совершенного вида деепричастиями совершенного вида, а причастия несовершенного вида деепричастиями несовершенного вида. Назовите сложные слова. Как они образованы?» [29, с.87] Задания дискуссионного характера предлагают детям выразить свою точку зрения по какому-либо лингвистическому вопросу. Например, в учебнике для 5 класса к тексту Л. Успенского о языке есть следующее дополнительное задание: «Какими примерами из собственной жизни вы можете доказать, что язык – это средство общения?» [27, с.5]. Дети, опираясь на свой жизненный опыт, должны привести аргументы в пользу данного тезиса.

Проектная работа встречается в среднем один раз в каждой теме. Чаще это мини-исследования на заданную тему, суть которого заключается в работе со словарями, интернетом, справочниками, энциклопедиями и др. Результатом проекта чаще будет заранее подготовленное публичное выступление перед одноклассниками. Так, в учебнике 9 класса есть задание: «Подготовьте дома сообщение о В. И. Дале и расскажите о нем одноклассникам» [31, с.7]. В поурочном планировании к учебнику под редакцией Касатых Е.А. [15, с.77] семиклассникам предлагается похожее задание: «К уроку по развитию речи подготовить сообщения о выдающихся спортсменах (например, о Льве Яшине и Людмиле Турищевой)». Такого рода задания удачны в плане интерактивности, если слушатели после прослушивания доклада выступят в качестве рецензентов. Такие задания, безусловно, значительно расширят кругозор детей, научат их осознанно отбирать необходимую информацию и уверенно выступать перед публикой.

Ролевая игра, как говорилось выше, предполагает моделирование условной ситуации, где учащиеся действуют в соответствии с заданной ролью и целью. Задания такого рода редко встречаются в учебниках Т. А. Ладыженской.

Например, обучающимся предлагаются следующие задания: «Рассмотрите картину И. Шишкина «На севере диком...» Прочитайте стихотворение М. Ю. Лермонтова «Сосна», которое было выбрано художником для иллюстрации собрания сочинений Лермонтова, приуроченного к 50-летию со дня гибели поэта. Представьте себе, что вы проводите экскурсию для младших школьников по выставке картин И. Шишкина. Расскажите о картине, используя стихотворение» [29, с.46]. Однако это задание может рассматриваться не только как игра, в которой ученики должны погрузиться в атмосферу выставочного зала и обыграть ее, но и как упражнение, требующее просто спонтанного монологического высказывания обучающегося с учетом заданных условий.

Итак, в УМК Т. А. Ладыженской содержится примерно треть заданий, которые предполагают фронтальное взаимодействие и требуют от обучающихся воспроизведения и отработки изученного материала. В целом, данный УМК содержит задания, предполагающие интерактивное взаимодействие обучающихся, что отвечает требованиям ФГОС.

Учебно-методический комплекс «Русский язык» под редакцией М.М. Разумовской написан по оригинальной авторской программе и предназначен для 5-9 классов общеобразовательных учреждений [32].

Данная авторская программа является одной из самых популярных среди учителей русского языка. Учебники и широкий спектр пособий обеспечивают хорошую лингвистическую подготовку школьников, диагностику и контроль достижения планируемых результатов.

Более всего этот комплекс ценен речевой направленностью подачи материала. На разных этапах работы с теоретическим материалом и при выполнении заданий предусмотрена информационная переработка текста. Это может быть и пересказ прочитанного материала, и выделение в нем ключевых понятий, и обсуждение прочитанного, и комментирование по ходу чтения.

В учебниках представлены тексты, схемы, таблицы, инструкции, планы, рисунки, словари. Работа с ними поможет лучше понять лингвистические явления и формирует навыки работы с разными типами информации. Блок цветных репродукций в разделе «Речь» помогает связать область изобразительного искусства и искусства слова. В учебниках много упражнений на понимание содержания текста, анализа композиций и авторского замысла. Разный уровень сложности упражнений обеспечит эффективную подготовку всех школьников с учетом их способностей.

Несомненно, одна из сильных сторон этих учебников – полноценная подготовка к итоговой аттестации. В учебниках содержатся все виды заданий, которые есть в ОГЭ и ЕГЭ. В результате чего ученикам не потребуются дополнительные пособия.

Организация учебного материала данного УМК, по нашему мнению, способствует минимализации оторванности теории от практики, ведь учебники построены так, что на уроке русского языка ученику приходится не только много писать, но и много читать, думать и говорить.

Учебно-методический комплекс под редакцией М. М. Разумовской включает в себя не только учебники, но и рабочие тетради, методические рекомендации для учителя, дидактический материал для оценки качества знаний, поурочные разработки, которые позволят не только сделать урок русского языка максимально интересным и разнообразным по своей организации, но и оценить образовательные результаты.

В линии учебников под редакцией М. М. Разумовской большая часть заданий основана на фронтальном взаимодействии обучающихся и примерно треть заданий требует от учеников активности. Чаще всего обучающимся предлагается порассуждать, подискутировать на определенную тему. Например: «В книге Ю. Коринца «Там, вдали, за рекой» есть глава, которая называется «Сочинение на вольную тему». Мальчик, герой повести, получает совет: «Писать можно обо всем! Например, вот об этой чашке! Или о сапогах! Или вот об этой герани!» Вы согласны? Если да, то ответьте, какие действия нужно выполнить пишущему, о чем подумать, чтобы сочинение получилось» [33, с.34]. Беседа о том, что может стать темой для сочинения логично перейдет к повторению требований к его написанию.

Также они должны «примерить» на себя какую-либо роль или что-то представить. К примеру, в задании предлагается пятиклассникам представить прогулку в осеннем лесу и описать то, что нарисовало их воображение. Разыграть эту ситуацию или превратить задание просто в тренировку устной монологической речи – выбор учителя. В поурочном планировании об этом упражнении ничего не сказано.

М. М. Разумовская большую роль отводит чтению и пониманию прочитанного текста., поэтому суть многих заданий сводится к переработке: пересказать, выделить главное, найти и выписать, подтвердить или опровергнуть, опираясь на свой опыт, поделиться впечатлениями и т.д.

Несмотря на то, что упражнения очень разнообразны, в большинстве своем, они носят репродуктивный характер, как и в УМК под редакцией Т. А. Ладыженской. Чаще это переработка готового текста, нежели творческая деятельность.

Учебно-методический комплекс под редакцией Е. А. Быстровой также достаточно популярен среди общеобразовательных учреждений [23].

Распределение учебного материала во многом подобно программе Т. А. Ладыженской. Разумеется, имеется небольшое исключение: изучение наречия в этом учебнике предлагается в 6 классе, тогда как по программе Т. А. Ладыженской эта тема освещается в 7 классе [27].

Особенности УМК под редакцией Е. А. Быстровой кроются в содержательной части учебников. Каждый учебник начинается разделом «Речь» и предлагает освоение понятий от простых к наиболее сложным. Причем учитель имеет возможность изменять последовательность изучения тем на свое усмотрение.

Автор предлагает много заданий из разряда «найдите и исправьте ошибки» (лексического и грамматического типа). На наш взгляд, это делает учащихся более внимательными к слову. В конце каждой пройденной темы следует раздел «Проверяем себя», который дает возможность повторить теорию, контролировать уровень освоения пройденного материала и закрепить приобретенные знания.

Задания творческого характера дифференцированы по уровням сложности. К примеру, задания, предполагающие написание сочинения, для сильных учеников следующие: дается описание картины в прозаической или стихотворной форме, необходимо, сопоставив данные описания, создать собственное сочинение. Задание для среднего уровня: написать сочинения, используя опорные слова. Для учеников со слабой подготовкой предлагаются задания, предполагающие написание собственного сочинения по образцу. Что касается сочинений-рассуждений, то и здесь прослеживается дифференциация по уровню сложности. Это может быть определение и формулировка проблемы текста, подбор примеров из текста по уже определенной проблеме, дополнение готовых примеров своими собственными. Такие задания постепенно помогут подготовиться детям к итоговой аттестации, в частности, к написанию сочинения.

В основную программу уместно включена рубрика «Знаете ли вы, что...», которая весьма интересна по своему содержанию. Занимательный материал поможет расширить кругозор учащихся, не отрываясь от основного материала.

В учебнике представлены разнообразные задания: повышенной сложности, связывающие знания родного языка с другими языками, задания по использованию возможностей интернета, даже проектные задания, предполагающие проведение исследовательской работы, а затем и публичное выступление в классе.

Данный учебно-методический комплекс интересный, развивающий, отвечает требованиям ФГОС. Организация материала способствует самостоятельному постижению знаний, формирует метапредметные умения (адекватное восприятие информации, способность извлекать информацию из различных источников, умение самостоятельно отыскивать информацию в словарях, справочниках, интернете).

Считаем нужным отметить, что предлагаемые задания в основном направлены на овладение грамотной и богатой речью, особенно устной. Поэтому автор часто предлагает задания, требующие от учащихся спонтанной речи: доказать тезис, выразить свое отношение к чему-либо, рассказать случай, объяснить почему и т.д. Нередко встречаются игровые задания. Например, можно обыграть задание так, что дети выступят в качестве писателей со своими законченными рассказами: «Представьте, что вы пишете продолжение к сказке. Что может произойти дальше? Напишите свою историю о Вольке и Хоттабыче и поделитесь ей с одноклассниками» [24, с.48]. Проектные задания также встречаются в каждой теме. Восьмиклассникам автор, к примеру, предлагает

выполнить следующую работу: «Прочитайте задание из книги «Задачник начинающего слависта». Индоевропейский корень *kol-*kel имел три значения: 1) «двигаться, вращаться»; 2) «бить, колоть»; 3) «подниматься, расти». Проанализируйте, какие значения этого корня заключены в словах: колесо, околеть, колос, кольчуга, колено, кольцо, чело, околица, колобок, калач. Обратитесь за помощью к этимологическим словарям. Работайте группами. Свои исследования оформите в виде доклада» [26, с.74]. Такое задание также поможет детям научиться обращаться с этимологическим словарем и работать в группах, распределяя между собой обязанности.

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что исследуемые нами УМК, несмотря на различные принципы организации учебного материала, вполне отвечают требованиям ФГОС к современному уроку русского языка.

Все УМК содержат обязательный минимум заданий творческого и нестандартного характера, однако их концентрация и соотношение у каждого автора отличается. Так, минимальный объем заданий на интерактивное взаимодействие учащихся выявлен в УМК Т. А. Ладыженской. У этого автора большая часть заданий предполагает фронтальное взаимодействие. Примерно равное распределение интерактивных и фронтальных заданий содержат учебники под редакцией М. М. Разумовской. И наиболее разнообразные по способу организации задания содержатся в учебниках Е. А. Быстровой. Однако проведенное исследование носит достаточно условный характер, поскольку задание, предлагающее фронтальную проверку, может быть обыграно учителем и предложено учащимся в игровом виде. Все зависит от творчества учителя.

Интерактивная форма урока требует взаимодействия не только в режиме «учитель – ученик», но и активное участие всех обучающихся по принципу «ученик – ученик», при этом задача педагога – организовать эффективное общение с учетом темы урока, этапа освоения материала, уровня речевого развития школьников.

При хорошей организации работы снимается психоэмоциональное напряжение, появляется возможность наблюдать непосредственную речевую деятельность обучающихся, осуществлять её контроль и коррекцию, стимулировать активную речемыслительную деятельность учеников, вносить разнообразие в учебный процесс, что не всегда возможно при фронтальной работе.

Далее представим задания, в основе которых лежат интерактивные методы обучения.

1. Лингвистический эксперимент

При изучении в 5 классе темы «Однозначные и многозначные слова» можно предложить детям эксперимент с различными подстановками слов из синонимических рядов к каждому из нескольких значений и понаблюдать, как вставленный синоним сочетается с контекстом, как изменяются оттенки лексического значения. Так, в предложении «Тут бедный Фока мой, как ни любил уху, но от беды такой...» с помощью таких подстановок обучающиеся

смогут выяснить значение слова «бедный», которое может быть включено в один из двух синонимических рядов: 1) *несчастный, жалкий, страдающий, замученный* или 2) *небогатый, нищий, малоимущий, незажиточный и т. д.* Возможность подстановки на место слова «бедный» синонимов из первого синонимического ряда (и невозможность замены его словами второго ряда) со всей очевидностью вскроет его лексическое значение.

2. Метод проектов

Главная цель проектной деятельности – разрешение проблемной ситуации. Работая над проектом, обучающиеся имеют максимальную возможность для самореализации. Проблемная ситуация создаётся с таким расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей учащихся: аналитических, художественных, музыкальных, коммуникативных. Обязательная задача педагога при работе над проектом – дать возможность каждому участнику ощутить собственную значимость и необходимость в выполнении общего дела.

При изучении раздела «Лексика» обучающиеся могут выполнить коллективный проект «Энциклопедия слова», суть которого в том, чтобы собрать всю информацию об определённом слове. По итогам проекта дети выяснят: 1) лексическое значение, наличие многозначности; 2) этимологию слова; 3) его синонимы и антонимы; 4) случаи омонимии; 5) встречается ли во фразеологизмах, пословицах и поговорках, сказках и т.д.; 6) рифмы к слову. Можно добавить в работу творческий аспект, предложив им «нарисовать» свое слово.

В процессе выполнения задания дети значительно расширят словарный запас, научатся работать со всеми типами словарей, систематизировать материал, распределять задания в группе и проявят творческие способности. Исследование нужно оформить в виде доклада с презентацией и выступить перед одноклассниками.

3. Мозговой штурм

При изучении синонимов уместно применить этот метод следующим образом: записать на доске слово «лучший» и предложить подобрать к нему всевозможные синонимы. Важно записывать абсолютно все озвученные варианты и не критиковать их. Когда идеи закончатся, предлагается обсудить лексическое значение каждого слова, при необходимости можно воспользоваться толковым словарем. На завершающем этапе обучающиеся должны сделать вывод, что слова входящие в данный синонимический ряд, не полностью идентичны по значению, что у них отличается степень проявления признака.

4. ПОПС-формула

В этом случае отрабатываются речевые умения, связанные с правилами ведения спора. Предложите классу представить, что разгорелся спор о том, какие передачи надо смотреть школьникам. Необходимо разделить класс на 3 группы. После обсуждения группа должна представить свою позицию, следуя

логике данного метода с учетом того, в какой роли будет выступать представитель команды (ведущий молодежной программы, корреспондент, директор канала, школьник и проч.). Необходимо установить рамки: на подготовку 5 минут, причем выступление должно состоять из 4 предложений и длиться не более 2 минут.

5. Деловая игра

На уроке повторения изученного материала об официально-деловом стиле может быть обыгран ситуация приема на работу. Необходимо разделить класс на две команды. Одна команда будет выступать в роли потенциальных работников, вторая – в роли работодателей. Первой команде предлагается представить, что они хотят устроиться на работу, для этого им необходимо коллективно написать резюме на должность секретаря от имени Николая Сергеевича Петрова на имя директора компании «Газпром» Василия Петровича Иванова. Предварительно необходимо вспомнить, как оно пишется. После того, как резюме будет написано, второй группе необходимо проанализировать его и сделать вывод о том, насколько данный работник соответствует требованиям фирмы (правильно ли написано резюме, грамотность письма, образование работника т.д.).

6. Ролевая игра

При изучении темы «Буквы а-о в корне -лаг-, -лож-» можно предложить представить ситуацию: «Лето. Каникулы. Ты с младшей сестрёнкой гостишь у бабушки с дедушкой. Родители волнуются, звонят тебе по телефону узнать, как вы там себя чувствуете. Успокойте их, расскажите, опираясь на иллюстрацию, о том, что вы делаете, употребляя глаголы с корнем -лаг- , -лож-: отложить, предлагать, располагаться, расположиться,

уложить. Помните, что родители не видят, что происходит в комнате. Говорите точно, ясно, вежливо!»

7. Баскет-метод

Метод можно использовать на уроках закрепления темы «Спряжение глагола». Учащихся делят на группы: в первой – генераторы идей, во второй – эксперты, в третьей – болельщики. Болельщики пишут на листочках любые глаголы, спряжение которых нужно определить, и сбрасывают их в общую корзину. Группа генераторов идей определяет спряжения записанных глаголов, эксперты – оценивают, болельщики повторяют материал и готовятся ответить сами, если генераторы идей затруднятся ответить или ответят неверно.

8. Дискуссия

При изучении орфографических правил можно выполнить следующее задание: обсудите с соседом по парте вопрос, нужны ли нам правила орфографии. Начните свой разговор словами:

– *Я считаю, что правила орфографии не нужны, потому что ...*

Или

– *Я считаю, что слова надо писать правильно, потому что...*

Сделайте общий вывод, который устроит вас обоих.

Если класс только учится дискутировать, то упражнение можно трансформировать: выдать готовый учебный текст в виде диалога двух лиц, где один отстаивает необходимость орфографических правил, второй – считает иначе. Необходимо разделить класс на 2 группы: пусть 1 группа найдет в тексте аргументы «за», а 2 группа – контраргументы. После того, как эта часть задания будет выполнена, пусть весь класс придет к общему решению вопроса, с которым согласятся все.

9. Кейс-метод

Тема для обсуждения: «Причастие – форма глагола или самостоятельная часть речи?». Для того, чтобы класс погрузился в ситуацию обсуждения, необходимо задать несколько вопросов, например, о важности затронутой темы и что зависит от выбранной точки зрения.

Задания:

- сформулировать проблему письменно;
- подобрать аргументы в пользу избранной точки зрения, исходя из характеристики причастия;
- подготовить контраргументы противоположной точке зрения;
- отыскать единомышленников среди ученых-лингвистов.

По мнению О. Г. Смоляниновой, «разнообразие типов и форм технических и программных средств, неполная разработанность методики использования интерактивных средств на уроках русского языка позволяют нам отбирать содержание, средства и методы использования интерактивных ресурсов. Независимо от того, какие ресурсы мы отбираем для уроков, важно соблюдать общие дидактические принципы» [16, с. 37].

Чтобы урок русского языка с применением интерактивных методов получился удачным, рекомендуем придерживаться принципов, о которых пишут в своей работе Л. В. Давыденко и А.О. Борисова:

- занятие – не лекция, а общая работа;
- все участники равны независимо от возраста, социального статуса и опыта;
- каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу;
- нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея);
- все сказанное на занятии – не руководство к действию, а информация к размышлению [9, с.41].

Итак, интерактивные методы обучения очень эффективны, поскольку они способствуют высокой степени мотивации, предполагают широкие возможности для творчества, позволяют повысить уровень освоения предмета.

Список литературы:

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2016. – 97 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – Москва: Просвещение, 2003.
3. Ветошкина Т. А. Активные и интерактивные методы обучения: методическое пособие для преподавателей и студентов всех специальностей (направлений) и форм обучения. – Екатеринбург : Изд. УГГУ, 2011. – 155 с.
4. Ветошкина Т. А. Активные и интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2013. – 154 с.
5. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 320 с.
6. Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л. К. Гейхман// Образование и наука. – 2002. № 3. С. 134–139.
7. Горностаева А.М. Диалог с компьютером. Интерактивные средства обучения / А.М. Горностаева, Э.С. Ларина; под общ. ред. Л. К. Горностаевой. – Москва : Глобус, 2015. – 120 с.
8. Ермолаева М.Г. Интерактивные методики в современном образовательном процессе / М.Г. Ермолаева. – Москва: Просвещение, 2014. 42 с.
9. Ермакова Л. А. Интерактивные методы обучения в учебном процессе школы: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2016. – 27 с.
10. Задорожная Н.В. Современные педагогические технологии: сборник материалов для педагогов / Н.В. Задорожная, В.Д. Мелекесова; под общ. ред. Н. В. Задорожной. – Челябинск : ЧТПиГХ им. Я.П. Осадчего, 2012. – 92 с.
11. Инновационные процессы в образовании: активные и интерактивные методы обучения: учебно-методический комплекс по дисциплине : учебное пособие / под общ. ред. Майнагашевой Е. Н. – Абакан : Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2015. – 64 с.
12. Инновационное движение «Наша новая школа». Совершенствование обучающей и воспитывающей деятельности: научный поиск, творчество, результаты : сборник статей / Департамент образования г. Москвы, Западное окружное упр. образования, Московский гор. пед. ун-т, Лаб. по изучению проблем социализации детей и молодежи, ГБОУ Центр образования № 1816. – Москва : ООО «Франтера», 2013. – 71 с.

13. Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения: материалы Международной заочной научно-практической конференции, 02 июля 2013 г. / Лысова Н. С. и др. – Чебоксары : Центр дистинкционных интеллектуальных проектов «INet», 2013. – 183 с.
14. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра : введение в интерактивные методы обучения .– Москва: Просвещение, 2009.– 173 с.
15. Касатых Е. А. Русский язык. Поурочные разработки. 7 класс: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Е. А. Касатых. – Москва : Просвещение, 2014. – 176 с.
16. Мельников С. В. Лекция и семинар в образовательном процессе: (интерактивные методы обучения) : учебно-методическое пособие. – Москва : РГУТИС, 2011. – 135 с.
17. Нечаев М. П. Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5-11 классы: технологии интерактивного обучения и воспитания, современные методы организации взаимодействия педагогов и родителей, сценарии ситуационных классных часов. – Москва : ВАКО, 2016. – 205 с.
18. Новолодская С. Л. Интерактивные методы обучения : теория и технология: монография. – Чита : ЗИП СибУПК, 2013. – 104 с.
19. Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции, 20 ноября 2014 г. / под общ. ред. Сукиасян А. А. – Уфа : Аэтерна, 2014. – 148 с.
20. Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс: материалы VIII Международной научно-практической конференции (28 июня 2014 г.) : сборник научных трудов / Центр научной мысли ; науч. ред. С. П. Акутина. – Москва : Перо, 2014. – 109 с.
21. Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 30 мая 2013 г. : в 8 ч. / М-во образования и науки Российской Федерации. –Тамбов : ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013.
22. Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы I Международной научно-практической конференции (29 ноября 2014 г.) : сборник научных трудов / под общ. ред. С. П. Акутиной. – Москва : Перо, 2014. – 105 с.
23. Русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева и др. ; под ред. Е.А. Быстровой. – 4-е изд. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 288 с.
24. Русский язык : учебник для 6 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева, Е. С. Антонова ; под ред. Е. А. Быстровой. – 3-е изд. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 207 с.

25. Русский язык : учебник для 7 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева, Т. М. Воителева; под ред. Е. А. Быстровой. – 5-е изд. – Москва : «Русское слово», 2017. – 304 с.

26. Русский язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных учреждений. / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Т. М. Воителева, Н. Н. Фаттахова; под ред. Е.А. Быстровой. – Москва : «Русское слово», 2013. – 280 с.

27. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений в 2 ч./ Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др ; науч. ред. Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2015. – 176 с.

28. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений в 2 ч. Ч. 2 / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2012. –191 с.

29. Русский язык. 7класс : учебник для общеобразовательных учреждений в 2 ч. Ч. 2 / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2013. – 223 с.

30. Русский язык. 8класс: учебник для общеобразовательных учреждений в 2 ч. Ч. 2 / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2014. – 271 с.

31. Русский язык. 9класс: учебник для общеобразовательных учреждений в 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2011. – 206 с.

32. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – Москва : Дрофа, 2013. –317 с.

33. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – Москва : Дрофа, 2013. –335 с.

34. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – Москва : Дрофа, 2009. –316 с.

35. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 12-е изд. – Москва : Дрофа, 2013. – 269 с.

36. Русский язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 13-е изд. – Москва : Дрофа, 2011. – 286 с.

37. Русский язык. Поурочные разработки. 9 класс : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, А. И. Запорожец. – 3-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2014. – 204 с.
38. Ряписова А. Г. Педагогика / А. Г. Ряписова. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 88 с
39. Сборник научно-практических статей: научное издание / Региональная общественная орг. ученых «Балтийская пед. акад.», Секция интенсивных и интерактивных технологий обучения и развития. – Санкт-Петербург : БПА, 2013. – 141 с.
40. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова ; под общ. ред. Розенталя. – Изд. 2-е. – Москва : Просвещение, 1976. – 399 с.
41. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской и др. – Москва: КНОРУС, 2010. – 432 с.
42. Современный учитель и ИКТ: проблемы и перспективы внедрения: сборник научных статей молодых ученых и аспирантов / под общ. ред. М. Б. Лебедевой. – Санкт-Петербург : Учреждение РАО ИПО, 2010. – 148 с.
43. Теоретические и прикладные проблемы современной педагогики: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Крон Р. В. – Ставрополь : АГРУС, 2012. – 131 с.
44. Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние и перспективы: сборник статей Международной научно – практической конференции (10 января 2018 г., г. Пермь). В 5 ч. Ч.2 / – Уфа : АЭТЕРНА, 2018. – 228 с.
45. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. / Избранные труды – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.
46. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования [электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543>
47. Фопель К. Технология ведения тренинга: теория (практическое пособие). – Москва : Генезис, 2015– 260 с.
48. Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. Б. Я. Шарифуллин. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2017. – Вып. 8 (17). – 373 с.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Захарова Т.В.,

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

Методика применения исследовательских задач при организации исследовательской деятельности учащихся

В настоящее время развитие общества не стоит на месте, изменения и преобразования происходят во всех сферах человеческой жизни. Одним из направлений модернизации является образование. На первый план выходит личностные характеристики учащегося, преобладает гуманитарная направленность преподавания. Математическое образование становится практико-ориентированным, больше внимания уделяется практическому значению математики для ученика.

Еще три века назад английским философом Д. Локком в своих работах было отмечено, что математика способствует развитию умственных способностей [4]. Сложно не согласиться, ведь обучение математике, действительно, способствует развитию интеллекта учащихся, открывает новые возможности в освоении новых знаний, оказывает воздействие на формирование компонентов и качество мышления в большей степени, это влияние на развитие абстрактного и логического мышления учащихся, приобретение умения действий по алгоритму, и одновременно – получение опыта исследовательской деятельности.

На наш взгляд, наиболее эффективным способом формирования исследовательской деятельности в математике выступает использование исследовательских задач в учебном процессе, при решении которых учащийся приобретает опыт математического исследования.

Анализ школьных учебников показывает, что они содержат ограниченное количество исследовательских задач. Поэтому учитель для организации исследовательской деятельности должен осуществлять подбор исследовательских задач или конструировать эти задачи самостоятельно.

Отметим, что для организации исследовательской деятельности целесообразнее использовать не одну исследовательскую задачу, а систему подобранных задач. Для конструирования систем исследовательских задач существуют правила отбора и упорядочивания задач в системе. Рассмотрим технологию конструирования системы задач по математике предложенную

Г.И. Ковалевой и апробируем на примере составления системы исследовательских задач.

При конструировании системы исследовательских задач важным является не только сложность задач, но и выполнение принципов конструирования системы задач, исходя из математического содержания курса. Выделяют следующие принципы конструирования системы исследовательских задач[3](рисунок 1).



Рисунок 1– Принципы конструирования исследовательских задач

Перейдем теперь к технологии конструирования системы задач по математике.

«Под системой задач понимается совокупность упорядоченных и подобранных в соответствии с поставленной целью задач, действующих как одно целое, взаимосвязь и взаимодействие которых приводит к заранее намеченному результату». Г.И. Ковалева выделяет следующие этапы конструирования системы задач по математике [3, с 78](таблица 1).

Таблица 1 – Этапы конструирования системы задач по математике

Этап	Характеристика
Теоретический этап	На данном этапе происходит выявление совокупности основных понятий, фактов и умений, которые должны быть сформированы в процессе изучения темы в соответствии с программными требованиями.
Отборочный этап	На данном этапе осуществляется отбор задачного материала. Если имеющиеся в учебных пособиях задачи не позволяют добиться

	поставленных целей, то недостающие задачи строятся с помощью приемов обобщения, конкретизации, составления обратных задач, варьирования.
Связующий этап	На данном этапе между совокупностью отобранных задач устанавливаются взаимосвязи.
Структурирующий этап	В соответствии с правилами упорядочивания задач и методами конструирования строятся системы задач для каждого из уроков.
Констатирующий этап	Проверяется соответствие построенных систем задач выделенным системным требованиям. В случае необходимости производится корректировка сконструированных систем задач.

Г.И. Ковалева [3, с. 79] выделяет следующие требования к отбору задач в систему (рисунок 2).

Правило доступности	<ul style="list-style-type: none"> • Каждая задача должна быть посильна ученику. Следует оберегать учащихся от непосильных трудностей, заботиться о сохранении интереса к решению задачи.
Правило однотипности	<ul style="list-style-type: none"> • В систему необходимо включать однотипные задачи, так как это способствует формированию прочных знаний и умений. Однако однотипных задач в системе должно содержаться в разумном количестве.
Правило разнообразия	<ul style="list-style-type: none"> • Чтобы избежать снижения интереса, внимания и активности учащихся, в систему должны быть включены задачи, разнообразные по форме, содержанию и способу решения.
Правило противопоставления	<ul style="list-style-type: none"> • Необходимо включать в систему задачи на сходные и взаимообратные понятия, а также задачи, не имеющие решения.
Правило учета целей	<ul style="list-style-type: none"> • При выборе задач в систему необходимо учитывать цели, которые могут быть достигнуты посредством конкретной задачи. Нельзя выпускать из виду и общие цели их использования. Их место в системе.
Правило ситуативности	<ul style="list-style-type: none"> • При отборе задач необходимо предусмотреть применение формируемого действия в различных ситуациях.
Правило полноты	<ul style="list-style-type: none"> • Перед отбором задач системы необходимо выделить все понятия и факты, которые должны усвоить учащиеся, умения и навыки, которые они должны приобретать в процессе решения системы.

Рисунок 2 – Требования отбора задач в систему

Упорядочивание задач системы также производится по определенным правилам (рисунок 3).

Правило усложнения	<ul style="list-style-type: none"> •Необходимо учитывать сложность каждой задачи системы и располагать задачи в порядке увеличения сложности.
Правило структурности	<ul style="list-style-type: none"> •Система задач должна быть разбита на несколько подсистем, которые отделяются друг от друга либо задачами на повторения, либо нестандартными задачами.
Правило индивидуализации	<ul style="list-style-type: none"> •Следует учитывать, что разным учащимся требуется разное время для решения одних и тех же задач, а также разное количество задач для усвоения одного и того же материала. Система задач должна иметь открытую структуру, то есть у учителя должна быть возможность исключать некоторые задачи или менять форму их предъявления.

Рисунок 3 – Правила упорядочивания задач системы

Г.И. Ковалева в своей работе выделяет следующие основные методы конструирования системы исследовательских задач [2, с 53](рисунок 4).



Рисунок 4 – Методы конструирования систем исследовательских задач

Метод варьирования задачи

Метод варьирования задачи заключается в получении задач системы из исходной задачи с помощью варьирования содержания и формы. Условия, требования, базис и способ решения являются компонентами задачи, которые могут видоизменяться. Метод варьирования включает в себя приемы конструирования задач (рисунок 5).

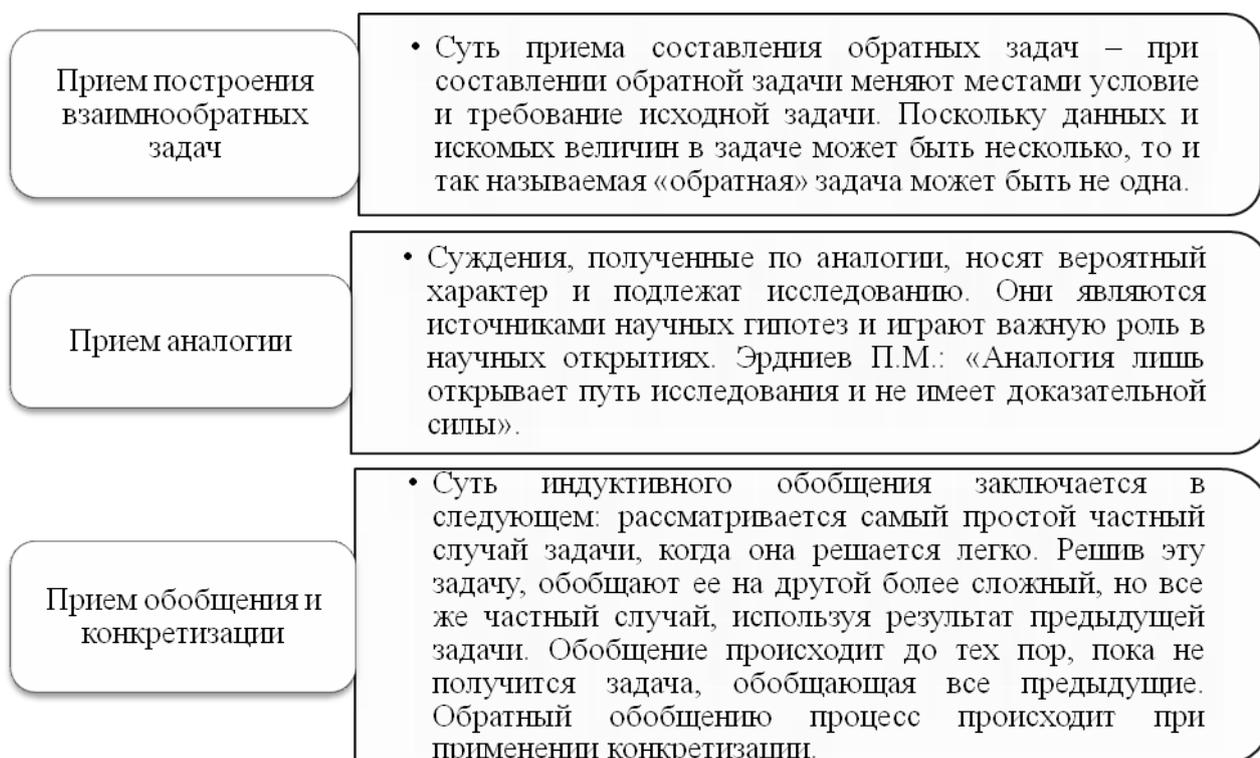


Рисунок 5 – Приемы конструирования задач

Варьирование элементов задачи может быть двумя способами: первый, предполагает изменение всех звеньев кроме одного, а второй, изменение и варьирование только одного звена. При использовании метода варьирования условия и требования можно не только изменять, но и убирать, что может привести к получению неопределенной или вариативной задаче.

«Неопределенные задачи – это задачи с неполным условием, в котором для получения конкретного ответа не хватает одной или нескольких величин или каких-то указаний на свойства объекта или его связи с другими объектами» [2, с 54]. Для решения неопределенной задачи необходимо указать все возможные значения искомой величины.

Вариативная задача – это задача формулировка, которой не дает точного расположения условий и требований задачи. Вариативная задача может оказаться противоречивой, в таком случаи, необходима проверка решения. Так учащиеся учатся сначала анализировать условия задачи прежде, чем приступать к решению.

Подобные задачи следует предлагать учащимся на уроке, чередуя с аналогичными заданиями, в которых объект соответствует условию задачи. Такая организация занятий мобилизует учащихся на постоянный контроль за формулировкой задачи, устраняет формальный подход к её решению.

При варьировании же требований задачи можно идти путем минимизации. При указании всех условий задачи, но не ставя требования, мы получим задачу с несформированным требованием. При варьировании базиса решения можно получить задачу, решаемую разными способами.

Метод варьирования способствует составлению различных видов исследовательских задач. За счёт их включения в систему будет строиться организации исследовательской деятельности учащихся на математике.

Опираясь на метод варьирования разработаем систему исследовательских задач по математике для учащихся 5 класса, направленную на организацию исследовательской деятельности на уроке по теме «Задачи на движение».

Опираясь на тематическое планирование, отметим необходимость использования следующих понятий и фактов: движение в противоположных направлениях, скорость сближения, скорость удаления.

При изучении данной темы учащиеся должны приобрести следующие умения: решать текстовые задачи арифметическим способом, используя зависимость между скоростью, временем, расстоянием; анализировать и осмысливать текст задачи; моделировать условие с помощью схем и рисунков; строить логическую цепочку рассуждений; критически оценивать полученный ответ, осуществлять самоконтроль, проверяя ответ на соответствие условию.

Задачи системы будут получены из исходной задачи с помощью метода варьирования с использованием приема составления обратных задач, приема обобщения и аналогии. Отметим, что при использовании метода варьирования могут получиться противоречивые задачи, неопределенные задачи или задачи с неполным условием, вариативные задачи.

Воспользуемся приемом составления обратных задач. Составив матрицу условий (расстояние между пунктами s , время t , скорость пешеходов v_1, v_2) и заключений (расстояние между пешеходами r), меняя местами данные и искомые величины, получим принципиально различные задачи.

Таблица – 2 Матрица условий задачи

s	t	v_1	v_2	r (расстояние между пешеходами)	направление движения пешеходов
18	2	2	4		навстречу друг другу
	2	2	4	5	навстречу друг другу
18		2	4	5	навстречу друг другу

С помощью метода варьирования условия и требования получим следующие задачи (таблица 3):

Таблица 3 – Система исследовательских задач по теме «Задачи на движение»

Исходная задача	Из пунктов A и B , расстояние между которыми 18 км, навстречу друг другу вышли два пешехода. Скорость одного 2 км/ч, а скорость другого 4 км/ч. Какое расстояние будет между пешеходами через 2 часа?
Вариативная задача	Из пунктов A и B , расстояние между которыми 18 км, вышли два пешехода. Скорость одного 2 км/ч, а скорость другого 4 км/ч. Какое расстояние будет между пешеходами через 2 часа?

	Из пунктов A и B , расстояние между которыми 18 км, навстречу друг другу вышли два пешехода. Скорость одного 2 км/ч, а скорость другого 4 км/ч. Через какой промежуток времени расстояние между пешеходами будет 5 км.?
Задача с несформированными требованиями	Из пунктов A и B , расстояние между которыми 18 км, навстречу друг другу вышли два пешехода. Скорость одного 2 км/ч, а скорость другого 4 км/ч. Найдите все, что возможно.
Неопределенная задача	Из пунктов A и B , навстречу друг другу вышли два пешехода. Скорость одного 2 км/ч, а скорость другого 4 км/ч. Какое расстояние будет между пешеходами через 2 часа?
Задача, составленная по аналогии	Из Самары и Астрахани, расстояние между которыми 200 км, навстречу друг другу выехали два автомобилиста. Скорость одного 60 км/ч, а скорость другого 80 км/ч. Какое расстояние будет между автомобилистами через 2 часа?

Сконструированная система задач может служить средством формирования исследовательских умений. Это обеспечивается наличием в системе задачи, не содержащей требования, задачи с измененными условиями, неопределенной задачи, взаимно обратных задач.

Данную систему задач целесообразнее использовать на уроке обобщения и систематизации знаний, так учащиеся будут понимать место каждого элемента задачи.

Метод варьирования задач удобно использовать при конструировании систем исследовательских задач, в которых в явном виде можно выделить условия, требования и способы решения задачи. В 5-6 классах наиболее подходящими темами являются задачи на движение и задачи на совместную работу.

Метод ключевых задач

Суть конструирования системы задач методом ключевых задач заключается в том, что каждая задача системы использует результат решения ключевой задачи.

Ключевую задачу можно охарактеризовать двумя способами. Первый способ: ключевая задача выступает в качестве задачи-факта, результат решения которой используется при решении каждой задачи системы. Второй способ: ключевая задача представляет собой задачу-метод, то есть каждая задача системы может быть решена с помощью метода решения ключевой задачи.

Рассмотрим систему исследовательских задач для 6 класса по теме «Проценты». В качестве ключевой задачи возьмём задачу-факт:

«Согласно российским законам, заработок человека облагается так называемым подоходным налогом, который составляет 13% от зарплаты. Какую сумму в качестве подоходного налога должен заплатить человек, зарабатывающий 12 500 р. в месяц?» [6, с. 98].

На её основе составим следующие задачи:

1) Сформулируйте требования к задаче: «Каждый месяц гражданин оплачивает жильё стоимостью 4 000 р., тратит 2 175 р. на продукты.» (Примеры

решения: Какая сумма остается на прочие расходы? Какую часть от дохода человек тратит на продукты?)

2) Человек ежемесячно жертвует $\frac{1}{5}$ от дохода на благотворительность. Сколько процентов от дохода это составляет? (различные способы решения: 1) найти $\frac{1}{5}$ от дохода, перевести в проценты; 2) выразить обыкновенную дробь в проценты)

3) Сколько времени потребуется человеку, чтобы приобрести компьютер стоимостью 15 000 р., если он будет откладывать 10 % от дохода?

4) Какой станет заработная плата без подоходного налога, если зарплата человека повысится на 10 %?

5) Если в первый месяц заработная плата составляла 12 500 р., во второй месяц 12 700 р., в третий 12 900р., то какой будет зарплата в четвертом месяце? (на выявление закономерности)

б) Проверьте истинность высказываний:

а) если человек будет откладывать 20 % от дохода каждый месяц, то сумма его накоплений за год составит 26 000? (Ответ: нет. Установление истинности)

б) $\frac{3}{5}$ от зарплаты меньше 5 000 р.? (нет)

Сконструированная система задач может служить средством формирования исследовательских умений. Это обеспечивается наличием в системе задачи на определение истинности высказывания, задачи на выявление закономерности, задачи, не содержащей требования.

Метод ключевых задач удобно использовать при изучении дополнительных теорем в школьном курсе математики. Также использование ключевых задач в каждой теме поможет освоить основные методы решения задач.

Метод целевой задачи

Метод целевой задачи заключается в выделении достаточно сложной задачи, решение которой разбивается на решение ряда простых задач.

Организация решения целевой задачи может происходить постепенно шаг за шагом. После постановки целевой задачи учитель вводит поэтапно каждую задачу системы в результате анализа решения данных задач, учащиеся приходят к решению целевой задачи.

Разберем применение целевой задачи на исследовательской задаче из учебника для 6 класса. Учащимся предлагается старинная задача про журавлей (рисунок б).

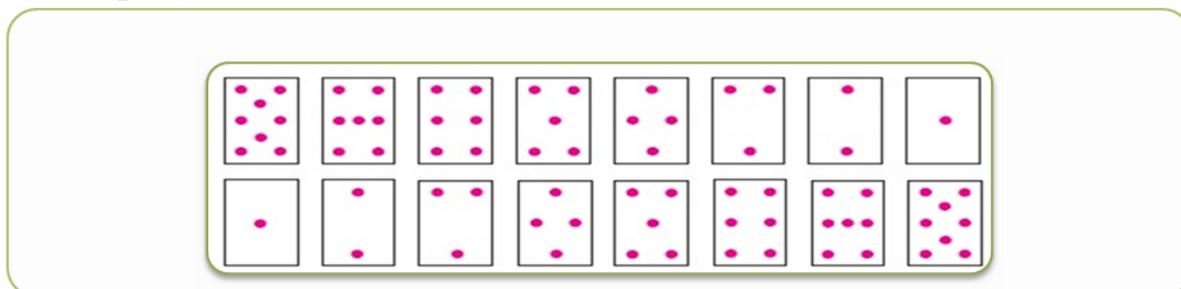


Журавли обыкновенно летают так, что образуют правильный треугольник: впереди один журавль (вожак), за ним 2, потом 3 журавля и т.д. Сколько летело в стае журавлей, если в последнем ряду можно было их насчитать 15 штук?

Рисунок 6 – Целевая задача

На этапе анализа задачи можно выстроить следующую сумму чисел от 1 до 15, но отметить, что есть способ легче, чем поэтапное сложение чисел.

Для того чтобы учащиеся могли догадаться, как это легче сделать, можно взять меньшее число слагаемых. Также для того, чтобы учащиеся могли заметить закономерность в решении подобной задачи вводим вторую задачу системы (рисунок 7).



На этапе постановки проблемы обращаем внимание, что складывать все числа подряд долго и неудобно. Надо найти более легкий способ сложения. В ходе его поиска можно использовать меньшее количество слагаемых, изобразив их кругами или квадратами.

Два ряда состоят из 8 столбиков, в каждом столбике по 9 кругов. Всего $9 \cdot 8 = 72$ (круга) или $(8+1) \cdot 8 = 72$ (круга), а в одном ряду содержится половина кругов: $72 \div 2 = 36$.

Рисунок 7 – Задача 2

После решения второй задачи системы учащимся предлагается решить третью задачу, представленную в математической записи (рисунок 8).

$$\begin{array}{r}
 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 \\
 + 8 + 7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1 \\
 \hline
 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 \cdot 8 = 8 \cdot 9
 \end{array}$$

8 слагаемых

Рассмотри записи и объясни, как можно рассуждать при вычислении суммы $1 + 2 + 3 + \dots + 7 + 8$

Рисунок – 8 Задача 3

Это удвоенная сумма чисел от 1 до 8, поэтому ее надо разделить на 2. Получилось равенство $1 + 2 + 3 + \dots + 8 = (8 \cdot 9) \div 2$

В этом равенстве сумма первых 8 чисел равна половине произведения количества слагаемых (или последнего слагаемого) на следующее число (т.е. на 1 больше последнего слагаемого).

На этапе проверки гипотезы можно изобразить аналогичную сумму (рисунок 9).



$1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6$ (с другим количеством слагаемых) в виде числовой лесенки и предложить ученикам объяснить, как из двух лесенок получили прямоугольник.

Затем учащиеся находят общее количество клеток в прямоугольнике и в одной лесенке и объясняют по рисункам следующие выражения и равенства:

$$1+2+3+4+5+6;$$

$$(1+2+3+4+5+6)\cdot 2;$$

$$6\cdot(6+1);$$

$$(1+2+3+4+5+6)\cdot 2=6\cdot(6+1);$$

$$1+2+3+4+5+6=6\cdot(6+1)\div 2.$$

Рисунок 9 – Задача 4

После этого выполняются вычисления, необходимые для решения исходной задачи: $1 + 2 + 3 + \dots + 15 = (15 \times 16) : 2 = 120$ (журавлей).

На этапе формулирования выводов можно перенести подмеченную закономерность на любое количество последовательных слагаемых от 1 до n , а потом решить задачу Гаусса (рисунок 10).

$$1 + 2 + 3 + \dots + n = n \cdot (n + 1) : 2$$

Сумма всех чисел от 1 до n	Количество слагаемых	Число, на 1 большее, чем количество слагаемых
------------------------------	----------------------	---

Найдем сумму чисел от 1 до n : $1 + 2 + 3 + \dots + n$, где n – какое-то натуральное число. Что тогда означает $n + 1$? Это следующее за n число. Запишем равенство (формулу) для нахождения суммы чисел от 1 до n .

Если использовать эту формулу, то сумма всех чисел от 1 до 100 равна: $S=1+2+3+4+\dots+99+100=100\cdot 101:2=5050$.

При решении данной задачи использовано графическое моделирование ситуации, что позволяет ученикам наглядно представить ее, лучше понять и решить поставленную перед ними проблему.

Рисунок 10 – Задача Гаусса

На этапе применения выводов можно уточнить реальность ситуации, рассмотренной в старинной задаче. На самом деле журавли летают не треугольником, а клином. На рис. 1, моделирующем ситуацию, надо убрать все серые круги, изображающие птиц внутри клина. Ученики должны догадаться, как надо применить полученные знания для вычисления количества птиц в клине:

$$(1 + 2 + \dots + 15) - (1 + 2 + \dots + 13) = 120 - 91 = 29 \text{ (птиц)}.$$

Рисунок 11 – Задача 5

Таким образом, учащиеся приходят к решению целевой задачи.

Метод «снежного кома»

Метод «снежного кома» предполагает при решении каждой задачи системы использование результата решения предыдущей задачи. Так как результатом решения задачи могут быть как доказанный факт об объекте, так и метод, реализованный в процессе решения, то выделим две разновидности «снежного кома». В первом случае идет использование доказанного утверждения, во втором – повторение операции предыдущей задачи. Во втором случае наращивание «снежного кома» идет за счет добавления новой операции. Система задач, построенная таким образом, имеет следующую структуру: для решения первой задачи необходимо выполнить всего одну операцию, решение второй задачи предполагает выполнение подобной операции, плюс еще одной операции, в следующей задаче системы, кроме двух ранее сделанных, выполняется новая третья операция и т. д., пока не дойдет до достаточно сложной задачи, решение которой предполагает выполнение большого количества операций.

Возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории при решении таких систем задач, возрастание уровня сложности и трудности задач, обеспечивает дифференциацию обучения. Заметим, что данную технологию можно использовать и для разработки системы задач, направленной на формирование исследовательских умений.

Примером системы исследовательских задач, составленной по методу снежного кома, может быть система задач на выявление закономерности выстроенная на усложнение для учащихся 5 класса (рисунок 12).

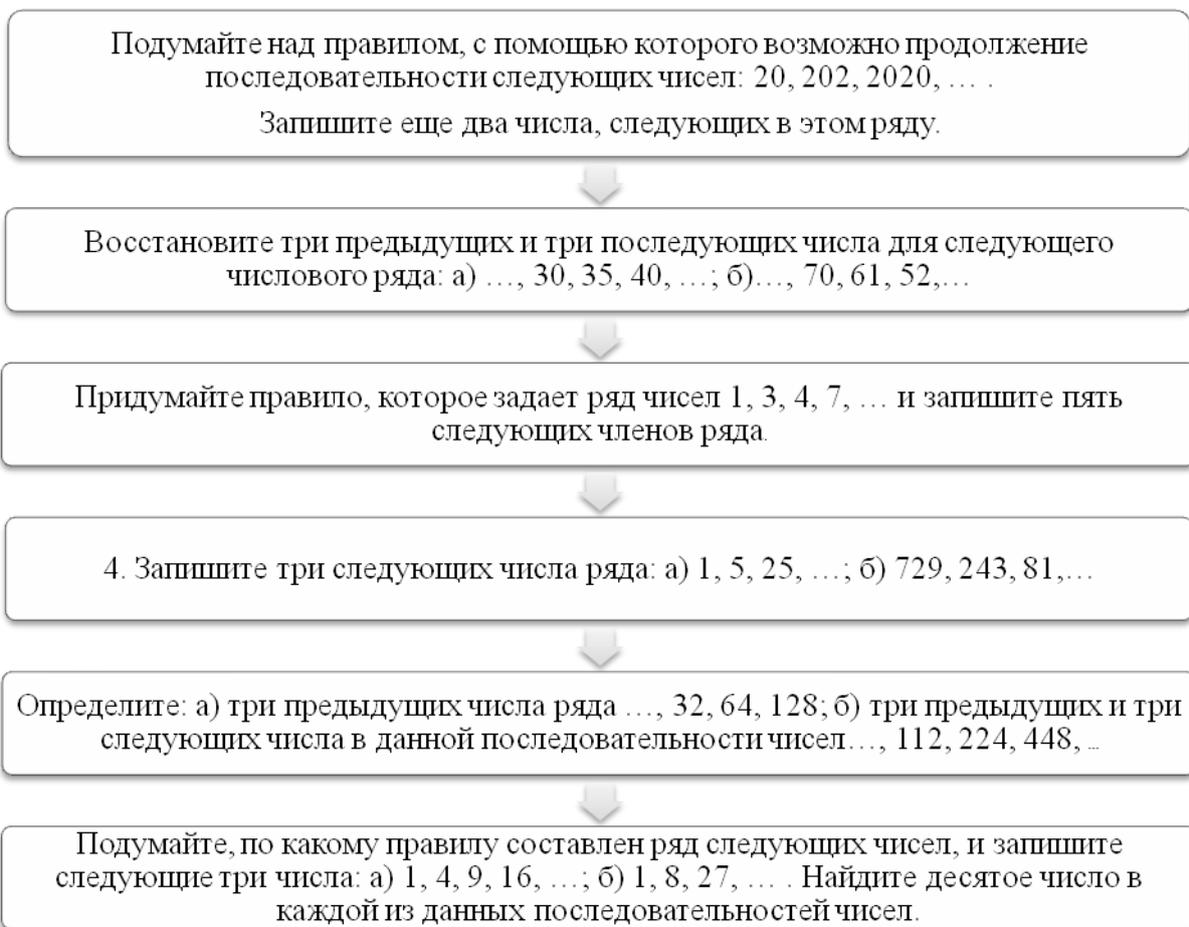


Рисунок 12 – Система исследовательских задач на выявление закономерностей

Таким образом, нами рассмотрены методы конструирования системы исследовательских задач. Подобранны исследовательские задачи в систему для организации исследовательской деятельности учащихся в 5-6 классах. Отметим, что данная технология конструирования систем исследовательских задач может быть использована и на других темах курса.

Список литературы:

1. Зверева, Л.Г. Проблемы преподавания математики в современной школе : пособие для учителя / Л.Г. Зверева, А.Н. Власова.–Томск :Аллея науки, 2018. – №9. – С. 51-54.
2. Ковалева, Г.И. 15Варьирование как метод построения систем задач по математике / Г.И. Ковалева // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4(61). – С. 51–55.
3. Ковалева, Г.И. 16Приемы конструирования систем математических задач / Г.И. Ковалева // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 77–81.

4. Локк, Джон Педагогические сочинения / Д. Локк ; пер. с англ. Ю. М. Давидсона ; вступ. ст. А. Ф. Шабаевой ; под ред. И. Ф. Свядковского. – Москва : Учпедгиз, 1939. – 320 с.

5. Математика. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / Г.В. Дорофеев, И.Ф. Шарыгин, С.Б. Суворова [и др.] ; под ред. Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2017. – 287 с.

6. Математика. 6 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / [Г.В. Дорофеев, И.Ф. Шарыгин, С.Б. Суворова и др.] ; под ред. Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2017. – 287 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897. // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ ТРАКТОВОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*О.Н.Зырянова,
канд.филол.наук, доцент,
доцент кафедры филологии и языковой коммуникации*

В настоящее время нельзя недооценивать роль экранной культуры и аудиовизуальных средств обучения в школе и, в частности, на уроках литературы. Среди предметных результатов в Примерной основной образовательной программе среднего общего образования указано, что выпускник на базовом уровне анализировать одну из интерпретаций эпического, драматического или лирического произведения (например, кинофильм или театральную постановку; запись художественного чтения; серию иллюстраций к произведению), оценивая, как интерпретируется исходный текст.

Использование потенциала киноискусства позволяет не только эффективно решать проблему отсутствия у современных школьников интереса к чтению, но и формировать умение интерпретировать тексты разных видов искусств, что обозначено в ФГОС СОО как умение «оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств (графика и живопись, театр, кино, музыка)» [10].

Диалогический принцип, распространяясь на все сферы и стороны литературного образования (текст, ученик, учитель, внеклассная работа и т.д.) позволяет учесть диалогический характер искусств и природу его восприятия и обеспечить глубокое и личностное постижение искусства слова, делает диалог искусств содержанием и формой литературного образования.

Взаимодействие данных видов искусств стало предметом исследования в работах Ю. М. Лотмана, Ю.Г. Цивьян, Л.А. Зайцевой и др. У кинематографа существует свой язык, называемый «языком кино». С началом исследований С. М. Эйзенштейна под языком кино стали понимать, прежде всего, «специфические средства выразительности и изобразительности – те художественно-технические приемы, с помощью которых непосредственно делается кино» [11, с.193].

Основной единицей киноязыка, по мнению Ю. М. Лотмана, является кадр, который несет в себе значения и смыслы. Именно в нем запечатлевается пространственно-временное изображение реальности [6; с.92]. А. Тарковский также придерживается этой точки зрения: «Всякое кино целиком заключено внутри кадра настолько, что, посмотрев лишь один кадр, можно, так мне думается, с уверенностью сказать, насколько талантлив человек, его снявший» [9].

Принцип монтажа является важной составляющей киноискусства. Как известно, «кинематограф – это, прежде всего, монтаж» [11, с.190]. «Монтаж –

это не просто механическая «сборка» кадров, а творческий процесс, способ изложения сюжета в кинематографе. При помощи заранее обдуманного способа съёмки и порядка сочетания кадров, той или иной ритмической организации материала, монтажное изображение воздействует и на чувства зрителей», – указывает М.Г. Дорофеева [3, с. 109]. Монтаж воплощается в разных составляющих кинокартины: от соседства рядом стоящих кадров до соотношения изображения со звуком, диалогом актеров и т.д.

В литературе также существует монтажный принцип композиции, как принцип построения художественного образа, при котором соседство двух образов рождает третий.

И. Смирнов выделил в своей книге «Видеоряд» аналоги киноприёмов в тексте:

- крупный план;
- наезд камеры на объект съёмки;
- стоп-кадр;
- обратное движение киноленты;
- взаимоналожение зрительных образов;
- ракурсы, преувеличивающие и приуменьшающие размеры объектов;
- наплыв;
- немые сцены и сугубо мимическая коммуникация;
- закадровый звук/голос;
- световые эффекты, подчёркнуто искусственные в происхождении;
- цветопись;
- сценарная декомпозиция движений в мизансценах, разлагающая их на прерывистые [8, с.67].

Если в тексте можно найти аналоги таких киноприёмов, значит можно говорить о том, что текст кинематографичен, т.е. его возможно экранизировать.

В своей книге «Образный язык кино» исследователь Л.А. Зайцева отмечает: «В поисках интересного содержания кино обращается к литературе. Но для этого обращения были и более глубокие причины. Природа образного языка произведения литературы очень близка основными законами композиции фильма. Вместе с сюжетом, который легко воспроизвести, кино перенимает у литературы искусство образной детализации, сопоставления контекста» [4, с.79].

Л. А. Зайцева говорит о влиянии литературы на образный язык кино: «Мы до сих пор рассматривали, в основном, выразительные возможности прозы. Основы композиции: принципы взаимодействия характера со средой, образные сопоставления пространства и времени, – всё это возникало в кино во многом под влиянием прозы. Да и литературный сценарий фильма пишется в форме прозаического произведения – повести, новеллы, киноромана» [4,

с.79]. Кино и литературу объединяет не только внешняя форма сценария, но и образный знак кино в большей части схож с литературой.

Главная проблема, которая возникает у режиссера, – обработка литературного произведения для кино. Во-первых, на экране литературный образ выглядит недостаточно ярко, чем он представлен в тексте. Автор представляет литературный образ с помощью разных выразительных средств, а на экране зрителю показывают лишь конкретный образ. Исходя из этого, образ в кино предстает как один из огромного количества вариантов литературного образа. Во-вторых, особенность слова в фильме и в литературном произведении. Когда литературное произведение экранизируют, то словесный материал сокращают, это связано с тем, что фильм способен зрительно передать то, о чем автор говорит в тексте.

Кино и литература имеют разные средства для восприятия информации. В литературе читатель использует только зрение, с помощью которого воспринимает вербальный материал. При чтении книги человек испытывает другие чувства только через слово, т.е. работает воображение, а слово является опорой. Автор с помощью слова передает тактильные, аудиальные, визуальные ощущения. В кинофильме же зритель использует помимо зрения еще и слух, а обонятельные и тактильные ощущения так же, как и в литературе моделируются. Кино является более конкретным видом искусства, так как оно дает нам звуковое оформление и картинку, нежели литература. Исходя из этого, мы можем сказать, что литература и кино говорят с реципиентом на разных языках.

Творческим поиском аналога в пространстве текста и фильма становится визуализация. В работах М.Ю. Лотмана отмечается: «семиотика изучает «невидимое и неслышимое» киноязыка и обращает особое внимание на ракурс, композицию, цвет, коннотацию образов, появляющихся на экране. Знаками для нее являются не только визуальные образы, слова и звуки, но и монтажные склейки, затемнения, подсветка, ракурс, движение камеры» [6].

В исследованиях, связанных с семиотикой кино есть разные точки зрения на соотношение кино и литературы.

Ю.М. Лотман, рассматривая кинематограф как объект семиотического анализа и утверждал, что кинопроизведение – это своего рода произведение литературы. Главная задача кинематографа по мнению исследователя, это рассказывать, повествовать с помощью движущих картин. М.Ю. Лотман рекомендует делать анализ фильма по аналогии печатного текста – путем дробления на фильмические грамматические структуры [6].

Таким образом, первоначальным является слово, а фильм – это его экранизация, т.е. перевод текста в ряд картин. Литература и кино тесно связаны и взаимодействуют друг с другом на уровне семиотики и композиционных приемов.

Нынешний школьник, особенно старшего и среднего звена оказывают предпочтение просмотру киноверсии литературного произведения, нежели

прочтению книги, причинами этого могут быть нехватка свободного времени, несформированные навыки чтения. Конечно, заменить книгу фильмом нельзя, так как ребенок упускает важные моменты, которые затронул писатель в произведении, режиссер их мог не отразить в фильме.

Учитель может использовать экранизацию на уроках литературы не только для того, чтобы вызвать интерес учащихся к книге, но и для улучшения восприятия и интерпретации литературного произведения.

М.Г. Дорофеева выделяет три возможных варианта экранизации, в зависимости от объема используемого в фильме литературного материала: «1. Точный пересказ первоисточника (в этом смысле экранизация понимается как фильм, верный букве и духу литературного первоисточника). 2. Создание версии, более или менее близкой к оригиналу (на экран перенесены не все эпизоды литературного произведения, могут быть вставлены дополнительные; основные герои сохранены, но их трактовка может быть изменена, вводятся дополнительные герои; финал, как правило, не изменен). 3. Экранизация по мотивам (это всегда отмечено в титрах) — это фильм, наименее претендующий на адекватность. В нем могут быть изменены место и время действия, использованы мотивы нескольких произведений, по-другому расставлены смысловые акценты» [3, с.109].

С помощью фильма-экранизации можно показать учащимся, что у разных режиссеров могут быть противоположные точки зрения в изображении одних и тех же событий. Также, если режиссер фильма вносит какие-либо элементы в экранизацию какого-либо произведения, то можно проследить, как происходят изменения в понимании и оценки событий в произведении. Учитель должен понимать, что у учащихся не сразу сформируется представление о роли автора, но с помощью такой работы ученики изучают свойства языка различных видов искусств [12, с.48-69]. Ученик прибегает к образному обобщению (в котором очевидно постижение многоплановой авторской мысли), потому что ощущает невозможность однозначного истолкования воссозданного на экране и пережитого им, зрителем, в момент восприятия динамически развивающегося художественного образа в особых условиях кинематографического времени и пространства.

Такие методисты, как Л.П. Прессман, А.Я. Бертейше, Ф.М. Пашнин, Е.Р. Ядровская отмечают важность знакомства обучающихся с терминологией киноискусства. Методика работы с произведениями кинематографа включает знакомство с основами языка кинематографа (кадр, монтаж, ракурс, план (крупный, средний, общий) и др.); соотнесение литературных образов и кинообразов, анализ художественно-выразительных средств создания литературного образа и соотнесение их с приёмами кинематографа (портрет, авторская характеристика, художественная деталь, приёмы монтажа, крупного плана, раскадровки в кино и др.); наблюдения за спецификой воплощения сюжета в литературном произведении и в киноповествовании; сопоставление образа литературного героя и киногероя и анализ художественных средств их

создания (портрет, поступки, монолог, диалог, интерьер, пейзаж, вещный мир и т.п.); сопоставительный анализ российских и зарубежных киноинтерпретаций с целью определения сходства и различий ценностных ориентаций, трактовок смыслов и образов; сравнение кино- и телевизионных экранизаций и др. Такая целенаправленная работа наилучшим образом обнаруживает взаимовлияние разных видов искусств, взаимообогащение средствами художественной выразительности

В современной практике литературного образования широко распространено сопоставление киноинтерпретаций с литературными источниками. Е.Р. Ядровская указывает, что данный приём создаёт «новые возможности для развития интерпретационной компетенции учащихся: а) новый языковой код искусства по-иному моделирует процесс восприятия, анализа и интерпретации самого литературного произведения и расширяет представление о его возможных путях интерпретации; б) авторская позиция в новом произведении может открывать читателю неожиданный маршрут для интерпретации исходного литературного текста, тем самым активизируя интерпретационную мотивацию читателя к поиску новых смыслов текста и жизни» [12, с.137-138].

Работать на уроке с фильмом-экранизацией можно как после изучения произведения, так и во время его анализа.

Главная задача учителя, это научить ребенка работать с текстом, ученик должен уметь находить различные выразительные средства, которыми автор характеризует своих героев или события. Цель учителя еще и научить учащихся зрительно представлять себе словесное описание. Для этого можно, используя прием устного словесного рисования, изобразить героя или событие. Это задание впоследствии позволит перейти к сравнению с визуальным воплощением в фильме.

Учитель обязательно должен сказать, кто режиссер фильма, представить актеров, указать год, в котором был снят фильм и т.д. Так же можно порассуждать на уроке, почему именно это произведение захотел экранизировать режиссер.

После того, как посмотрели фильм или эпизод, следует обратить внимание на эмоциональное восприятие, спросить, понравилось или нет и почему? Далее приступаем к обсуждению этих произведений или эпизодов, их сравнению. На этом этапе дети должны убедиться в том, что режиссер по-иному интерпретировать некоторые моменты литературного произведения, например, изменить последовательность событий, место действия или облик героя. Также стоит обратить внимание и на средства, которые литература не может в себе реализовать, например – музыка.

Обучающиеся приходят к выводу, что кинематограф не способен передать все то, что написано в тексте. Но кино использует вместо слов другие приемы. Для того чтобы передать эмоциональную составляющую героя, режиссер использует подходящую музыку.

В конце цикла таких занятий обучающиеся должны прийти к тому, что различные экранизации возможны, потому что авторы и режиссеры видят по-разному одни и те же события, а также уяснить, что у каждого вида искусства свой язык и свои выразительные средства.

Стоит отдельно уделить время разговору о музыке в фильме, какую роль она играет, как изменяется литературное произведение благодаря ей на экране, как она влияет на эмоциональное восприятие.

Для полноценной работы можно использовать этапы работы, которые предлагает Л. П. Прессман. Методист утверждает, что при сравнении кино и литературы на уроке, учителю необходимо познакомить обучающихся с историей создания экранизации, рассказать о работах режиссера. Беседа, предлагаемая исследователем, строится на вопросах, связанных с различием в идейном звучании фильма и романа, во взглядах героев и их убеждениях; сравнением описания места действия, обстановки, пейзажа; сопоставлением героев и их характеров в книге и на экране. «Изменились ли отношения между героями? / Как переданы индивидуальные особенности речи персонажей?); обращении к композиционным изменениям, если они есть». [7, с.44 – 45].

А.Я. Берштейн в статье «Художественные фильмы на уроках литературы» утверждает: «Использование экрана на уроках литературы можно свести к нескольким последовательным этапам:

- обращение к наглядным киноиллюстрациям в связи с тем или иным литературным произведением;
- небольшие беседы о кино;
- сравнительный анализ произведений кино и литературы;
- объяснительная работа над экранизацией изучаемых произведений; – подход к тексту с точки зрения «кинематографической» выразительности;
- самостоятельная работа учащихся, выделяющих в тексте по заданию учителя ракурсы, художественные укрупнения, монтажные переходы и контрасты, сопоставления двух зримых образов в одной изобразительной метафоре и т.п.;
- более высокая степень кинематографического воспитания в школе – это обращение к теории кино и литературы, разговор о композиционных, жанровых, драматических особенностях разных видов искусств.

Диспут о фильме можно совместить с повторением пройденного материала. Не следует избегать и неудачных экранизаций: разговор о них научит критически мыслить и предохранит от безоговорочного приятия плохого фильма» [2, с.23–25].

Важно отметить, что в ходе работы над художественным произведением не всегда есть возможность использовать экранизацию во всем ее объеме. В таком случае учитель прибегает к демонстрации какой-либо части, фрагмента фильма, использование которого будет целесообразно для расширения представления литературного образа, события и т.д., а, например, весь фильм учитель может предложить на самостоятельный просмотр в качестве

домашнего задания, либо в качестве дополнительного материала для понимания художественного текста. Кинофрагмент должен помочь в более глубоком усвоении литературного произведения, заставить самостоятельно мыслить и глубже понимать идейно-художественное своеобразие произведения.

Изучение «Петербургских повестей» Н.В. Гоголя в большинстве учебников предлагается в 8 классе. Основным произведением во всех УМК является повесть «Шинель». Для изучения повести по программе предусмотрено два урока. На первом уроке обучающиеся знакомятся с биографическими сведениями жизни писателя, с историей создания повестей.

Перед тем как приступить к сопоставительному анализу повести с экранизацией, необходимо обратиться к искусству кинематографа, познакомить обучающихся с терминологией киноискусства. Стоит обратить внимание на дальний, средний, ближний планы. При помощи переднего плана режиссер обращает внимание зрителя на какой-либо объект, действие и т.д.; средний план показывает общую картинку, дальний план также показывает общую картинку, но уже определяет, например, место человека в городе. Также следует обратить внимание на роль музыки в фильме. Музыка в фильмах используется для того чтобы передать настроение героя, его эмоциональное состояние.

После того как учитель с детьми обговорил основные детали фильма, можно приступать к сопоставительному анализу повести и ее экранизации.

Необходимо указать, что экранизация повести осуществлена в 1959 году, это постановка Алексея Баталова и режиссера Е. Сердечкова, в главных ролях: Ролан Быков, Ю. Толубеев, А. Ежкина, Е. Понсова, Г. Тейх.

Учитель дает план работы на уроке, т.е., сообщает ученикам, какие фрагменты будут рассмотрены на сегодняшнем занятии. Мы выбрали четыре эпизода, которые являются ключевыми для понимания повести:

1. Образ Петербурга;
2. Образ Акакия Акакиевича Башмачкина;
3. Образ шинели;
4. Кульминация повести, фантастика в финале.

Изначально дети работают с текстом, так как важно отталкиваться от интерпретации самого произведения и сопоставлять ее с экранизацией.. Ученикам предлагается найти в повести описание Петербурга. Объяснить, как писатель дает характеристику города, на что обращает внимание.

Примерный ответ учеников: «Есть в Петербурге сильный враг всех, получающих четыреста рублей в год жалованья или около того. Враг этот не кто другой, как наш северный мороз, хотя, впрочем, и говорят, что он очень здоров»[9, с.55]. Автор повести показывает Петербург читателю с помощью климата, пейзажа природного и урбанистического «...петербургское серое небо», а также важную роль в создании города имеют описания жителей.

После работы с текстом учитель предлагает посмотреть фрагмент из фильма (5:52 – 7:03) и сравнить его повестью. Важно, чтобы обучающие использовали терминологию киноискусства и обращали на это внимание.

Примерный ответ учеников: «Образ Петербурга так же, как и в повести, представлен суровым и холодным. Шинель Акакия Акакиевича, в прохуdivшуюся ткань которой задувает ветер, тревожная музыка создают единый эмоциональный образ».

Для сравнения Петербурга предлагаем еще один эпизод (40:46 – 41:49), связанный с образом города, по которому герой идет уже в новой шинели. Учителю необходимо удостовериться в том, что обучающиеся понимают язык кинематографа. Предлагаемые вопросы: «Какие изменения вы видите? С чем они связаны?»

После сравнения этого эпизода ученики должны прийти к выводу, что в Петербурге холодно и одиноко только тем, у кого мало денег. Образ Петербурга у Баталова очень схож с Петербургом, который описал Гоголь.

Для сравнения следующего эпизода ученикам предлагается обратиться к источникам Интернета и посмотреть значение имени Акакий. После поразмышлять над тем, повлияло ли имя на судьбу героя? Далее мы обратим детей к тексту Гоголя для того, чтобы они ответили на следующие вопросы:

1. Кем служил Акакий Акакиевич?
2. Какое занятие больше всего любил герой?
3. Найдите в тексте описание внешности Башмачкина.

После того как класс ответил на вопросы, можно обратиться к экранизации (09:30 – 13:05). Ученикам необходимо обратить внимание на то, как чиновники относились к Акакию Акакиевичу; как герой относился к своей работе; схож ли внешне герой из фильма с описанием в тексте Гоголя? Как режиссер передает эмоции Башмачкина?

Учитель предлагает поразмышлять над фразой, которую произносит Акакий Акакиевич: «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?».

После сопоставительного анализа ученики должны прийти к выводу, что образы в обоих произведениях схожи, но в фильме у Акакия Акакиевича внешность приятнее.

Учитель обращается к следующему эпизоду, раскрывающему образ шинели. Ученикам предстоит сначала найти в тексте описание шинели, и как по-другому ее называли в департаменте.

После обращаемся к фрагментам из фильма (6:40 – 6:43; 7:08 – 7:30). Вопросы для обсуждения: «Схоже ли описание шинели в тексте с экранизацией? Как чувствует себя Акакий Акакиевич в такой шинели? Что изменилось в жизни героя после приобретения новой шинели?»

Предлагаем посмотреть еще один фрагмент (37:04 – 37:50), который додуман режиссером (37:04 – 37:50), в тексте он связан с восприятием Акакия Акакиевича своей будущей шинели: «С этих пор как будто самое существование его сделалось как-то полнее, как будто бы он женился, как

будто какой-то другой человек присутствовал с ним, как будто он был не один, а какая-то приятная подруга жизни согласилась с ним проходить вместе жизненную дорогу, – и подруга эта была не кто другая, как та же шинель на толстой вате, на крепкой подкладке без износу» [9, с.58]. Предлагаем вопросы: «В чем отличие экранизации от текста? Как воспринимает шинель Акакий Акакиевич?». Примерный ответ может быть таким: «Режиссер как бы накладывает восприятие, мечты героя на реальность: если в повести Башмачкин любуется на шинель, повесив ее бережно на стену, то в фильме он кладет ее с собой на кровать, трепетно прижимает к себе, смущается, переодеваясь при ней. Этот эпизод показывает, что шинель подобна подруге, близкому человеку, она больше, чем просто вещь, она живая для героя». В конце анализа эпизодов ученики приходят к выводу, что шинель полностью изменила жизнь главного героя.

В конце урока обратимся к самому спорному, вызывающему разные точки зрения, эпизоду в повести: кража шинели у значительного лица после смерти Башмачкина.

В тексте Н.В. Гоголя фантастика присутствует в виде слухов о мертвецке в виде чиновника, сдирающего у Калинкина моста шинели с плеч. В фильме режиссер конкретно отвечает на вопрос про фантастический конец (фрагменты 53:43 – 53:55; 1:08:48 – 1:09:12), показывая зрителю и в первом эпизоде и во втором (после смерти Башмачкина) лицо вора, который украл шинель у Акакия Акакиевича. Для сравнительного анализа сцен необходимо ответить на вопросы: «В каком виде присутствует фантастика в фильме и в повести? В чем отличие фантастики? Где однозначен ответ на вопрос о том, кто же крадет шинель у значительного лица: в повести или в фильме? (53:43 – 53:55; 1:08:48 – 1:09:12).

В результате сопоставительного анализа приходим к выводу, что последний эпизод в фильме раскрывает тему возмездия и наказания по заслугам и помогает понять авторский замысел, так как и в повести Гоголя «Человек, которого приняли за бесшинельный призрак Акакия Акакиевича – ведь это человек, укравший у него шинель» ...».

В конце изучения повести можно задать следующие вопросы: Созвучна ли экранизация с повестью Н.В. Гоголя? Что вам больше понравилось: повесть или фильм? Почему?

В качестве рефлексии учитель предлагает еще раз прочитать строчки А.П. Чехова и ответить на вопрос: «Повесть Н.В. Гоголя «Шинель» заставила меня задуматься над ...»

В качестве домашнего задания можно предложить написать сценарий к любому эпизоду повести.

Таким образом, проведенный в таком формате урок позволит раскрыть загадку финала повести через сопоставление с экранизацией и формировать умение интерпретировать литературное произведение в контексте его экранизации.

Список литературы:

1. Баталов, А. В. «Шинель» Библейский сюжет [Электронный ресурс] / А. В. Баталов // Телеканал Культура – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=3jjBFBQu_dM
2. Берштейн, А. Я. Художественные фильмы на уроках литературы / А. Я. Берштейн // Вечерняя средняя школа. – 1967. – №1. – С. 23–25.
3. Дорофеева, М. Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника : дис. ... кад. пед. наук : 13.00.02 / Дорофеева Марина Георгиевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 109 с.
4. Зайцева, Л. А. Образный язык кино / Л. А. Зайцева. – Москва : «Знание», 1965. – 79 с.
5. Лотман, Ю. М. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян. – Таллинн: Александра, 1994. – 92 с.
6. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики [Электронный ресурс] / Ю. М. Лотман. // Таллин :ЭэстиРаамат, 1973. – Режим доступа: <http://lib.ru/CINEMA/kinolit/LOTMAN/kinoestetika.txt>
7. Прессман, Л. П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы / Л. П. Прессман // Литература в школе. – 1964. – №1. – С. 44 – 45.
8. Смирнов, И. П. Видеоряд. Историческая семантика кино / И. П. Смирнов. – Москва :Петрополис, 2009. – 67 с.
9. Тарковский, А. А. Уроки режиссуры [Электронный ресурс] / А. А. Тарковский // Экранное творчество – Режим доступа: <https://www.kinocafe.ru/theory/?tid=26514>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://fgos.ru/>
11. Эйзенштейн, С. М. Монтаж / С. М. Эйзенштейн. – Москва : ВГИК, 1998. – 193 с.
12. Ядровская, Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография / Е.Р. Ядровская. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2012. — 184 с.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МАЛОЙ РОДИНЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Современная система дополнительного образования находится в постоянном развитии. В ее основе лежат гуманистические идеи воспитания, направленные на формирование и развитие целостной, социально адаптированной, владеющей функциональной грамотностью личности. В российском образовании особое внимание уделяется патриотическому воспитанию детей. Об этом говорят многочисленные приказы о проведении гражданско-патриотических акций, мероприятий и пр. Существует целый ряд законов, регулирующих сферу патриотического воспитания: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный Закон от 13 марта 1995 года № 32- «О днях воинской славы и памятных датах России», Закон Российской Федерации от 14 января 1993 года № 4292-1 (ред. от 05.04.2013) «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» и др. Актуальность проблемы патриотического воспитания подтверждает тот факт, что 1 января 2021 года стартовал федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» на уроках и в сети, рассчитанный на 2021-2025 года. Президент Российской Федерации Путин В.В. обозначил важность патриотического воспитания в Указе о национальных целях развития до 2030 года: «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [11].

Современные программы воспитания говорят о том, что их цель – всесторонне развитый ребенок. Если мы обратимся к задачам примерной Программы воспитания, то увидим, что ученик начальной школы должен знать, любить и уважать свою Родину – свой родной дом, двор, улицу, город, село, свою страну [7]. Согласно примерной Программе воспитания, основной формой патриотического воспитания выступает классный час, на котором создаются условия для успешного формирования уважительного отношения младших школьников к малой родине. Российское движение школьников, которое является обязательным в школах нашей страны, тоже акцентирует свое внимание на необходимости воспитания чувства уважения и любви к родине, в плане работы первичного отделения РДШ на 2020-2021 год есть свыше 15

мероприятий и акций, направленных на формирование данного качества личности.

Стоит отметить, что во ФГОС НОО говорится, что патриотическое воспитание, любовь к своей Родине, понимание своей этнокультурной и российской идентичности, сопричастность к настоящему и будущему своей страны и родного края является личностным результатом освоения образовательной программы начального общего образования [12].

Изучение традиций и истории родного края поможет школьникам лучше осознать свою гражданскую идентичность. В современных школах существует большое количество различных программ внеурочной деятельности, направленных на развитие патриотизма и воспитания уважения к малой родине: ОДНКНР, Культура Красноярского Края, История Красноярского края и пр. Но большой потенциал для формирования чувства патриотизма и уважительного отношения имеет дополнительное образование. Система дополнительного образования является тем инструментом, который очень легко адаптируется к изменяющимся запросам и позволяет удовлетворить практически все познавательные потребности ребенка, выбирать ребенку траекторию своего развития. Если мы обратимся к платформе «Навигатор дополнительного образования», то увидим, что существует шесть общих направлений дополнительного образования. В социально-гуманистическом направлении находится гражданско-патриотическое воспитание. Всего зарегистрировано 17005 программ, из них социально-гуманистическое направление имеет 3515 программ, гражданско-патриотическое воспитание имеет всего 1040 программ.

Последние 10 лет ученые занимаются поиском оптимальных путей, средств и способов воспитания. Музейная педагогика занимает среди них не последнее место. Известно, что музейная среда благоприятно влияет на различные сферы жизни человека: общественные, материальные и духовные. Изучением музейной педагогики, как способа формирования уважительного отношения и любви к родине, занимались: Ахунов В. М., Князева О.Л., Макаrchук Я. В., Мальчевская М. Л., Маханева М.Д., Музьева Н. А., Наумова Н.Д., Столяров Б.А., Трунова М.Г. и др. Развитие музейной педагогики в системе дополнительного образования рассматривала Вишина Г.В., Калита И.А., Семенченко С.В. Музейная педагогика не является новым средством воспитания. Изучая труды некоторых историков (Рукоусевой В.В., Севастьяновой Э.А., Сунчугашева Я.И.) мы видим описание практики реализации музейной педагогики, как средства воспитания. Музейная педагогика как средство формирования уважительного отношения к малой родине, как направление дополнительного образования, на данный момент в «Навигаторе дополнительного образования Красноярского края» имеет всего 663 программы. Все вышесказанное актуализирует необходимость изучения музейной педагогики, как средства формирования у младших школьников уважительного отношения к малой родине.

Музейная педагогика является технологией дополнительного образования. Создаются различные программы дополнительного образования музейной направленности. Всего в Красноярском крае функционирует 663 программы дополнительного образования музейной направленности.

Само понятие «музейная педагогика» введено в Германии, в конце XIX века, А. Лихтваром и трактовалось как направление музейной работы с учащимися [9, с. 21]. После этого на некоторое время развитие музейной педагогики прекратилось и возобновилось вновь лишь во время «музейного бума» в 60-х годах XX столетия. Именно тогда музейная педагогика начала развиваться как отдельная отрасль науки. У нее появилась образовательная функция, которую стали рассматривать как одну из основных [9, с. 23]. Но стоит отметить, что в нашей стране термин «музейная педагогика» появился значительно позже, лишь в 70-х годах XX века. В 1989 Юхневич М. Ю. определил музейную педагогику как: «научную дисциплину, находящуюся на стыке музееведения, педагогики и педагогической психологии, которая занимается исследованием принципов, методов и форм реализации образовательной деятельности музеев, предметом которой являются образовательные аспекты музейной коммуникации» [13, с. 24].

Музейная педагогика как технология дополнительного образования младших школьников дает возможность школьникам изучать историю родного края, учит добывать и анализировать информацию. Основной задачей музейной педагогики в условиях дополнительного образования выступает передача культурного опыта младшим поколениям при помощи музейной среды. Музейная среда состоит из 3 компонентов: музейного предмета, музейной экспозиции и музейной коммуникации. Каждый компонент оказывает значительное влияние на личность школьника. Н.И. Решетников в своей работе «Музей и проектирование музейной деятельности», дает четкое определение всем трем компонентам: «Музейный предмет – памятник истории и культуры или объект природы, изъятый из среды бытования, прошедший все стадии научной обработки и включенный в состав музейного собрания благодаря его способности служить; Музейная экспозиция – целенаправленная, научно-обоснованная демонстрация музейных предметов, связанных единством содержания, композиционно организованных, откомментированных, технически и художественно оформленных, в совокупности создающих специфический (музейный) образ природных, общественных или культурных явлений и процессов; Музейная коммуникация процесс двунаправленный, где не только музейный работник организует вещи в экспозицию, наделяя их при этом смыслом, но и каждый посетитель привносит собственную интерпретацию этих предметов в соответствии с личным опытом» [8, с. 87].

Изучив «Навигатор дополнительного образования Красноярского края», мы можем сделать вывод, что на данный момент музейная педагогика, как технология дополнительного образования младших школьников, работает по четырем направлениям: туристическое (походы, поездки в другие города и

села, разработка туристических маршрутов по значимым местам), экскурсионное (посещение музеев, исторических мест города/села, разработка экскурсий), исследовательское (сбор информации о родном крае, городе, районе, о ветеранах и других значимых личностях, работа над научно-исследовательскими проектами), экспозиционное (создание экспозиций, передвижных выставок, постоянных стендов и витрин). Чаще всего программы дополнительного образования реализуют 1-2 направления. Большая часть программ направлена на теоретическое изучение и онлайн-просмотр различных экспозиций. Это связано с тем, что не у всех есть возможность сводить объединение куда-либо, так как не в каждом городе и селе есть музей, а свозить детей в другой город весьма проблематично, так как требует большого количества документов и разрешений.

Проанализировав программы, представленные в «Навигаторе дополнительного образования Красноярского края» мы видим, что большая часть программ музейной направленности рассчитана на детей 11-17 лет, т.е. на учеников основной школы. Но патриотическое воспитание начинается еще с детского сада. Давайте дадим краткую характеристику младшего школьного возраста и попробуем разобраться, почему педагоги дополнительного образования предпочитают не брать младших школьников на музейные программы.

Особенности формирования уважительного отношения у младших школьников к малой родине в дополнительном образовании средствами музейной педагогики заключаются в учете интересов школьника, удовлетворении его познавательных потребностей через различные виды музейной деятельности (сбор информации, посещение выставок, создание экспонатов, сбор артефактов). Музейная педагогика как средство формирования уважительного отношения у младших школьников к малой родине в дополнительном образовании позволяет расширить кругозор школьника, делая акцент на его чувства (вызывает чувство гордости, ответственности за свою малую родину).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Краснополянская средняя общеобразовательная школа» Красноярского края в 4 классе, во время работы объединения дополнительного образования: «Я – гражданин России». Работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий этап. Во время данного этапа был подобран диагностический инструментарий и проведена диагностика уровня сформированности уважительного отношения младших школьников к малой родине.

2. Формирующий этап. Во время данного этапа была составлена и реализована программа дополнительного образования музейной педагогики.

3. Контрольный этап. Во время данного этапа была проведена повторная диагностика уровня сформированности уважительного отношения младших школьников к малой родине.

Цель констатирующего эксперимента: определить первоначальный уровень показателей уважительного отношения младших школьников к малой родине.

В ходе исследования были применены следующие методы: беседа (беседа направленная на выявление уровня когнитивного компонента Г.А. Марковой), опрос (Опрос по методике Савенков И.П.), наблюдение (карта наблюдений), сравнительно-сопоставительный анализ эмпирических данных констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы.

Нами было продиагностирован уровень сформированности уважительного отношения младших школьников к малой родине с учетом трех компонентов: когнитивного, эмоционально-чувственного, поведенческого. На каждый компонент была подобрана методика. В таблице 1 представлен диагностический инструментарий.

Таблица 1. Диагностический инструментарий.

Компоненты	уровни	Диагностика компонентов
Когнитивный компонент	Высокий (12-18 правильных ответов) учащийся имеет глубокие знания содержания таких базисных понятий и категорий, как «патриотизм», «Родина», «Отечество», «героизм», «долг перед Родиной», «малая родина» положительное отношение к этим понятиям, убеждение в их значимости. Свободно ориентируется в символике страны и края, знает животных, характерных для своей местности.	Беседа «Моя малая родина» Г.А. Маркова
	Средний (7-11 правильных ответов) учащийся имеет достаточно хорошие, но неполные знания о сущности понятий «патриотизм», «патриот», «Отечество», «долг перед Родиной», однако данные знания не соотносятся с реальностью, оставаясь на уровне только общих умозрительных представлений, не проявляясь в суждениях. Плохо ориентируется в символике страны и края, путается в животных, характерных для своей местности.	
	Низкий (0-6 правильных ответов) знания о сущности понятий «патриотизм», «патриот», «Отечество», «долг перед Родиной» весьма поверхностны, наблюдается негативное отношение к этим знаниям. Не ориентируется в символике страны и края, не знает животных, характерных для своей местности.	
Эмоционально – чувственный компонент	Высокий - 85-100%. ярко проявляет гордость за свое Отечество, «малую родину»;	Методика «Мое отношение к малой родине» Савенков
	Средний - 55-84%. проявляет гордость за свое Отечество, «малую родину»;	
	Низкий - 0-54%. слабо проявляет или не проявляет гордость за свое Отечество, «малую родину»;	

		И.П.
Поведенческий компонент	Высокий – активно принимает участие в деятельности, заинтересован в происходящем, предлагает свои идеи и варианты.	Карта наблюдений
	Средний – принимает участие в деятельности, но не заинтересован в происходящем, старается не привлекать внимание.	
	Низкий – не принимает участие вообще или минимально. Идеи не предлагает и совершенно не заинтересован.	

Данные, полученные на констатирующем этапе, показывают, что когнитивный компонент у детей находится на среднем уровне. Из 16 опрошенных детей средний уровень выявлен у 87,5% учащихся, низкий уровень – 12,5%. Дети не могут ответить на вопрос: «Что изображено на гербе нашего края?» и «Кто является главой Красноярского края?». На эти вопросы 100% детей не дали ответа. Так же дети не знают знаменитых людей нашего района и села, лишь один ребенок смог назвать одного человека.

Эмоционально-чувственный компонент у детей находится на высоком уровне. Из 16 опрошенных детей средний уровень выявлен у 37,5% учащихся, высокий уровень – 62,5%. Опрос показал, что большая часть детей хочет остаться жить в поселке.

Чтобы продиагностировать поведенческий компонент мы составили карту наблюдений. Карта была заполнена на основе наблюдений за тремя мероприятиями: Смотр «Песни и строя», беседа «Уходили парни из Афгана» и патриотическая игра «И все это мы». Поведенческий компонент у детей находится на среднем уровне. Из 16 опрошенных детей средний уровень выявлен у 56,3% учащихся, низкий уровень – 18,7%, высокий – 25%. На основе полученных результатов была составлена сводная таблица, которая показывает уровень сформированности уважительного отношения к малой родине у учащихся 4 класса МБОУ «Краснополянская СОШ». На констатирующем этапе эксперимента по трем компонентам сформированности уважительного отношения мы получили следующие результаты: у 6,25% учащихся низкий уровень, у 75% - средний и у 18,75% - высокий. С учетом полученных результатов была разработана программа формирующего эксперимента.

Целью формирующего этапа эксперимента является раскрытие возможностей музейной педагогики в формировании уважительного отношения у младших школьников к малой родине в условиях дополнительного образования"

Работа проводилась на территории МБОУ «Краснополянская СОШ» и в музее «Сибирская игрушка», в рамках объединения дополнительного образования: «Я - гражданин России». В ходе работы была составлена программа дополнительного образования музейной направленности, целью которой является повышение уровня уважительного отношения младших

школьников к малой родине средствами музейной педагогики в условиях дополнительного образования. Данная программа рассчитана на полгода и подходит для реализации в школах отдаленных поселений, так как часть экскурсий проходит в дистанционном режиме.

Основными задачами программы являются:

1. Научить учащихся собирать, обрабатывать и систематизировать исторический материал;
2. Научить учащихся работать в онлайн-музеях;
3. Познакомить учащихся с историей района и села;
4. Вызвать у учащихся чувства гордости за малую родину;
5. Развивать у учащихся творческие и организаторские способности, предоставить возможность для самореализации в соответствии со своими склонностями и интересами.

Свою работу в рамках программы, на формирующем этапе, мы начали с вводного занятия, на котором детям было рассказано о том, что такое музей, зачем он нужен и какие музеи бывают. После этого дети просмотрели краткий видеоролик, посвящённый музеям.

На протяжении всей работы дети посетили 6 музеев, 5 из которых в дистанционном режиме:

1. Дистанционная экскурсия в Красноярский краевой краеведческий музей. Дети посетили выставку «Раскопки Красноярского острога». Выставка новая, посвящена археологическим раскопкам на территории Красноярского острога. Ребята смогли увидеть предметы быта, остатки кожаной одежды и обуви, нательные крестики, украшения, а также фото захоронений защитников Красноярска, некоторые из которых были захоронены со стрелами в груди. Во время экскурсии дети удивлялись тому, как жил Красноярский острог. Особое удивление вызывали фотографии захоронений, дети не понимали, почему стрелы и копья не извлекали из погибших, а хоронили именно так.

2. Дистанционная экскурсия в музей-усадьбу Г.В. Юдина. Во время экскурсии дети узнали кто такой Г.В. Юдин, познакомились с историей усадьбы, осмотрели кабинет Г.В. Юдина, осмотрели библиотеку, познакомились с историей семьи купца. История купца Г.В. Юдина детей заинтересовала. Особый интерес вызвала фамилия купца, ученики постоянно задавали вопрос: «Не связан ли этот купец с нашим завучем?». После окончания экскурсии они высказали желание посетить музей лично. Также посетили выставку «Паровозик детства».

3. Дистанционная экскурсия в литературный музей им. В.П. Астафьева. Во время занятий дети посетили 5 экспозиций: сон, путевой дневник, житие, сценарий, роман. Литературный музей особого восторга не вызвал, дети отметили лишь то, что оформление залов интересное, сама экскурсия особого интереса не вызвала.

4. Дистанционная экскурсия на пароход-музей «Св. Николай». Во время экскурсии дети посетили экспозицию «Романовы и Енисейская

губерния», а также осмотрели три палубы парохода. Во время данной экскурсии дети делились своими знаниями о семье Романовых, удивлялись каким-то новым, неизвестным им моментам. Особый интерес вызвала верхняя палуба. После окончания экскурсии дети высказали желание посетить музей лично

5. Дистанционная экскурсия в мемориальный комплекс В.П. Астафьева в с. Овсянка. Во время экскурсии дети осмотрели дом бабушки, посетили 2 выставки: «Астафьев в изобразительном искусстве» и «В тайге, у Енисея». Во время экскурсии дети охотно делились уже изученной информацией. Одним из предложений, поступивших от детей, было: «Включить экскурсию по селу Овсянка в уроки по Астафьеву».

6. Посещение музея «Сибирская игрушка». Музей «Сибирская игрушка» был открыт в 2011 году в селе Красная Поляна Назаровского района. Музей является единственным в районе, что делает его уникальным культурным достоянием села. Пополнение музейных экспозиций происходит за счет объединения дополнительного образования «Чудесная глина». Во время экскурсии дети смогли познакомиться с историей музея в родном селе, узнали историю экспонатов, смогли поиграть с некоторыми игрушками.

После посещения местного музея дети высказали желание помочь пополнить коллекцию. Потому на следующем занятии было решено выполнить глиняные игрушки. Выбор пал на Дымковскую «Барыню». Сначала детей познакомили с историей игрушки, а после они приступили к ее созданию. После того как игрушка была слеплена, дети освоили основные элементы дымковской росписи, чтобы предоставленные музеем игрушки были максимально приближены к оригиналу. Когда работа над игрушкой была закончена, то состоялась торжественная передача игрушек зрителю музея, Третьяковой С.Г. Дети самостоятельно поместили игрушки в витрины и рассказали младшим и старшим товарищам, ученикам 2 и 7 классов, про историю игрушки и особенности росписи.

На следующем занятии у нас состоялся классный час-путешествие, целью которого являлось: создание условий для развития у детей чувства гордости за малую родину. Задачи, которые мы перед собой ставили делились на три группы:

1. Образовательные: раскрыть понятия: «Родина», «малая родина»; познакомить детей с историей района, родного села; рассказать о выдающихся людях района.

2. Развивающие: создать условия для развития у школьников речи, памяти, внимания.

3. Воспитательные: создать условия для воспитания чувства гордости за свой край, район, село.

В течение классного часа дети восполнили свои дефициты и смогли в игровой форме узнать что-то новое. Результатом занятия стал проект по созданию видео-экскурсии по истории села.

Создание видео-экскурсии проходило в 3 этапа:

1. Сбор информации из разных источников (семья, школа, библиотека);
2. Обработка информации;
3. Создание самого видеофайла.

Большое содействие в сборе информации оказали завуч школы – Юдина Н.И, и сельский библиотекарь – Дремова Г.Г. Они предоставили фотографии и занимательные истории. Ребятам так же удалось побеседовать со старожилками, которые рассказали о строительстве села.

Перед обработкой информации мы разработали концепцию видеоролика:

1. Планета Земля
2. Флаг, герб и карта России
3. Герб и карта Красноярского края
4. Герб и карта Назаровского района
5. Немного из истории основания района
6. Стелла Красной поляны
7. Село тогда и сейчас
8. Основные достопримечательности села

Опираясь на данный план ролика мы смогли отобрать необходимую информацию и расположить ее в логической последовательности.

При создании самой видео-экскурсии дети разделились на 2 команды: те, кто подбирает фотографии и картинки, и те, кто собственно монтирует. Результатом их работы стала видео-экскурсия. В дальнейшем видео-экскурсия будет распространена среди учителей начальной школы и классных руководителей основного и среднего звена МБОУ «Краснополянская СОШ».

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы мы получили данные, что уровень сформированности когнитивного компонента у младших школьников повысился до высокого уровня. Из 16 опрошенных детей высокий уровень выявлен у 75% учащихся, средний уровень – 25%. Эмоционально-чувственный компонент у детей находится на высоком уровне. Из 16 опрошенных детей высокий уровень выявлен у 100% учащихся. Поведенческий компонент у детей находится на среднем уровне сформированности. Из 16 опрошенных детей высокий уровень выявлен у 32% учащихся, а средний у 68%. На основе полученных результатов была составлена сводная таблица по трем компонентам: когнитивному, эмоционально-чувственному, поведенческому (Таблица 2).

Таблица 2. Сводная таблица

ИМЯ	Когнитивный		Эмоционально-чувственный		Поведенческий		Итог	
	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец
Данила А.	С	С	С	В	Н	С	Н	С
Лиза Б.	С	В	В	В	В	В	В	В
Настя Б.	С	В	В	В	С	С	С	В
Сева В.	С	В	С	В	Н	С	С	В

Полина Г.	Н	В	В	В	С	С	С	В
Света К.	С	В	В	В	С	С	С	В
Виолетта К	С	В	В	В	В	В	В	В
Кристина Л.	Н	С	В	В	С	С	С	С
Артем М.	С	В	В	В	С	С	С	В
Антон П.	С	В	В	В	С	С	С	В
Настя П.	С	В	В	В	С	С	С	В
Никита Р.	С	В	С	В	С	С	С	В
Алена С.	С	В	С	В	В	В	С	В
Кирилл Т.	С	В	В	В	В	В	В	В
Тима Ш.	С	В	С	В	С	В	С	В
Ярик Ш.	С	В	С	В	Н	С	С	В

Систему измерения данных, представленных в таблице показывает итоговый уровень сформированности уважительного отношения к малой родине у учащихся 4 класса МБОУ «Краснополянская СОШ». Мы сопоставили констатирующие и контрольные результаты, чтобы увидеть динамику изменения уровня сформированности уважительного отношения младших школьников к малой родине. Проанализировав полученные результаты мы зафиксировали положительную динамику уровня сформированности уважительного отношения младших школьников к малой родине: по когнитивному компоненту динамика выявлена у 93% учащихся; по эмоционально-чувственному компоненту - у 37,5%; по поведенческому компоненту - у 24% учащихся.

Таким образом, музейная педагогика создает уникальные возможности для формирования уважительного отношения у младших школьников к малой родине: знакомство с историей родного края, села; формирование чувства гордости за свою малую родину; посещение музеев в дистанционном и очном форматах; создание своих собственных экспонатов для музея; создание видео-экскурсии по родному селу. Все это подтвердилось в ходе опытно-экспериментальной работы положительной динамикой сформированности уровня уважительного отношения по трем основным компонентам.

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 Международ. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С.221-226

3. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика: технология дополнительного профессионального образования и дополнительная педагогическая профессия // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. №1(46). С.45-57

4. 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.

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. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2020/06/Primernaya-programma-vospitaniya_2020.pdf(дата обращения: 24.02.2021)

8. [Решетников Н.И. Музей и проектирование музейной деятельности. – Москва : МГУКИ, 2014. – 159 с.](#)

9. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. – Москва : Высшая школа, 2014. – 375 с.

10. Указ Президента Российской Федерации от 20 октября 2012 года № 1416«О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания» Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36194>(дата обращения: 09.04.2021)

11. Указ Президента Российской Федерации от 21 июня 2020 года «Указ о национальных целях развития России до 2030 года» Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728>(дата обращения: 14.03.2021)

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. Режим доступа: <https://fgos.ru/>(дата обращения: 03.04.2021)

13. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. - Москва, 2001. – 223 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

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

Информатизация является одним из приоритетных направлений развития российского образовательного пространства, что указано в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. Информатизация образовательного пространства может рассматриваться в узком и широком смысле. Широкое понимание данного понятия предполагает целый ряд социально-педагогических изменений, связанных с наполнением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями. Информатизация в узком смысле – это внедрение в образовательные организации информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [4].

Исследователи выделяют следующие условия, которые необходимы для качественного внедрения информатизации в современное образовательное пространство:

- создание методики применения информационно-коммуникационной технологии;
- разработка электронных учебных материалов;
- разработка образовательных программных приложений, образовательных сайтов [1; 2].

Кроме того, стоит отметить, что подготовка бакалавров педагогического образования в условиях информатизации образования предполагает поиск новых современных подходов методов и форм обучения. В педагогической литературе отмечается, что изменились требования к умениям студентов и школьников, поскольку необходимо не только читать, писать и считать, нужно уметь организовывать ресурсы данных, плодотворно сотрудничать, собирать, оценивать и использовать информацию [5].

В современных высших учебных заведениях цифровизация реализуется в электронном обучении, которое стало важным компонентом учебного процесса. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также

информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [7]. Практика применения в обучении виртуальных технологий позволяет говорить о значительном повышении качества образования. Цифровизация дает возможность интернет-доступа к российским и зарубежным образовательным ресурсам, кроме того виртуальная среда активно вовлекает студентов в процесс получения знаний. Электронное обучение в разных его форматах (смешанное обучение, дистанционное обучение и т.д.) соответствует современной образовательной концепции, согласно которой студент является субъектом учебной деятельности.

При реализации обучения студентов в электронной среде возникает ряд проблем, одна из которых – эффективная организация групповой работы.

Изложение основного материала статьи.

В рамках статьи остановимся на вопросе организации групповой внеаудиторной работы студентов в системе Moodle по дисциплине «Общее языкознание», тема «Гендерные стереотипы». Деление учебного студенческого коллектива на микрогруппы, коллегиальное обсуждение и выполнение разного рода заданий, проектов способствуют самовыражению возможностей каждого обучающегося.

В процессе обучения применяются различные формы групповой работы. В частности, малые учебные группы могут быть:

- 1) по времени функционирования – пролонгированные и локальные;
- 2) по уровню учебных возможностей студентов – гомогенные и гетерогенные;
- 3) по особенностям распределения учебных задач – однородные, дифференцированные, кооперированные, индивидуально-групповые, парные;
- 4) в зависимости от динамики учебного общения – открытые, фиксированные, гибкие.

Общие закономерности групповой динамики дают возможность предположить, что успешная деятельность малой учебной группы возможна при условии, если в ее состав войдут студенты со средним или высоким уровнем учебных возможностей. Если уровень учебных возможностей студентов низкий, то их вхождение в одну группу не может быть методически оправданным с точки зрения производительности совместной работы. Но следует предположить, что в академических группах, где существует значительная полярированность учебных возможностей студентов, гомогенные группы могут действовать временно, при условии применения вспомогательных методических средств обучения: ориентировочных инструкций действий, алгоритмов, опорных схем и т.д.

Продуктивная работа в группе позволяет эффективно соотнести содержание обучения, используемые методы и приемы с индивидуальными особенностями студента. При изучении указанной темы видится

целесообразным применением кооперировано-групповой формы работы: курс делится на группы, каждая из которых рассматривает частный вопрос темы.

Так, при изучении одной темы «Гендерные стереотипы» на групповое обсуждение и изучение даются такие частные вопросы: гендерные стереотипы в русских пословицах; гендерные стереотипы в анекдотах, гендерные стереотипы в песенном жанре и пр.

Предполагаются следующие способы группового взаимодействия:

- обсуждение: применяется на начальном этапе работы группы. Используя прием «мозговой штурм», участниками микрогруппы составляется своеобразный «банк идей» о том, как выполнить задание, а затем выбирают наиболее эффективные;

- кооперационный способ: данный способ эффективен при выполнении задания, требующего временных затрат. Для конструктивного и продуктивного решения задачи члены группы распределяют между собой обязанности, каждый отвечает за свой фронт работы. Каждый член группы несет ответственность за конечный результат.

Формулировка задания представлена в элементе курса Moodle «Задание», с помощью этого же элемента организуется сбор электронных адресов участников группы. Студентам предлагается подготовить групповое сообщение на тему «Речевые гендерные стереотипы в пословицах и поговорках русского народа». Для этого необходимо осуществить следующую работу:

1. Выписать пословицы и поговорки, характеризующие речевое поведение мужчины и женщины (используйте словарь В.И. Даля «Пословицы русского народа», можно обратиться к электронному варианту словаря https://www.100bestbooks.ru/files/Dal_Posloviцы_i_pogovorki_russkogo_naroda.pdf

2. Определить, на какие особенности речевого поведения указывают пословицы и поговорки. Перед тем как анализировать выписанные пословицы, провести ранжирование и объединить их в группы. Обмен мыслями и идеями студенты осуществляют на доске Padlet.

3. Результаты работы предлагается представить в виде Googleпрезентации.

На первом этапе студентам необходимо составить план работы группы с использованием доски Trello, в которой необходимо указать этапы выполнения работы, сроки каждого этапа (задание выполняется в течение трех учебных недель), ответственного за каждый этап.

В электронной среде достаточно сложно оценить групповую работу студентов. Преподаватель объективно может оценить *продукт* деятельности группы, оценить *процесс* деятельности представляется не всегда возможным. Для решения данной проблемы мы предлагаем критерии оценки и результата деятельности группы и самого процесса работы. Критерии составляют основу оценочной деятельности, они служат ее ориентиром. Без критериев оценочная деятельность невозможна.

1) Критерии оценки формальных показателей продукта деятельности (презентации):

- презентация оформлена в едином стиле, текст легко воспринимается и читается, отсутствуют орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки – 5 баллов;

- в презентации не прослеживается единая стилевая концепция, однако текст легко воспринимается и читается, отсутствуют орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки – 3 балла;

- в презентации не прослеживается единая стилевая концепция, вспомогательная информация отвлекает от основной, слайды перегружены информацией, в тексте допущены орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки – 0 баллов.

2) Критерии оценки содержательных показателей продукта деятельности (презентации):

- презентация достаточно информативна, материал изложен последовательно, выводы основываются на анализе языкового материала – 5 баллов;

- презентация информативная, однако наблюдается нарушение логики изложения, выводы не соотносятся с языковым материалом, представленном в презентации – 3 балла;

- презентация неинформативная, наблюдается нарушение логики изложения, выводы не обоснованы – 0 баллов.

3) Критерии оценки деятельности группы

Оценка первого этапа деятельности: *Составьте план работы группы с использованием доски Trello, в которой необходимо указать этапы выполнения работы, сроки каждого этапа (задание выполняется в течение трех учебных недель), ответственного за каждый этап.*

Оценивание осуществляется с помощью просмотра вклада участника в групповую работу на доске *Trello*.

Критерии оценки: участие в обсуждении организации работы над групповым сообщением.

Показатель:

- активно принимал участие в распределении обязанностей, предлагал этапы работы, принимал участие в обсуждении сроков выполнения – 2 балла;

- принимал участие в обсуждении лишь некоторых организационных вопросов – 1 балл;

- не принимал участие в обсуждении организационных вопросов – 0 баллов.

Оценка второго этапа деятельности: *Выпишите пословицы и поговорки, характеризующие речевое поведение мужчины и женщины (используйте словарь В.И. Даля «Пословицы русского народа», можно обратиться к электронному варианту словаря https://www.100bestbooks.ru/files/Dal_Poslovicey_i_pogovorki_russkogo_naroda.pdf.*

Перед тем как анализировать выписанные пословицы, проведите ранжирование и объедините их в группы. Обмен мыслями и идеями осуществляйте на доске Padlet.

Оценивание осуществляется с помощью просмотра вклада участника в групповую работу на доске *Padlet*.

Участие в сборе языкового материала:

- не принимал участие в сборе языкового материала – 0 баллов;
- отразил на доске Padlet пословицы, характеризующие только женское или только мужское речевое поведение – 2 балла;
- отразил на доске Padlet пословицы, характеризующие и женское, и мужское речевое поведение – 4 балла.

Участие в анализе языкового материала:

- не принимал участие в анализе языкового материала – 0 баллов;
- отразил на доске Padlet стереотипы только женского или только мужского речевого поведения – 2 балла;
- указал на доске Padlet стереотипы и женского, и мужского речевого поведения – 4 балла;
- предложил свои идеи для анализа языкового материала – 5 баллов.

Оценка третьего этапа деятельности (создание Googleпрезентации) осуществляется с помощью взаимооценивания.

Фамилия участника	Критерий	Показатель / баллы
	Участие в создании презентации	принимал участие в оформлении презентации, наполнении ее материалом, предлагал варианты формулировок выводов – 3 балла; принимал участие только в оформлении презентации – 2 балла; не принимал участие в создании презентации 1 балл

Оценка всей деятельности группы и отдельного участника с помощью итогового анкетирования:

критерий	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 3
Вклад в работу группы	Участвовал в распределении обязанностей	Участвовал в сборе языкового	Участвовал в создании презентации

	и составлении плана работы	материала и его анализе	
Деятельность всей группы над сообщением	Обсуждение на всех этапах проходили конструктивно	Все мнения учитывались	Во время работы была дружественная обстановка

1 балл – да, 0 баллов – нет.

Выводы

Развитие новой парадигмы образования предполагает включение в учебный процесс стратегий и методов, ориентированных на студента и основанных на командной работе. Работа в команде способствует погружению в среду реального обучения, происходящего через взаимодействие, решение проблем, диалог, сотрудничество и совместную работу. Через командную работу студенты получают социальный опыт, пропущенный через реальный контекст совместной работы [10]. Задачей академического состава высшей школы является создание среды, которая смогла бы обеспечивать синергетический эффект через использование студентами знаний, навыков и компетенций именно в командной работе.

В настоящее время виртуальное образование является объективной необходимостью при обучении будущих педагогов. Преподаватели высшей школы ищут новые возможности для организации эффективной работы студентов в электронной среде. Система управления обучением Moodle дает возможность эффективно организовать самостоятельную работу студентов как в индивидуальной форме, так и в групповой. При этом важен учет следующих принципов: студент – субъект образовательного процесса и овладевает приёмами самостоятельного приобретения знаний и их применения.

Командная работа определяется как процесс сотрудничества, который позволяет обычным людям добиваться необычайных результатов. У команды есть общая цель или задача, для решения которой члены команды могут развивать эффективные взаимоотношения, направленные на достижение общих целей команды и включающие в себя обмен знаниями и навыками. При этом практически все исследователи подчеркивают необходимость для всех членов команды концентрироваться на способах достижения общей цели.

Представленная групповая работа по теме «Гендерные стереотипы» видится нам эффективной, поскольку способствует развитию коммуникативных и организаторских навыков, умению ставить проблемы и решать их через различные виды деятельности, анализировать и рефлексировать. Работая в группе, студент должен строить свое высказывание с учетом норм современного русского языка, аргументированно выразить свою позицию; тактично и корректно высказать своё несогласие с мнением другого участника; задавать вопросы и уточнять высказывания одноклассников. Кроме того, созданные педагогические условия способствуют формированию научно-

исследовательских навыков студентов старшекурсников. Работа студентов с разным уровнем знаний, умений и навыков в одной группе ведет к их взаимному обогащению: одних учит быть успешными лидерами, другим дает возможность получить дополнительные знания от более подготовленных студентов и высказать свое мнение, что часто достаточно сложно сделать перед целой учебной группой, состоящей из 12-15 студентов.

Современные технологии, безусловно, не могут заменить непосредственного аудиторного обсуждения учебного материала, однако они позволяют сделать общение участников образовательного процесса более эффективным. Электронное обучение соответствует интересам современного поколения студентов на получение актуальных, своевременных и доступных знаний.

Список литературы:

1. Варганова Е.Л., Вырковский А.В., Максеенко М.И., Смирнов С.С. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография. М.: МедиаМир, 2017.

2. Галишникова Л.Ю. Современные условия, способствующие качественным переменам в образовании в условиях информатизации и модернизации российского образования // Международный журнал экспериментального образования. – №5 – 2010.

3. Гильденберг Б.М., Горбунов В.И. Возможности и опыт использования электронных средств в очной форме обучения // Организационно-методическое обеспечение образовательного процесса в современных условиях: материалы V Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Чуваш.ун-та, 2013. С. 69–74.

4. Информатизация образования [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/> (дата обращения: 15.03.2018).

5. Кашина Е.А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики :дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997.

6. Лученецкая-Бурдина И.Ю., Федотова А.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием средств электронного обучения [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-znaniy-studentov-v-sisteme-elektronnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 20.05.2020).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега — Л., 2014.

Научно-методическое издание

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

Уч.-изд. л.