

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ -
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЛЕСОСИБИРСК 2022

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

А.П.Мохирев, старший научный сотрудник НИЧ, доктор технических наук, доцент

Н.34 Научно-методический журнал [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. О.Б.Лобанова. – Лесосибирск: ЛПИ – филиал СФК, 2022. – Выпуск 4.

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, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Басалаева Н.В. Профилактика зависимого поведения у подростков.....	4
Веккесер М.В. Формирование коммуникативных умений у бучающихся на основе творческих заданий на уроках русского языка.....	19
Захарова Т.В. Использование эвристических методов обучения на уроках математики в основной школе.....	38
Зырянова О.Н. Формирование у студентов представления о традициях и новаторстве при изучении драматургии	49
Лобанова О.Б. организация нравственного воспитания старших дошкольников посредством мультлектория.....	59
Фирер А.В. Визуализация учебного материала в процессе обучения математике и информатике.....	67
Шмольская Л.С. Веб-квест как средство повышения уровня познавательной активности на уроках русского языка	76

ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Н.В. Басалаева,

канд.психол.наук, доцент,

заведующий кафедрой психологии развития личности

Актуальность проблемы предопределена широким распространением различного рода зависимостей среди населения. Зависимости являются непреодолимой преградой на пути человека к полной самореализации, психологическими причинами личных катастроф, моральных разрушений, различных заболеваний.

Особую озабоченность вызывает проблема зависимого поведения подрастающего поколения: аддикции возникают уже в подростковом возрасте, оказывая непосредственное влияние на их личностные особенности. Список зависимостей, распространенных среди молодых людей, чрезвычайно разнообразен. Широкое распространение получила интернет-зависимость, в особенности – зависимость от популярных социальных сетей: Facebook, Twitter, Instagram, Вконтакте и других. Чрезвычайно опасны наркотическая и алкогольная зависимости, несущие в себе потенциальную угрозу нашему генофонду. Пищевые зависимости (анорексия, булимия) оказывают непосредственное влияние на здоровье подрастающего поколения. Опасна такая зависимость, как гемблинг (страстная тяга к азартным играм), который разрушает судьбы многих молодых людей.

Понятие «зависимое поведение» появилось в научной литературе в 80-х годах XX века. Изначально данный термин означал злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние, включая алкоголь и курение табака до того, как от них сформируется зависимость. В дальнейшем смысл этого термина уточнялся.

Зависимое поведение, по мнению Е.В. Змановской – «вид отклоняющегося, саморазрушающего поведения, связанного с состоянием измененного сознания деформированной формой удовлетворения потребностей через психоактивные вещества» [9, с. 47].

Суть зависимого поведения, с позиции В. Д. Менделевича, заключается в том, что «стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путем изменить свое психическое состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия» [17, с. 10].

По этому поводу Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева отмечают: «человек «уходит» от реальности, которая его не устраивает. Неудовлетворяющая реальность - это в каком-то смысле всегда внутренняя реальность, так как и в случаях, когда речь идет о внешней «средовой» реальности, последняя воспринимается, осознается или производит эффект на подсознание, приводя к возникновению того или иного вызывающего дискомфорт внутреннего

психического состояния, от которого у человека возникает желание избавиться» [10, с. 30].

Синонимом зависимого поведения является аддиктивное поведение. Термин *addictus* в разговорном английском означает «пагубная привычка, страсть» и может быть отнесено практически к любому веществу, занятию или взаимодействию. В настоящее время говорят, что у людей «есть аддикция» к пище, курению, азартным играм, покупкам, работе, игре и сексу.

Вопрос взаимосвязи зависимого поведения с саморазрушающим, девиантным и делинквентным поведением изучался многими авторами. По мнению В.В. Барцалкиной, «объективно саморазрушающим поведением может оказаться постоянное тяготение к приключениям и риску, к острым ощущениям, к неизведанным переживаниям, неразборчивость в выборе знакомств» [4, с. 77].

Некоторые авторы разделяют аутодеструктивное поведение на прямое и опосредованное. К проявлениям прямого аутодеструктивного поведения Е.В. Змановская относит «курение, алкоголизацию, наркотизацию. Опосредованное аутодеструктивное поведение находит отражение в прогулах, побегах из дома и бродяжничестве, фанатическом увлечении рок-музыкой и быстрой ездой на мотоцикле» [9, с. 27].

Ю.П. Реутова рассматривает зависимое поведение как «начальный этап саморазрушения, аутодеструкции человека, когда привычка приобретает патологические формы, локализуясь на так называемом биологическом уровне организации личности человека - индивидуально-субъектном, представленном темпераментом, установками» [16, с. 380].

Зависимое поведение включает в себя не только уход от реальности, употребление психоактивных веществ (связь с аддиктивным агентом, обладание им) и изменение сознания для поддержания определенных эмоций, но также длительный период патологического пристрастия к веществу (объекту, аддиктивному агенту), приращения, сплетения и перехода одной привычки, пристрастия в другие.

Существует несколько классификаций зависимого поведения.

С.В. Тигров, О.В. Юдина отмечают, что в наркологии зависимости принято рассматривать как психические и физические. Физическая зависимость характеризуется тем, что состояние организма напрямую зависит от приема вещества и появлением «синдрома отмены». Психологическая зависимость выражается «не в физическом состоянии организма, а в невозможности устоять перед предметом зависимости, постоянное желание вновь получить уже пережитые эмоции» [19, с. 156].

С точки зрения отношения социума к зависимому поведению, это поведение можно разделить на социально одобряемое и социально неодобряемое. Социально неодобряемые зависимости широко известны – это, к примеру, алкоголизм или наркомания. Н.В. Дмитриева, Л.В. Левина пишут, что «к социально одобряемым зависимостям, то есть зависимостям которые не

вызывают неприятных ассоциаций у общественности, можно отнести трудовоголизма, занятия экстремальными видами спорта» [7, с. 65].

При личностном подходе к зависимому поведению В.В. Барцалкина выделяет осознанную и неосознанную зависимости: «Неосознаваемая зависимость чаще всего встречается в случае имеющейся у человека психологической зависимости, когда человек даже не задумывается о том, что у него существует данная проблема» [4, с. 78].

По классификации Ц.П. Короленко и Н.В Дмитриевой зависимости делятся на химические и нехимические [10]. Зависимое поведение личности представлено широкой группой различных форм активностей, но, несмотря на это, основа возникновения и развития аддикций может быть сведена к общему механизму, т.е. стремлению к изменению психического состояния, которое чем-то дискомфортно для индивидуума.

Химические формы зависимости возникают на основе приема психотропных веществ (алкоголь, никотин, наркотические вещества). Злоупотребление психоактивными веществами (ПАВ) – наиболее распространенная форма зависимости во всем мире. А.Ю. Егоров приводит следующие статистические данные. По данным всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) снизилась возрастная группа людей, умирающих от причин связанных с употреблением алкоголя. На сегодняшний день это молодые люди в возрасте от 15 до 29 лет. Так же употребление психотропных веществ вызывают расстройства более чем у 15 миллионов человек в мире. А случаи употребления наркотических веществ, применяемых инъекционно, выявлены более чем в 140 странах мира, и в большинстве этих странах зарегистрирован рост ВИЧ-инфицированных среди этой группы населения. Все это, несомненно, подтверждает актуальность проблемы зависимости от ПАВ в мировом обществе.

Нехимические формы зависимости - это зависимости, возникающие на фоне определенного поведенческого процесса. Как отмечает А.Ю. Егоров, известно более 200 видов нехимических зависимостей, это такие формы как гэмблинг (азартные игры), любовная аддикция, трудовоголизм, религиозный фанатизм и другие [8].

Любая форма зависимости начинается с фиксации на отрицательных эмоциях. При дополнительных психологических, социальных, биологических и других факторах возникает сильная фиксация на воздействии, изменившем дискомфортное психическое состояние, которое влечет за собой сильное желание повторить пережитое состояние.

Особо актуален вопрос зависимого поведения для старших подростков, поскольку подростковый возраст чрезвычайно важен и значим в становлении личности. Одним из решающих вопросов данного возрастного этапа является самоопределение, когда старшеклассник, осознав действительность, начинает осознавать себя и свое место в мире, в который он пришел, свое назначение и собственную ценность в жизни. Все это происходит на фоне полового

созревания, что обеспечивает половую самоидентификацию старшеклассника и определение своей роли в жизни, исходя из мужской или женской позиции.

Причины раннего развития зависимого поведения у старших подростков различны.

Во-первых, причиной зависимого поведения является наследственная предрасположенность. Так, у старших подростков, чьи родители злоупотребляют спиртными напитками, табаком, психоактивными веществами, зависимость развивается в 3-4 раза чаще по сравнению подростками, родители которых ведут здоровый образ жизни [12].

Во-вторых, причиной раннего развития зависимого поведения старших подростков выступают наследуемые акцентуации характера и психопатии. При этом для каждой из акцентуаций типичны свои причины зависимого поведения. Так, старшие подростки, имеющие эпилептоидный тип, употребляют алкоголь, табак, психоактивные вещества, «чтобы отключиться». Подростки шизоидного типа принимают перечисленные вещества, чтобы облегчить процесс общения со сверстниками, а также избавиться от внутренних противоречий.

Старшие подростки с истероидным и гипертимным типами употребляют перечисленные вещества для того, чтобы привлечь к себе внимание, а также повысить собственный статус в кругу сверстников. Старшие подростки-астеники принимают алкоголь, табак, психоактивные вещества, чтобы уйти от конфликтов. Для депрессивных старших подростков перечисленные вещества являются «лекарством» для нормализации настроения [3].

В-третьих, причиной раннего развития зависимого поведения старших подростков выступают психосоциальные факторы. К их числу относятся деформации в системе воспитания родителями, негативное влияние ближайшего окружения, социальные установки и стереотипы.

Дефекты системы воспитания могут проявляться по-разному. На возникновение зависимого поведения старших подростков влияет неблагоприятная обстановка, складывающаяся в семье, где он воспитывается и проживает. Негативная обстановка ведет к подавлению личности молодого человека. Такая обстановка складывается в семьях «группы риска», а также в тех семьях, где преобладающим стилем родительского воспитания является авторитарный, где имеет место насилие над подростком [1].

Причиной раннего развития зависимого поведения старших подростков может стать и гиперопека, когда родители проявляют излишнюю заботу о его развитии, которая не соответствует его возрасту, индивидуальным способностям и возможностям. К примеру, подростка, не проявляющего особых способностей к математике, отдают учиться в математический класс, не соответствующий его индивидуальным возможностям. Многие родители загружают подростков дополнительными занятиями (спорт, музыка, различные кружки), не учитывая при этом физические и психические возможности, а также индивидуальные склонности и стремления.

Кроме этого, причиной раннего развития зависимого поведения старшего подростка могут выступать чрезмерный родительский контроль, противоречивые или завышенные требования, двойные стандарты или недостаточное внимание к его эмоциональным, интеллектуальным и физическим нуждам.

В-четвертых, причиной раннего развития зависимого поведения старших подростков выступает негативное влияние сверстников. Молодому человеку в силу психических особенностей возраста, необходимо самоутвердиться в среде своего ближайшего окружения, «завоевать» место в группе, повысить свой социальный статус. В том случае, если юноша или девушка оказываются в асоциальной компании, они невольно становятся участниками употребления алкоголя, пробуют наркотики, курят, принимают участие в противоправных действиях (кражи, хулиганство). В данном случае подросток не желает быть «белой вороной».

В-пятых, причиной раннего развития зависимого поведения выступают физиологические и психологические особенности, свойственные юношам и девушкам. К таковым относятся переходный возраст, сопровождающийся кризисными явлениями, неустойчивая самооценка (заниженная или завышенная), тревожность и импульсивность, предрасположенность к стрессам.

В-шестых, причиной раннего развития зависимого поведения выступают потребность в новых ощущениях: старшему подростку интересно испытать, что случится, если он выпьет алкогольный напиток, что он почувствует, если выкурит сигарету, как будет реагировать его организм на употребление психоактивных веществ [13].

Согласно статистическим данным, в большинстве случаев первая проба алкоголя, сигарет, психоактивных веществ у подростков происходит в компании сверстников. В дальнейшем прием перерастет в своеобразную групповую потребность: пока молодой человек не находится к своей компании – тяги к алкоголю, курению, психоактивным веществам он не испытывает, однако, при попадании в привычную среду общения – желание принять алкогольный напиток, выкурить сигарету возобновляется.

Часто старшие подростки употребляют алкоголь, табак, психоактивные вещества, поскольку в их представлениях перечисленные вещества являются неотъемлемым элементом приятного времяпрепровождения. Молодые люди не только общаются, беседуют, спорят, гуляют, слушают музыку, посещают развлекательные учреждения, но и выпивают, курят, поскольку, по их мнению, без этого невозможно нормальное общение. Многими специалистами описанный этап расценивается как период формирования групповой психической зависимости, который становится базой развития аддиктивного поведения в старшем подростковом возрасте [18].

Особо подвержены возникновению зависимого поведения старшие подростки с психопатиями. Несколько раз приняв алкоголь, табак, психоактивные вещества эти молодые люди начинают испытывать

компульсивное влечение. Важно отметить, что данный тип влечения проявляется лишь при контакте с группой. Возникновение данного влечения свидетельствует о начале возникновения зависимости от алкоголя, табака, психоактивных веществ. Если сначала все перечисленные вещества употребляется эпизодически, то в дальнейшем этот процесс перерастает в регулярный, прогрессирует, ведет к возникновению физической зависимости.

Быстрее, чем у взрослых, у старших подростков наступает анозогнозия, т.е. отрицание алкоголизма, они утрачивают способность контролировать количество выпитого. Также быстро происходит формирование алкогольного мировоззрения: «без спиртного – не жизнь», «возможность выпить – свидетельство благополучия» и т.д. Уже на этапе возникновения компульсивного влечения возможно наступление психопатологических расстройств: подросток становится злым, раздражительным, агрессивным, либо, наоборот, безвольным, вялым, безынициативным [2].

В том случае, если зависимость от алкоголя, табака, психоактивных веществ сформирована, психопатологические проявления старшего подростка становятся более стойкими. В случае воздержания от перечисленных веществ молодые люди испытывают абстинентный синдром, для которого свойственны вегетативные нарушения: брадикардия, снижение артериального давления, бледность кожи и слизистых, отсутствие потливости.

В ситуации усугубления потребления алкоголя, табака, психоактивных веществ в период абстиненции прогрессируют психические изменения – дисфория, истерические реакции или депрессивные расстройства. В отличие от взрослых, старшие подростки не уходят в длительные запои, однако, при больших дозах выпитого у них возникают тошнота и рвота [5].

Алкоголь, психоактивные вещества оказывают крайне негативное влияние на интеллект, психику и тело старшего подростка. Этанол ведет к нарушению образования новых нейронных связей, формирование которых происходит именно в этом возрасте. Подросток, злоупотребляющий алкоголем, психоактивными веществами, испытывает проблемы в обучении, не может усваивать новую информацию и перерабатывать ранее полученные данные. У таких молодых людей формируются искаженные представления о социальных нормах, они считают нормой неумеренное употребление спиртных напитков, асоциальное поведение [6].

Старшие подростки, злоупотребляющие алкоголем, психоактивными веществами, оказываются в неблагоприятной социальной среде. Многие уходят из школы и начинают работать на низкооплачиваемых неквалифицированных рабочих местах. Большое число молодых людей совершают противоправные деяния и оказываются в колониях для несовершеннолетних.

Зависимость от алкоголя, табака, психоактивных веществ приводит к нарушению деятельности всех органов и систем: развиваются заболевания желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой, дыхательной и мочевыводящей систем. У таких старших подростков чаще всего повышенное

артериальное давление, тахикардия, аритмия. Молодые люди, злоупотребляющие алкоголем, страдают от гастрита, гепатита, панкреатита, пиелонефрита, цистита, уретрита. Кроме этого, ведение беспорядочной половой жизни влечет за собой распространение половых инфекций (гонорея, сифилис), нежелательные беременности [11].

Распространены в настоящее время среди старших подростков гемблинг (страстная тяга к азартным играм) и интернет-аддикции. Юноши и девушки могут часами играть в азартные компьютерные игры по сети, теряя ощущение реальности, не следя за временем, прогуливая школьные занятия [14].

Интернет-аддикции выражаются в зависимости от мобильных телефонов и различных гаджетов, которые являются неотъемлемой частью современной действительности и без которых старшие подростки не мыслят своего существования. Юноши и девушки могут непрерывно просматривать публикации в различных социальных сетях, размещать там свои фото и видео с целью получения большого количества одобряемых реакций – «лайков». Очень часто подростки ради эффектных фото и видео идут на необоснованный риск, подвергая опасности свою жизнь и здоровье. Известны многочисленные примеры, когда молодые люди получали тяжелые травмы и даже погибали, пытаясь сделать фото на крыше дома, на краю обрыва, рядом с линией электропередач [15].

Распространена такая форма зависимого поведения, как шопинг, которая более свойственна девушкам, нежели юношам. Девушки-подростки становятся заложниками магазинов, бутиков, стараясь скупить максимальное число одежды, обуви, аксессуаров, косметики и иных вещей, в которых зачастую не имеют потребности.

Нередкими в современный период являются аддикции к еде. Так, при анорексии старшие подростки стремятся любой ценой снизить вес, постоянно ограничивают себя в еде и голодают, боясь поправиться. При булимии, напротив, они употребляют пищу в больших количествах, однако, сразу избавляются от нее путем вызывания рвоты. Все это ведет к нарушению нормального функционирования организма и заболеваниям.

Таким образом, последствиями зависимостей старших подростков являются: наступление психопатологических расстройств, нарушение интеллекта и психики, проблемы в обучении, попадание в неблагоприятную социальную среду, возникновение аддиктивного поведения, нарушение деятельности всех органов и систем, наступление различных заболеваний.

Социальное воспитание и физиологические изменения приводят к новообразованиям в поведенческих реакциях, которые сопровождаются неадекватной самооценкой, неуверенностью либо излишней уверенностью в своих силах, отрицанием ранее принятых идеалов, изменением системы ценностей, неприятием собственного прошлого и неуверенностью в будущем. Все это является благодатной почвой для развития зависимостей. В связи со

сложившейся ситуацией возникает необходимость профилактики зависимого поведения у старших подростков.

Профилактика направлена на обучение подростков толерантности, самостоятельности и ответственности при построении своей жизнедеятельности и способности эффективно преодолевать жизненные проблемы.

Организация профилактической работы требует непосредственного участия не только самих подростков, но, и прежде всего, самого ближайшего окружения - семьи. Зачастую, причиной возникновения зависимого поведения старшего подростка становится семейное неблагополучие, конфликты, происходящие в семье, отсутствие взаимопонимания и конструктивного взаимодействия между подростками и родителями [1].

Эффективным методом профилактики зависимого поведения в подростковом возрасте является групповой тренинг.

Далее опишем систему с занятий с элементами тренинга, направленную на оказание психологической поддержки семье подростка в период возрастного кризиса, профилактику зависимого поведения, оптимизацию общения подростков и родителей. Основой для составления предлагаемой системы послужили работы таких авторов, как: С.А. Амбалова, Ю.Н. Анферова, Е.С. Джиба, Д.Н. Кулаковская, В.Б. Орлов, Ю. П. Реутова и другие.

В занятиях используются ролевые игры, психологические упражнения, мини-лекции, групповые дискуссии, арттерапевтические упражнения (групповой рисунок, «Прекрасный ужасный рисунок»), игры-испытания.

Занятия проводятся в изолированном помещении. Длительность занятия – 1,5 часа, два раза в неделю. Общее количество часов – 10 занятий.

Для проведения занятий необходимо наличие магнитофона и всех необходимых канцелярских изделий (бумага, фломастеры, ватманы, ручки, цветные карандаши).

Целевая группа: подростки с различным уровнем риска развития зависимого поведения, родители подростков.

Ожидаемые результаты реализации системы занятий:

- оптимизация общения подростков и родителей;
- повышение уровня информированности подростков о негативном влиянии аддикций,
- сформированность у подростков личностных качеств, обеспечивающих доминирование ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от зависимого поведения.

Занятия ориентированы на формирование средств самопознания подростков и родителей, на увеличение представлений о личной значимости, на формирование мотивов позитивных межличностных взаимоотношений, уверенности в собственных силах, а кроме того, возможности наиболее благополучно осуществлять себя в действии. Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростков и родителей средствами, позволяющими им более

результативно входить во взаимодействие, разрешать поставленные перед ними ежедневные задачи. Подростковый возраст считается подходящим этапом для такой рода деятельности, т.к. мотивационно-смысловая система еще совершенствуется и раскрыта положительным переменам, вероятность для которых формируется в коллективной психотерапии.

В ходе реализации занятий создаются условия для массовых дискуссий между родителями и подростками, условия для группового принятия решения, принятие ответственности за решение, стимулируется проявление обратной связи в группе, проявление рефлексии.

Каждое занятие построено по единой схеме:

1. Приветствие.
2. Основная часть (подвижные игры и пассивные упражнения - и те, и другие заканчиваются обсуждением и рефлексией)
3. Рефлексия прошедшего занятия по схеме:
 - как вы себя чувствуете сейчас?
 - выполнение, какого задания вызвало наибольшие трудности?
4. Прощание.

В основное содержание занятия входят разработанные упражнения, приемы мозгового штурма, ролевые игры, психодрама. Упражнения, используемые на занятиях, направлены на создание оптимального уровня эмоционального общения между подростками и родителями; включению подростков и родителей в процесс самосовершенствования; улучшению взаимоотношений между подростками и родителями.

Первое занятие носит ознакомительный характер. Для установления контакта и сплочения родителей и подростков в начале занятия предлагается упражнение на знакомство. По кругу передается пакет с различными небольшими предметами. Каждый участник достает один предмет. Затем участник называет свое имя и пытается найти сходство между доставшимся ему предметом и собой. Таким образом подростки и родители открываются друг другу с другой стороны.

Затем проводится упражнение «Подъем», способствующее сплочению группы. Далее проводится упражнение «Паутина», которое вырабатывает умение работать в коллективе. Благодаря этому упражнению, психолог выявляет лидеров коллектива. И последним упражнением является «Свечка». Родители и подростки садятся в круг, передавая свечку друг другу и высказывая мнение о тренинге, о том, что нового они узнали об участниках группы. В конце занятия проводится ритуал прощания, все аплодируют друг другу и благодарят за проведенный день [11].

Целью второго занятия является продолжение знакомства, установление контакта, закрепление знакомства друг с другом. Занятие по традиции начинается с приветствия, затем подросткам и родителям предлагается первое упражнение «Представь друга». Благодаря этому упражнению, подростки научатся выстраивать собирательный образ партнера. В начале упражнения

возможно возникновение некоторых трудностей с описанием друг друга, но участникам предлагаются макеты вопросника, которые помогают им в процессе сбора информации.

Следующее упражнение «Живой шрифт» способствует проявлению фантазии и творческого потенциала подростков и родителей. Упражнение «Круг» помогает участникам снять напряжение. В итоге этого упражнения получается много забавных фигур, которые подростки и родители рисуют на бумаге [2].

Далее проводится игра «Ниточка и иголочка», которая ориентирована на развитие сплоченности родителей и подростков, умения согласовывать собственные действия с действиями других, добиваться массового успеха за счет слаженных индивидуальных усилий. После окончания игры подростки и родители обнаруживают самую прочную ниточку и более размышляющую иголочку. В окончании проводится упражнение на завершение: «Аплодисменты». Занятие заканчивается ритуалом прощания и благодарностью за проведенный день.

На третьем занятии осуществляется переход к основному этапу, целью данного этапа является снижение уровня зависимого поведения подростков. Начинается это занятие с традиционного приветствия. Далее участникам предлагается первое упражнение на снятие напряженности: «Колечко». После него – упражнение «Что важнее», благодаря которому подростки совместно с родителями должны ответить на очень важный для них вопрос, поделиться мнениями и впечатлениями.

Выполнения упражнения «Самогипноз» предполагает активное и эмоциональное взаимодействие подростков и родителей, совместное выполнение этого задания, в ходе которого кто-то больше уделяет внимания положительному рисунку, кто-то, наоборот, пытается как можно больше выплеснуть негативных эмоций. В конце занятия проводится рефлексия: выявляется общее мнение родителей и подростков, их готовность на дальнейшее сотрудничество. По традиции занятие заканчивается прощанием и все аплодисментами друг другу и благодарностью за проведенный день.

Занятие четвертое проходит по традиционной схеме и начинается с приветствия. Далее проводится упражнение «Прекрасный ужасный рисунок». Первым участникам намного проще справиться с этим заданием, а тем, кто заканчивает упражнение – придется преодолеть ряд сложностей и проявить больше фантазии. Затем проводится упражнение «Я и мой жизненный путь», в ходе которого подростки и родители совместными усилиями составляют характеристику каждого из них, где также отмечаются изменения их самочувствия, внешних признаков и психологического состояния.

Во время упражнения «Избавление от негативных эмоций» возможно возникновение сложностей с исправлением ситуации, но предполагается что общими усилиями подростки и родители справятся с этой трудностью. Итогом занятия является рефлексия, в процессе которой каждый высказывает свои

впечатления по проведенным упражнениям. Занятие завершается прощанием и аплодисментами друг другу [8].

Занятие пятое направлено на снижение эмоционального стресса, установлению контакта между подростками и родителями. Упражнение «Бумажные мячики» нацелено на поднятие настроения, после чего предлагается приступить к выполнению следующего задания – «Создание линии времени». Данное упражнение направлено на составление «вероятной линии жизни», которая составляется из событий прошлых лет, планируется из того, что есть на данный момент. Благодаря этому упражнению подростки и родители поймут, как может сложиться их дальнейшая жизнь. В ходе упражнения «Работа с беспокойством» подростки и родители продумывают трудные жизненные моменты, а главное – помогают друг другу выходить из сложных ситуаций. По традиции занятие заканчивается рефлексией и ритуалом прощания.

Целью шестого занятия является стимулирование интереса подростков и родителей к совместному проведению досуга, к позитивному общению, снижению уровня зависимо поведения. Упражнение «Конкурс хвастунов» призвано вызвать у подростков и родителей интерес к другому человеку и желание найти у него хорошие черты. Следующее упражнение «Работа с привязанностью» требует от подростков и родителей проявления фантазии. Для устранения привязанности к Интернету проводится упражнение «Интернет-склад», оно предполагает совместную деятельность подростков и родителей, составление словесной картины о том, какие вещи там могут храниться и как там можно что-то, потом найти. Для того, чтобы подростки правильно научились заканчивать свою работу за компьютером, им предлагается упражнение-рекомендация: подростки должны внимательно следить за тем, что им говорят и следовать указаниям. По итогу занятия проводится рефлексия, где каждый высказывает свои впечатления по проведенным упражнениям. Завершается занятие все ритуалом прощания.

Занятие седьмое преследует собой цель помочь выявить скрытые желания, тайные мечты, сформировать точные образы и составить план действия по его выполнению. Для выполнения этих целей проводятся такие упражнения как «Черепашка», «Круг субличностей», «По следам субличностей». Подростки и родители фантазируют на тему своих желаний, делятся ими со всеми участниками, а затем составляют план действий по их выполнению. В соответствии с поставленными целями те ответы, которые не будут признаны правильными, детально изучаются и изменяются. Заканчивается занятие коллективной рефлексией и традиционным прощанием.

В начале восьмого занятия, в ходе традиционного ритуала приветствия, выдвигается идея о создании нового правила «Нельзя отказываться от участия в упражнениях». Далее проводится ролевая игра «Свобода от зависимости», которая нацелена на осознание подростками последствий состояния зависимо поведения. Участники описывают, какие чувства они испытывают,

проигрывают свои роли, сообщают, приятным ли было освобождение от зависимости. А остальные участники описывают, что они наблюдают в этот момент. Затем проводится беседа «Значение позитивного отношения к жизни», которая поможет подросткам и родителям в развитии осознанности и активизация мышления. В ходе упражнения «Избавляемся от негативных слов» используется мяч, что способствует положительному настрою подростков. Для развития у подростков и родителей навыков, способствующих положительному восприятию реальности и навыков постановки целей, проводится упражнение «Позитивное мышление». В ходе этого упражнения подростки и родители смогут понять, что негативные мысли – это наш выбор, наша вредная привычка, которую можно и нужно заменить на полезную. В ходе рефлексии каждый высказывает свои впечатления по проведенным упражнениям. В завершении все аплодируют друг другу и благодарят за проведенный день.

Занятие девятое по традиции начинается с приветствия. Далее предлагается упражнение «Мой идеальный день»: подростки и родители должны в подробностях описать свой идеальный день, далее им предлагается прожить этот день, и поделиться своими впечатлениями. В упражнении «Умение благодарить» предлагается благодарить абсолютно за все, что есть в их жизни, даже за трудности и разочарования, ведь они делают их сильнее, обогащают их жизненный опыт. Посмотреть на свою жизнь с точки зрения того, что у них уже есть, а не с точки зрения того, чего не хватает. Далее под релаксационную музыку проводится упражнение «Визуализация», в котором создаются в воображении позитивные образы будущего. В завершении этого упражнения подростки и родители делятся своими эмоциями, трудностями и переживаниями. В завершении девятого занятия проводится упражнение «Дождик». Это упражнение помогает снять эмоциональное напряжение и повысить настроение. В процессе рефлексии подростки и родители делают выводы о том, что необходимо быть более позитивными, добрыми и веселыми. В завершении все друг другу аплодируют и благодарят за проведенный день.

Занятие десятое является завершающим. Целью данного занятия является развитие навыков эмоциональной саморегуляции. С помощи лекции-беседы, а также полученными в ходе коррекционной работы навыками, выявляются и закрепляются наиболее эффективные способы контролирования зависимости. В завершении все аплодируют друг другу и благодарят за проведенный день.

Классическая модель предлагаемых занятий начинается ритуалом, оказывающим положительное воздействие в силу своей повторяемости, помогая включиться в обстановку «здесь и теперь» и снятию эмоционального напряжения. Реализация системы занятий с элементами тренинга для подростков с зависимым поведением и их родителей подвержена ряду рисков. В таблице 1 представлены меры по минимизации этих рисков.

Таблица 1 – Система мер по минимизации рисков

Виды рисков	Пути минимизации рисков
Социально-психологические риски (или риски человеческого фактора)	

- недостаточность инициативы и компетентности у отдельных родителей по реализации проектных мероприятий - неготовность отдельных родителей выстраивать партнерские отношения с психологом, другими родителями, подростками	- разработка и использование эффективной системы мотивации включения родителей в реализацию мероприятий - психолого-педагогическое и методическое сопровождение родителей с недостаточной коммуникативной компетентностью
Ресурсно-технологические риски	
- неполнота ресурсной базы для реализации занятий	- систематический анализ достаточности ресурсной базы для реализации всех компонентов системы занятий

Таким образом, реализация системы занятий с элементами тренинга с подростками позволит: повысить уровень информированности подростков о негативном влиянии аддикций; оказать психологическую поддержку подростка в период возрастного кризиса; оптимизировать общение подростков и родителей; а также будет способствовать формированию у подростков личностных качеств, обеспечивающих доминирование ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от зависимого поведения.

Список литературы:

1. Абдуллаева, В. К. Влияние семейных взаимоотношений на формирование интернет-зависимого поведения у подростков / В. К. Абдуллаева, Ш. Р. Сулейманов, Ф. К. Шарипова, С. Б. Бабарахимова // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2021. – № 1(41). – С. 140-145.
2. Анферова, Ю. Н. Структура последствий использования Интернета в группах интернет-независимых и склонных к интернет-зависимому поведению старшеклассников в связи с их бытийной уверенностью / Ю. Н. Анферова // Ярмарка научно-практических инициатив студентов ЯНПИС-2020 : Материалы XVII межрегиональной студенческой научно-практической конференции, Пермь - Уфа, 21 мая 2020 года. – Пермь - Уфа: ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2020. – С. 14-19.
3. Балашова, Е. С. Влияние особенностей мировоззрения на формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте / Е. С. Балашова, С. М. Мальцева, А. А. Бушуева, Ю. В. Поздышева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 23-25.
4. Барцалкина, В. В. Актуальность научного направления «Аддиктология» / В. В. Барцалкина // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва :Институт психологии РАН, 2016. – С. 77-82.
5. Боташев, Э. С. Проблемы профилактики поведенческих девиаций старшеклассников в современном обществе / Э. С. Боташев, А. С. Койчуева // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2017. – № 11. – С. 234-243.

6. Джиба, Е. С. Изучение пищевого поведения старшеклассников / Е. С. Джиба // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2020. – № 3. – С. 34-39.
7. Дмитриева, Н. В. Психологические механизмы развития аддиктивного поведения / Н. В. Дмитриева, Л. В. Левина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 9. – С. 65-72.
8. Егоров, А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) / А. Ю. Егоров // Аддиктология. – 2017. – № 1. – С. 65-76.
9. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения личности / Е. В. Змановская. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2014. – 207 с.
10. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск :Олсиб, 2013. – 251 с.
11. Кулаковская, Д. Н. Проблема компьютерной зависимости среди старшеклассников / Д. Н. Кулаковская // Молодежный научный форум : сборник статей по материалам СХХV студенческой международной научно-практической конференции, Москва, 26 апреля 2021 года. – Москва: ООО «Международный центр науки и образования», 2021. – С. 13-17.
12. Мищенко, В. И. Проблемные вопросы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних и пути их решения / В. И. Мищенко, В. В. Мищенко // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 1-2(46). – С. 47-49.
13. Орлов, В. Б. Особенности аэнергично-затрудняющегося типа организации ответственности у подростков в аспекте отношения к алкоголю, формированию алкогольных установок и профилактики алкогольной зависимости / В. Б. Орлов // Евразийский Союз Ученых. – 2019. – № 11. – С. 63-68.
14. Петухова, Л. П. Чувство одиночества и внутриличностные конфликты в старшем подростковом возрасте / Л. П. Петухова, Н. В. Серегина, Т. А. Степченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63. – С. 304-307.
15. Распопова, Н. И. Дисгармоничное развитие личности, как предиктор формирования аддиктивного поведения / Н. И. Распопова, М. Ш. Джамантаева, Р. А. Мархабаева // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2019. – № 1. – С. 216-224.
16. Реутова, Ю. П. Психолого-педагогические технологии преодоления зависимого поведения в молодежной среде / Ю. П. Реутова // Трибуна ученого. – 2021. – № 12. – С. 380-391.
17. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. – Москва : Речь, 2015. – 768 с.
18. Симонов, К. И. Современные методы профилактики зависимого поведения подростков / К. И. Симонов, О. А. Гучустян // Интернаука. – 2019. – № 39(121). – С. 13-15.

19. Тигров, С. В. Профилактика девиантного, аддиктивного, рискованного, делинквентного поведения у несовершеннолетних / С. В. Тигров, О. В. Юдина // Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения : Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 27 октября 2020 года. – Липецк: Полиграфическая студия «Открытый мир», 2020. – С. 156-162.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

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

На сегодняшний день формирование коммуникативных умений является одной из главных задач современного образования. Коммуникативная компетенция определяется как основа любого общения. Активизация коммуникативной деятельности школьников предполагает процесс их побуждения к активному, целенаправленному общению, а также способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса. В качестве средства развития данной компетенции зачастую используются творческие задания, которые способны сделать учебный процесс качественней и содержательней. Занимательность творчества делает положительной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению учебного материала, а эмоциональность творческой деятельности активизирует все психические процессы обучающихся средней школы.

Изучением творческой деятельности на уроках русского языка как средства развития коммуникативной компетенции обучающихся занимались и занимаются многие исследователи, например, О. В. Гордиенко, Е. И. Литневская, Т. А. Ладыженская и другие.

Использование творческого вида деятельности в обучении русскому языку помогает стимулировать познавательную активность школьников, способствует их самовыражению, мотивирует к саморазвитию и самообразованию. Именно творческие задания обеспечивают формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников на уроках русского языка на постоянной основе, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

В настоящее время понятие «творчество» привлекает большое количество исследователей, которые определяют его как процесс мыслительной деятельности, продуктом которого является новое открытие. Творчество процесс, который отличается от стандартного рационального мыслительного процесса тем, что не способен реализоваться в результате действий по шаблону или логического вывода. В подлинном творческом процессе от пути постановки задачи до ее конечного решения прерывается при помощи иррациональных решений или полагаясь только на свои собственные ощущения.

Творчество – процесс создания нового, нестандартного, противопоставленное шаблонам и четким алгоритмам, способный возбуждать потребность в изучении нового. Понятие «творчество» исследователи ставят в ряд с такими понятиями, как «способность» и «развитие».

В педагогической науке часто поднимается вопрос об условиях, в которых в полной мере возможно реализовать творческую деятельность. Педагог-исследователь И. Я. Лернер [23] считал, что основная задача учебного процесса: «найти оптимальные условия для обучения творчеству, чтобы использование творческих заданий на уроке было целесообразно, продуктивно и актуально».

И. Я. Лернер [23] в своих научных работах на основе педагогического опыта подтверждает мысль о том, что обучающиеся: «могут и должны овладеть определённым опытом творческой деятельности, которая отвечает таким исторически сложившимся характеристикам, как осуществление ближнего и дальнего переноса знаний, умений и навыков в новую ситуацию, комбинирование и преобразование известных способов при решении новой проблемы, видение новой проблемы в традиционной ситуации, видение структуры объекта, создание принципиально нового подхода к объекту и т. д.».

А. И. Уман и М.А. Федорова [44] рассматривают творческие задания как задания, требующие проявления творческой деятельности, где обучающиеся самостоятельно находятся в поиске новых решений, реализуют свои знания в новых условиях. Стоит отметить, что создание потенциально новых и нестандартных решений для реализации задач не всегда является основным компонентом для определения творческих заданий, продукт творческой деятельности может является конкретным и реальным, способный в последующем сравниваться с другими участниками учебного процесса. [44]. В том время, как традиционное учебное задание содержит конкретное предписания совершить действие для достижения цели, указание на объект, в отношении которого будет совершаться действие и отношения между двумя факторами [40]. Исходя из вышеизложенного под творческими заданиями, мы будем понимать учебный материал, данный учителем для обучающихся, содержащий в себе предложение о самостоятельном выполнении учебной задачи, которая позволяет школьникам проявить индивидуальность по отношению к ней, ее методам решения, построению композиции и проследить за уровнем усвоения материала.

Самостоятельность и творчество обучающихся, их активная мыслительная деятельность и интерес к исследованию любой проблемы проявляется прежде всего в осознании цели и задач, в планировании предстоящих действий, выборе способов их выполнения, контроле над правильностью принимаемых и получаемых решений. Структура выполнения творческих заданий в системе обучения также представляет собой совокупность устойчивых связей составляющих её компонентов, которые представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты творческих заданий

Таким образом, в процессе выполнения творческих упражнений, обучающиеся не только воспроизводят и совершенствуют усваиваемые знания, умения и навыки, но и свободно ими оперируют в разнообразной практической деятельности

Это дает основание утверждать, что введение творческих задач в учебный процесс не случайно: эти задания являются основой для развития интеллекта обучающегося, формирования его мировоззрения, изучения наук на более высоком уровне. В процессе работы над творческими заданиями школьник накапливает опыт, становится более активным и самостоятельным, качественно изменяется и сам характер деятельности – происходит движение деятельности от подражательно-репродуктивной к поисково-творческой. Творческие задания позволяют на более высоком уровне решать воспитательные задачи, так как цель воспитания состоит в том, чтобы помочь учащимся самостоятельно подойти к правильным выводам и обобщениям, помочь им выработать свою точку зрения на мир.

Коммуникация как процесс передачи информации является одним из важнейших социальных механизмов. Преимущества данного механизма в значительной степени способствовали стремительному развитию в современном обществе: мобильность, доступность информации. В тоже время современная коммуникативная тенденция приводит к ряду потерь в системе полноценного человеческого общения. Наибольший регресс в общении вносит интернет-пространство, которое лишает человека полноты подлинного общения.

Существование человека вне коммуникативной деятельности невозможно, ведь он по сути своей социален. А потому для полноценного

существования в обществе и осуществления коммуникативной деятельности он должен обладать определенными коммуникативными навыками, которые складываются в общую коммуникативную культуру. Эти особенности в современном обществе объединяются термином «коммуникативная компетенция». Она является сегодня одной из самых значимых компетенций и характеризует человека в рамках современного общества [11].

Активное исследование проблемы коммуникативной компетенции в отечественной и зарубежной науке началось с 60-х годов прошлого столетия. Исследователи по-разному определяют коммуникативную компетенцию, поэтому для нас представляет интерес рассмотреть несколько точек зрения.

Основоположником американского направления является Делл Хаймс [8]. Американский исследователь понимал под коммуникативной компетенцией «способности человека использовать набор языковых средств, которые имеются в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учётом социальных и культурных норм общества».

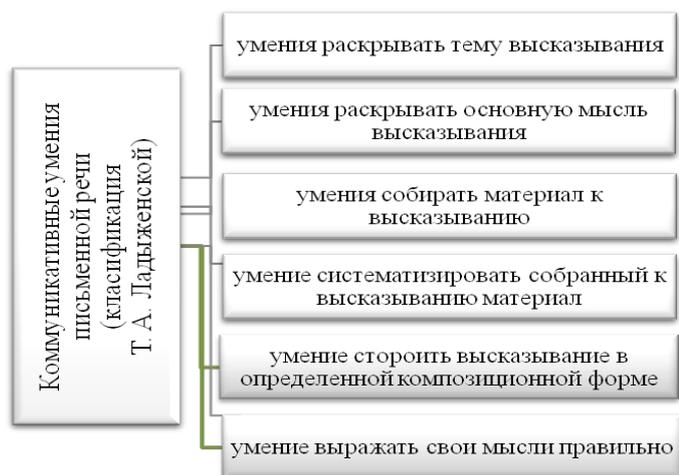
В отечественной науке термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован М. Н. Вятютневым [5]. Ученый-исследователь под коммуникативной компетенцией понимал «способность человека общаться в трудовой и учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные способности». Впервые данное понятие было применено в методических разработках по иностранному языку, так как М. Н. Вятютнев специализировался на изучение иностранных языков и разрабатывал методические рекомендации к изучению русского языка как иностранного. Впоследствии термин был заимствован представителями других отраслей наук.

Е. И. Литневская [24] и О. Ф. Коробкова [21] под коммуникативной компетенцией подразумевают «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сфер и ситуациях общения».

Исследователями Т. Н. Прохоровой и Т. В. Марковой [31] коммуникативная компетенция понимается как «знания, умения и связанные с ним составляющие, содержание которых реализуется в жизни через виды речевой деятельности в четырех ее формах: слушании, говорении, чтении, письме».

В формулировке дефиниции мы опирались на мнение А. В. Хуторского [48], который считает, что коммуникативная компетенция включает знание «способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе». Обучаемый должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для этого в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними на каждой ступени

обучения
в рамках
каждого
изучаемо
го
предмета
или
образоват
ельной
области». Рас
смотрени



е нескольких точек зрения на понимание коммуникативной компетенции показало, что большинство работ имеют некоторые общие трактовки. Так, исследователи под коммуникативной компетенцией понимают овладением всеми видами речевой деятельности, ее культурой и навыками использования в реальных коммуникативных ситуациях. Мы в своей работе под коммуникативной компетенцией будем понимать способность обучающегося к восприятию речевых высказываний, а также готовность создавать свои высказывания в соответствии с заданной темой, отбирать материал для аргументации своих мыслей, грамотно оформлять возникающие образы в соответствии с задачами коммуникации.

Вопрос о формировании связной речи обучающихся, именно такой синоним можно подобрать к понятию «коммуникативная компетенция», заинтересовал методистов еще несколько столетий назад. Первое методическое пособие для учителей, преподававших русский язык, вышло уже в XVIII в. «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» отразило требования, которым должны соответствовать речь обучающихся. К основным требованиям российско-сербский педагог Ф. И. Янкович де Мириево [41] относил: целостность речи, высказывание строится в соответствии заданной темой, построение речи должно происходить в соответствии с правилами грамматики.

В методической литературе существуют различные подходы в классификации коммуникативных умений. Одни из первых требований были отражены в работах Ф.И. Буслаева, М.А. Рыбниковой, К.Д.Ушинского, Л. В. Щербы. В своей работе мы отразили классификации коммуникативных умений Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С.Соловейчика, Т. Г. Рамзаевой.

Рассмотрим классификации коммуникативных умений подробнее.

Т. А. Ладыженская [26, с. 283] в основу своей классификации кладет форму речи, большей степени представленные умения характерны для письменной речи. Перечень коммуникативных умений письменной речи Т. А. Ладыженской представлен в рисунке 2.

Рисунок 2 – Коммуникативные умения письменной речи (классификация Т. А. Ладыженской)

М. Р. Львов [26, с. 20] дополняет эти коммуникативные умения, вводит ряд новых, не встречающихся в других классификациях: «умение подготавливать языковые средства – словарь, фрагменты текста; умение в устном варианте соблюдать требования орфоэпии и выразительности, письменном – орфографии, пунктуации, каллиграфии».

В основе классификации Т. Г. Рамзаевой [32] лежат компоненты высказывания, которые позволяют выделить четыре группы коммуникативных умений: информационно-содержательные умения, структурно-композиционные умения, изобразительно-выразительные умения и умения, направленные на совершенствования текста (редактирование). Перечень речевых умений Т. Г. Рамзаевой обозначены в виде схемы на рисунке 3.

В данной классификации Т. Г. Рамзаева содержатся умения, направленные на восприятие, воспроизведение и создание текста.

Т. Г. Рамзаева [32] пишет об изобразительно-выразительных умениях, обеспечивающих точность выражения мысли в соответствии с целями и типом речи: при восприятии текста умение соотносить замысел автора и используемое им при создании текста изобразительное средство, умение использовать в своих высказываниях изобразительно-выразительные средства, умение правильно употреблять грамматические формы слов, синонимов, антонимов.

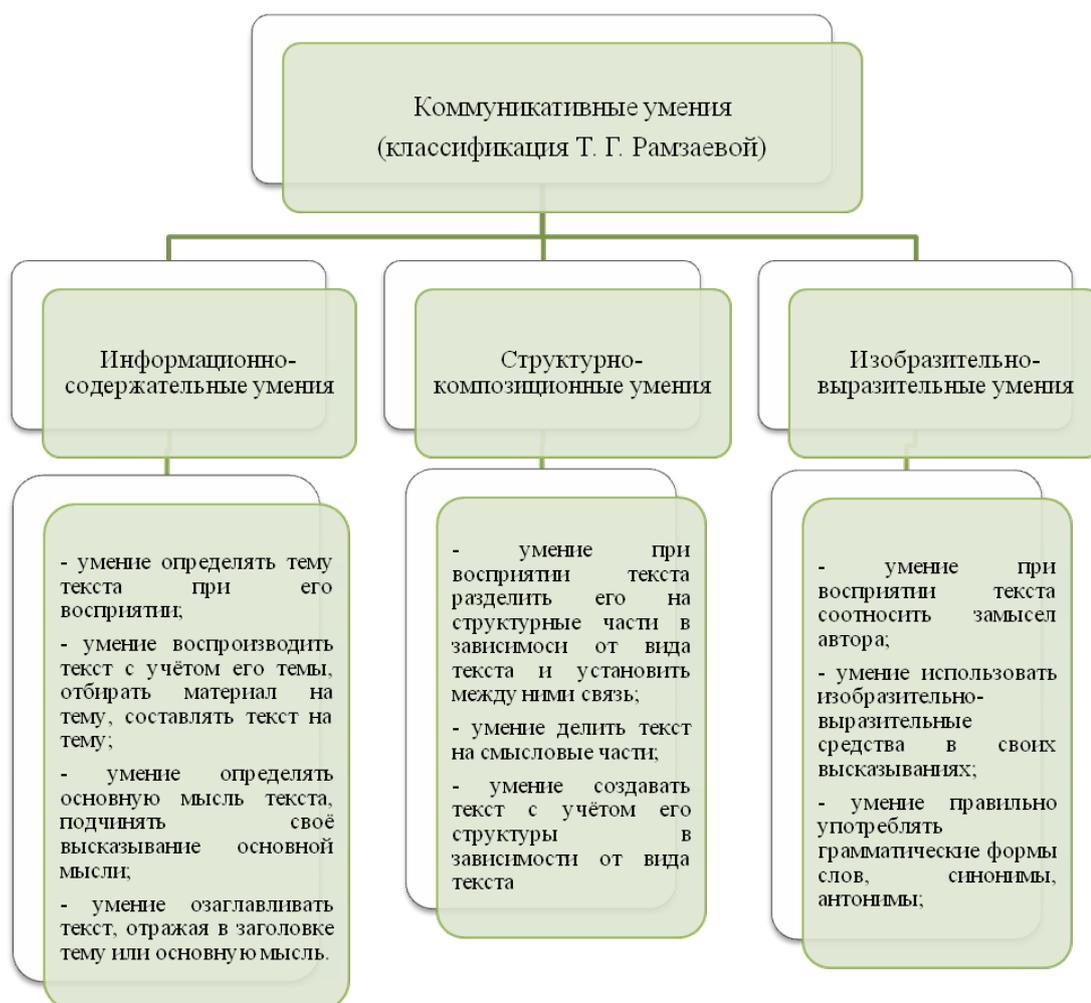


Рисунок 3 – Коммуникативные умения (классификация Т. Г. Рамзаевой)

М. С. Соловейчик [18, с. 121] классифицируя коммуникативные умения с позиции этапов речевой деятельности, указывает на необходимость уметь соблюдать языковые нормы литературного языка, то есть выбирать средства с учетом задачи речи, его адресата и обстоятельств.

Как видим, в методике преподавания русского языка существуют классификации, рассматривающие коммуникативные умения школьников с позиции формы речи, компонентов высказывания и этапов речевой деятельности. Под коммуникативными умениями мы будем понимать речевые умения, направленные на восприятие чужого и создание собственного текста.

Сопоставление различных классификаций позволяет выявить перечень коммуникативных умений школьников. Перечень коммуникативных умений определены в виде схемы на рисунке 4.

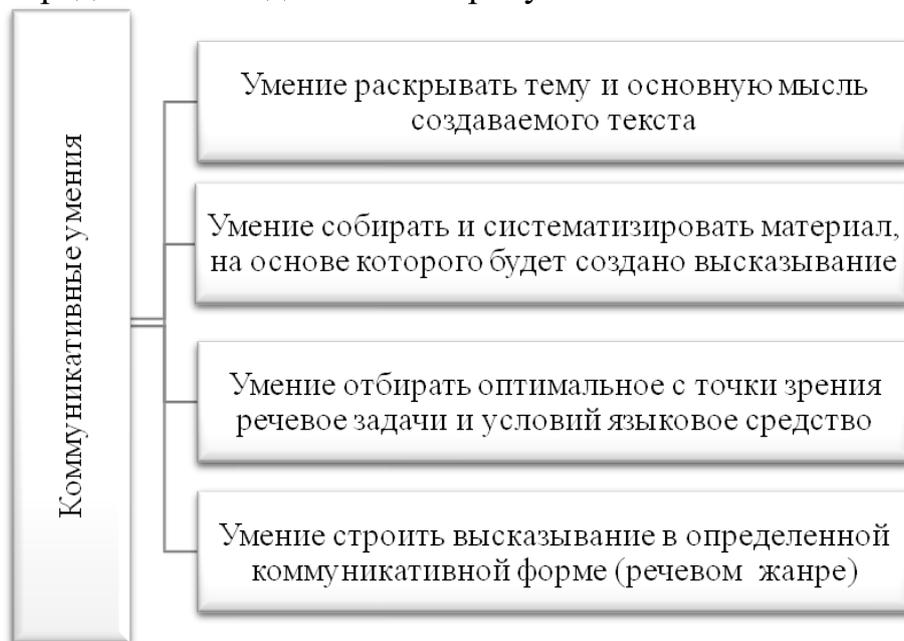


Рисунок 4 – Коммуникативные умения

Проявлением владения коммуникативной компетенцией является умение творчески подходить к созданию высказывания в устной и письменной формах речи.

Одним из путей реализации коммуникативного подхода к обучению русскому языку является активное использование творческих заданий. Они должны быть доминирующими на уроке.

Творческое задание определяется как вид поручения учителя учащимся, в котором содержится предложение самостоятельно выполнить учебную речевую задачу оригинального содержания, направленную на создание текста, позволяющего школьникам проявить фантазию, воображение, свою индивидуальность в личностном подходе к теме, основной мысли, композиции,

в подборе адекватных изобразительно-выразительных средств и передаче эмоционального отношения к материалу.

Отечественных и зарубежных исследователей все чаще рассматривают вопросы, связанные с созданием условий для формирования творческого мышления у школьников. Созданы целые направления, одним из направлений, набирающим свой рост развития с конца 90-х годов прошлого века является Groupe Francais d' Education Nouvelle («Французская группа Нового образования»), которое разрабатывает и активно внедряет методы для осуществления творческой подготовки обучающихся к самостоятельному научному исследованию. Наравне с французским направлением отечественные исследователи создают новейшую систему школьного образования «Школа диалога культур», основанная на работах В.С. Библера и С.Ю. Курганова. «Школа диалога культур» позволяет обучающимся творчески воспринимать и обрабатывать информацию.

Творческая, или художественная, как ее называет В. В. Давыдов [24], «деятельность различных видов на уроках русского языка является основой для развития интеллекта учеников, формирования их взгляда на мир, изучение наук на более высоком уровне». Одним из видов организации творческой деятельности являются творческие задания, в процессе работы над которыми учащиеся накапливают опыт, становятся более активными и самостоятельными, качественно меняется и сам характер деятельности – происходит постоянное усложнение умственной деятельности школьников.

Из вышеизложенного можно сделать вывод: применение на уроках русского языка творческих заданий влияет на интеллектуальное и нравственное развитие школьников, на формирование и развитие инициативной и творчески мыслящей личности. Творческих заданий активизируют коммуникативную деятельность обучающихся, которая способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Важнейшим достоинством использования творческих заданий является возможность с их помощью овладеть на уроке русского языка всеми видами речевой деятельности, которые необходимы для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Из этого следует, что творческие задания должны занять одно из главных мест в работе по формированию коммуникативных умений школьников.

Предлагаем следующие творческие задания, направленные на формирование коммуникативных умений.

Задание № 1. *Вам с вашим соседом по парте необходимо сделать плакат на тему «Краткая инструкция по использованию библиотечными книгами», который в дальнейшем будет размещен в библиотеке на стенде, в разделе «Познавательно!».*

Методические рекомендации: это творческое задание предполагает работу в паре. Выполнение подобных творческих заданий позволит в новой, нестандартной форме собрать, проанализировать и апробировать материалы,

совершенствовать умение выделять информацию и строить свое высказывание в определенном речевом жанре. Задание способствует не только развитию творческого потенциала, но и позволит школьникам вступить в диалог друг с другом, тем самым вступая в реальную коммуникативную ситуацию, в которой они смогут выдвигать свои идеи и аргументировать свой выбор.

Задание № 2. Представьте время, когда люди будут совершать полеты между разными планетами и галактиками. Придумайте фантастический рассказ, в котором будут неологизмы, описывающие космические корабли, пилотов этих кораблей, поразмышляйте о названии межгалактических станций и межпланетных полетов.

Методические рекомендации: в ходе выполнения данного упражнения учащимся предлагается написать фантастический рассказ, в котором будут использоваться новые слова (неологизмы), придуманные школьниками самостоятельно. Данное задание позволяет создать условия для формирования умения строить собственный текст в соответствии с задачами фантастического рассказа, использовать языковые средства предложенного жанра. В данном случае обучающиеся смогут самостоятельно создать необходимые языковые средства.

Предложенное творческое задание может быть использовано в качестве домашнего задания.

Задание № 3. Как в вашем селе, в вашей школе отмечают День славянской письменности и культуры? Найдите материалы в газетных и журнальных статьях, на школьном сайте и сделайте выписки. Подумайте и напишите заметку для школьной газеты на эту тему.

Методические рекомендации: в ходе выполнения данного творческого задания перед школьниками стоит задача написать заметку для школьной газеты, которое способствует следующих коммуникативных умений: умению собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание. Его выполнение реализуется при помощи сбора материалов из различных источников информации, в данном случае предлагается обратиться к газетным и журнальным статьям, статьи школьного сайта, а также формируется умение собирать и систематизировать собранный материал. Выполнение данного упражнения предполагает и отбор оптимальных языковых средств, а именно умение выбирать из ряда синонимичных средств наиболее удачные с точки зрения эстетической функции общения, умение связно мыслить в соответствии со стилистическими нормами.

Предложенное творческое задание может быть использовано в качестве домашнего задания, в преддверии празднования «Дня славянской письменности и культуры».

Задание № 4. Представьте, что вы редактор школьной газеты. На этой неделе в вашей школе состоится выставка картин местного писателя и художника Г. Г. Батца. Тебе поручено задание подготовить стенд о жизни и творчестве писателя. Воспользуйся материала школьной и сельской

библиотеки или порталом «Литературная карта Хакасии» (<https://nbdrx.ru/chit/lm/souz/souz5.asp>).

Методические рекомендации: творческое задание может быть использовано при подготовке к ежегодной выставке картин местного писателя и художника Г. Г. Батца. Учитель может использовать данное задание в качестве домашнего задания или же выполнить его на уроке. Его выполнение на уроке может быть организовано в групповой форме работы, где каждая группа учащихся рассматривает определенный этап жизни или творчества художника. Предложенное поисково-творческое задание нацелено на формирование умений, связанных с поиском материалов в различных источниках, а также их дальнейший анализ и представление в форме публичного выступления.

Задание № 5. *Вам необходимо написать два электронных письма, чтобы уточнить о теме, которую мы пропустили за время вашего отсутствия. Одно письмо необходимо написать вашему классному руководителю, а второе – вашему однокласснику.*

Методические рекомендации: творческое задание может быть использовано при знакомстве с темами «Текст», «Как строится текст», «Сочетание разных типов текста». Учителю стоит обратить внимание обучающихся на отбор языковых средств при создании собственных текстов, работа над которыми способствует формированию умения излагать свои мысли связно, в соответствии с выбранным стилем и стилистическими нормами.

Задание № 6. *Вы решили навестить заболевшую одноклассницу. Когда вы вошли в её комнату, то увидели...Продолжите повествование таким образом, чтобы в него было возможно включить диалог.*

Методические рекомендации: представленное задание целесообразно предложить при работе над темой «Монолог и диалог». Учитель самостоятельно выбирает форму работы, выполнение на уроке или в качестве домашнего задания в соответствии с учебной задачей. Учащимся может быть предложено выступить со своими рассказами перед классом. Проведенная комплексная работа позволит у них сформировать умения раскрывать тему и основную мысль текста, а также соотносить собственный текст согласно задачам, той или иной коммуникативной формы.

Задание № 7. *Придумайте сказку или рассказ, где главным героям был бы предмет искусства или быта, например, автобиография самовара.*

Методические рекомендации: творческие задания на материале произведений народной культуры активно способствуют формированию лингвистического мировоззрения школьников, так как в языке отразилась вся культурная жизнь русского народа. Через знакомство с произведениями народной культуры перед учащимися раскрывается «национальный образ жизни».

Формирование коммуникативных умений с помощью материалов народной культуры помогает лучше усвоить знания о языке и функционировании языковых единиц в речи. Произведения народной культуры представляют собой образцы речи, отобранные веками, позволяют увидеть, как русское слово передает с помощью минимального набора слов (закон экономии языковых средств).

Задание № 8. *Представь, приближается праздник – Международный женский день. Ты подготовил открытки для мамы, одноклассницы и классного руководителя, но ты в них еще поздравления. Напиши свои варианты для каждой поздравительной открытки.*

Методические рекомендации: творческое задание, нацелено на формирование у школьников коммуникативных умений, связанных с совершенствованием письменной речи.

Предложенное задание может быть использовано на уроках по теме «Слово. Предложение. Текст», а также при проведении конкурса творческих работ, посвященному «Международному женскому дню».

Задание может быть представлено в нескольких вариантах в соответствии с учебной задачей, например, написать письмо другу по переписке, создать поздравительную открытку для Деда Мороза.

Задание № 9. *Знаете ли вы, как возникло название вашего города (села, улицы и т.д.)? Обратитесь к дополнительной литературе и материалам Интернета, подготовьте об этом сообщение.*

Методические рекомендации: предложенное поисково-творческое задание может быть использовано на уроках по теме «Текст», «Описание», «Сочетание разных типов текста». Выполнение задания предполагает поиск материалов в различных источниках информации (газетные статьи, справочники, толковые словари).

Задание № 10. *Представьте, что вы руководитель археологической экспедиции, нашедшей произведение декоративно-прикладного народного искусства Древней Руси. Дайте описание этих предметов в официально-деловом стиле.*

Методические рекомендации: предложенное творческое задание может быть использовано на уроках по теме «Текст», «Описание», «Сочетание разных типов текста». Для эффективного выполнения данного задания, учителю необходимо повторить с классом понятие «декоративно-прикладное искусство», которое понимается как искусство, которое изучает создание художественных произведений, имеющих практическое назначение в общественном и частном быту. А также актуализировать знания о основных произведениях народных мастеров, распространенных в Древней Руси, например, роспись, ажурная резьба, игрушки, плетение и др.

Выполнение задания предполагает поиск материалов в различных источниках информации (газетные статьи, справочники, толковые словари, в том числе расположенные в интернете), такой подход к выполнению задания

способствует как качественному, так и количественному обогащению словарного запаса школьников искусствоведческой лексикой, а также активизация словаря изобразительно-выразительных средств.

Проведенная комплексная поисково-творческая работа позволит учащимся повысить интерес к родному языку и благоприятно оказать влияние на формирование коммуникативных умений: умения отбирать научный материал для аргументации своей точки зрения, умения строить высказывания.

Задание № 11. Прочитайте начало стихотворения. Попробуйте сочинить свою азбуку «Мои друзья от А до Я».

*Алла клумбу поливает,
Боря воду подаёт,
Вера вишенку сажает,
Галя песенку поёт...*

Методические рекомендации: творческое задание подобного типа можно использовать в рамках изучения «Текст», «Что такое текст», а также можно применять на этапе проблемной ситуации при изучении повторений.

Задание № 12. Представьте, что вам необходимо рассказать младшим школьникам о разделах лингвистики. Подготовьте своё выступление перед учениками.

Методические рекомендации: представленное творческое задание может быть использовано при изучении темы «Русский литературный язык».

Представленное творческое задание эффективно использовать в качестве домашней работы на завершающем этапе изучения темы «Русский литературный язык». Задание может быть адаптировано с учетом уровня подготовки учеников. Учащимся, которые недостаточно хорошо усвоили материал целесообразно предложить шаблон выступления, опираясь на который они будут иметь возможность своё собственное выступление, что позволит систематизировать и закрепить полученные знания. Также учитель может предоставить школьникам ссылку на информационный портал Грамота.ру. Такой подход к работе по поиску необходимых материалов позволяет при обучении ссылаться только на общеизвестные и авторитетные источники информации.

Например, *Система языка – это большой многоэтажный дом, в котором все единицы языка распределены по этажам, таким образом, что чем сложнее единица, тем выше этаж она занимает.*

Тогда на самых нижних этажах будет располагаться ..., а на самом верхнем – ...

На первом этаже дома живут простые знаки – звуки. Звуки...

На втором этаже расположились...

На третий этаж, не самый верхний, но тоже один из значимых. Здесь обитают...

А вот самых верхний этаж нашего здания принадлежит...

Представление учениками выступления дадут возможность еще раз повторить пройденную тему, оценить друг друга и поработать над диалогической формой речи.

Использование данных творческих заданий позволяет сформировать умения работать со справочным материалом, отбирать необходимые источники информации, делать выписки из научных текстов и материалов прессы.

Задание № 14. В каком регионе Российской Федерации вы живете? Найдите информацию в справочниках о том, проведите опрос среди ваших одноклассников, близких и родственников, узнайте, какие языки кроме русского, используют в своём общении жители вашего региона. Результаты проведенной работы представьте в виде доклада.

Методические рекомендации: это поисково-творческое задание можно использовать при изучении темы «Наш родной язык». Предложенное творческое задание требует от учителя тщательной подготовки, которая в себя включает подбор авторитетных источников информации, а также совместное составление с обучающимися анкеты для проведения опроса. Вопросы могут быть предложены следующие:

- 1) Фамилия, имя, отчество
- 2) В каком регионе Российской Федерации вы проживаете?
- 3) Какой язык, кроме русского, вы используете в повседневной жизни?
- 4) На каких языках разговаривают жители, проживающие в вашем регионе?

Этапы	Критерии оценки	Оценка (баллы 1-5)
Работа обучающегося	Сложность выполненной работы	
	Наличие выводов в работе	
	Оформление работы в соответствии с требованиями	
	Самостоятельность выполнения работы	
Защита работы	Речь автора проекта	
	Оформление бумажного варианта работы	
	Самостоятельность ответов на вопросы	

На основе результатов анкетирования и информации, извлечённой из справочных материалов, школьники создают тексты, отражающие умение

формулировать тему и основную мысль текста, умением отбирать необходимые источники информации.

Задание № 15. Всем нам известна русская народная сказка «Колобок» и ее финал. Сегодня у нас есть возможность изменить ход сказки и не допустить печального финала. Для этого вам необходимо составить «Правила поведения», которые прочитав, колобок не убежит от бабушки с дедом и не заговорит с незнакомыми зверями.

Методические рекомендации: творческое задание можно использовать на уроках, завершающих прохождение курса русский язык в 5 классе, для того, что составленные правила проведения школьники смогли применить на каникулах. Задание может быть видоизменено с учетом темы и формы проведения урок, а также индивидуальных особенностей обучающихся.

Задание № 16. Вещи, окружающие человека, иногда многое говорят о нем. Вот почему нам иногда так дороги некоторые музейные экспонаты. Есть ли в той местности, где вы живете, музеи? Есть ли в них интересные, удивительные, а может быть, и таинственные вещи? Расскажите о них или об одной из них людям, которые никогда не бывали в вашем музее.

Методические рекомендации: предложенное поисково-творческое задание может быть использовано на уроках по теме «Текст», «Описание», «Сочетание разных типов текста». Выполнение задания предполагает поиск материалов в различных источниках информации (газетные статьи, справочники, толковые словари).

Таким образом, творческие задания, в том числе и поискового характера, и методические рекомендации к ним, которые могут быть использованы на уроке русского языка как средство формирования коммуникативных умений у обучающихся. Применение поисково-творческих заданий на уроках русского языка способствует проявлению самостоятельности школьников в выражении своих мыслей как в устной, так и в письменной речи. В ходе выполнения творческих работ, обучающиеся используют оригинальные решения, тем самым проявляя свои индивидуальность, развивая коммуникативную компетенцию.

Список литературы:

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с. – ISBN 5-7695-0888-4.

2. Бочарникова, М. Л. Понятие «Коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. Л. Бочарникова// Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 130-132.

3. Брагина, А. О. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся на основе творческой деятельности / А. О. Брагина // Знанию. – 2022. – URL: <https://clck.ru/qw6SK> (дата обращения: 17.02.2022).

4. Васильева, Т. Ю. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. Ю. Васильева // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 8– URL: <https://clck.ru/qnizp> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах/ М. Н. Вятютнев // Материалы III Конгресса МАПРЯЛ. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
6. Гладченко, В. Е. Коммуникативные умения: подход и классификация / В. Е. Гладченко // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 2. – URL: <https://clck.ru/qnnz8> (дата обращения: 12.03.2022).
7. Гордиенко, О. В. Место и роль творческих заданий при формировании коммуникативных умений учащихся 5-7 классов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гордиенко Оксана Викторовна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2001. – 19 с.
8. Гордиенко, О. В. Творческие задания коммуникативной направленности как средство развития личности школьников на уроках русского языка / О. В. Гордиенко, О. Ю. Князева // Наука и школа. – 2014. – URL: <https://clck.ru/atUiP>(дата обращения: 17.03.2022).
9. Гордиенко, О. В. Творческие лингвистические конкурсы как средство активизации творческого потенциала школьников / О. В. Гордиенко, О. Ю. Князева // Наука и школа. – 2014. – URL: <https://clck.ru/qFEjc>(дата обращения: 17.03.2022).
10. Гутник, Е. П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенция / Е. П. Гутник, Е. В. Шереметьева // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2016. – № 27. – С. 774-778.
11. Давидович, Н. И. Проблема становления коммуникативной компетентности в зеркале современности / Н. И. Давидович // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – URL: <https://clck.ru/qFDrL>(дата обращения: 30.04.2022).
12. Дудковская, Е. Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС / Е. Е. Дудковская // Человек и образование. – 2014. – № 3– URL: <https://clck.ru/qgRLr>(дата обращения: 10.03.2022).
13. Еремеева, А. П. Коммуникативные технологии развития речевой деятельности учащихся / А. П. Еремеева // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета : Материалы международной научно-практической конференции (2 – 3 октября 2020 года) / Московский педагогический государственный университет, Институт филологии. – Москва, 2020. –С . 63 – 66.

14. Ерофеева, Л. А. Творческие задания как средство воспитания интеллектуальных мотивов учения у будущих учителей (на примере преподавания иностранного языка) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ерофеева Лидия Алексеевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 24 с.
15. Жигулина, О. В. Развитие творческих способностей обучающихся подросткового возраста во внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС ООО / О. В. Жигулина, С. П. Муравьева // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2017. – № 32. – С. 88-90.
16. Зайнитдинова, А. Ф. Соотношение речевых умений и коммуникативных универсальных действий школьников / А. Ф. Зайнитдинова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 2-2.–URL: <https://clck.ru/qnVz3>(дата обращения: 18.03.2022).
17. Иванова, В. А. Исследование творческого мышления в отечественной психологии / В. А. Иванова // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2021. – № 4. – С. 129-132.
18. Капинос, В. И. Развитие речи : теория и практика обучения / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – Москва : ЛИНКА-пресс, 1994. – 191 с. – ISBN 5-7193-0038-4.
19. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н. А. Кобзева // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2011. – № 3. – С. 118-121.
20. Коконова, Е. А. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка с применением приемов технологии системно-деятельностного подхода // Е. А. Коконова, Т. А. Коконова // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2015. – № 13. – С. 646-648.
21. Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова // Специальное образование. – 2010. – № 3– URL: <https://clck.ru/qnxzw> (дата обращения: 10.03.2022).
22. Крюк, В. Г. Проблема творчества и творческих способностей в современной педагогике / В. Г. Крюк, И. С. Казаков //Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2016. – № 9 (3). – С. 15-16.
23. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 189 с. – ISBN 5-7695-07-01-3.
24. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцев ; под редакцией Е. И. Литневской. – Москва : Академический проект, 2006. – 590 с. – ISBN 5-8291-0701-X.

25. Маерова, К. В. Формирование коммуникативного пространства языковой личности при обучении русскому языку в вузе и школе / К. В. Маерова // Русистика. – 2007. – № 2 – URL: <https://clck.ru/qqP7c> (дата обращения: 10.03.2022).
26. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Имполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под редакцией М. Т. Баранова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с. – ISBN 5-7695-0347-1.
27. Михайлова, И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И. М. Михайлова. – Псков : ПГПУ, 2015. – 188 с. – ISBN 5-87854-348-6.
28. Недюрмагомедов, Г. Г. Формирование универсальных учебных действий школьников в процессе учебной деятельности / Г. Г. Недюрмагомедов, Н. М. Абдулаев // Царскосельские чтения. – 2017. – Т. 2 – URL: <https://clck.ru/qqVxt> (дата обращения: 10.03.2022).
29. Низаев, Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л. Ф. Низаев // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2016. – № 28. – С. 933-935.
30. Парпиева, М. М. Самостоятельные задания поискового и творческого характера как способ активизации деятельности на уроках русского языка / М. М. Парпиева // Достижения науки и образования. – 2018. – № 16 – URL: <https://clck.ru/qnmjc> (дата обращения: 10.03.2022).
31. Прохорова, Т. Н. Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников в учебной деятельности / Т. Н. Прохорова, Т. В. Маркова // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 3 (51). – С. 137–141.
32. Рамзаева, Т. Г. О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников / Т. Г. Рамзаева // Начальная школа. – 2013. – № 12. – С. 8-14.
33. Российская Федерация. Законы. Об образовании Российской Федерации : Федеральный закон №273-ФЗ : [Принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – 2012. – URL: <https://clck.ru/C7fwL> (дата обращения: 10.03.2022).
34. Русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1 / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева, И. Р. Калмыкова; под ред. Е. А. Быстровой. – 3-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2021. – 296 с. – ISBN 978-5-533-01948-4.
35. Русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2 / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева, И. Р. Калмыкова; под ред. Е. А. Быстровой. – 3-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2021. – 296 с. – ISBN 978-5-533-01949-1.
36. Русский язык : 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 1 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская, Ф. Е. Габович, Л. О. Савчук, Е. Я. Шмелёва ; под редакцией

А. Д. Шмелёва. – Москва: Вентана-Граф, 2015. – 304 с. – ISBN 978-5-360-06037-6.

37. Русский язык : 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 2 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская, Ф. Е. Габович, Л. О. Савчук, Е. Я. Шмелёва ; под редакцией А. Д. Шмелёва. – Москва: Вентана-Граф, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-360-06038-3.

38. Садкина, Т. М. Понятие коммуникативной компетенции / Т. М. Садкина, Е. И. Филимонова // Международный Научный Институт «Education». – 2015. – № 15. – С. 168 – 170.

39. Солтанбекова, О. Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие / О. Т. Солтанбекова // Известие Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 6. – URL: <https://clck.ru/qnegD> (дата обращения: 05.03.2022).

40. Сурикова, М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М. В. Сурикова // Инновационные проекты и программы образования. – 2015. – URL: <https://clck.ru/qFDnQ> (дата обращения: 20.04.2022).

41. Телкова, В. А. Методические начала в преподавании русского языка в XVII в / В. А. Телкова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 1. – URL: <https://clck.ru/rb5Jb> (дата обращения: 07.02.2022).

42. Терехова, Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Терехова Галина Владимировна ; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2002. – 20 с.

43. Тиникова, Р. Н. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы / Р. Н. Тиникова // Концепт. – 2013. – URL: <https://clck.ru/qFDh7> (дата обращения: 30.04.2022).

44. Уман, А. И. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности / А. И. Уман, М. А. Федорова // Проблемы современного образования. – 2017. – URL: <https://clck.ru/gvuBy> (дата обращения: 20.03.2022).

45. Утемов, В. В. Задачи открытого типа как средство развития креативности учащихся средней школы / В. В. Утемов // Концепт. – 2011. – № 1. – URL: <https://clck.ru/qwW6L> (дата обращения: 05.03.2022).

46. Федорова, М. А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Федорова Марина Анатольевна ; Орловский государственный университет. – Орел, 2002. – 24 с.

47. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действий к мысли. Система заданий : пособие для учителей / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова [и др.] ; под редакцией А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2010. – 217 с. – ISBN 978-5-09-020588-7.
48. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет –журнал «Эйдос». – 2005. – URL: <https://clck.ru/gvuBy> (дата обращения: 10.02.2022).
49. Чибирева, Л. С. Интегрированный подход в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Л. С. Чибирева // Международный научный журнал. Молодой ученый. – 2021. – № 1. – С. 67-69.
50. Шишова, Т. С. Возможность текста-описания в формировании коммуникативных умений / Т.С. Шишова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2018. – №3-4. – URL: <https://clck.ru/qnQb8> (дата обращения: 12.03.2022).
51. Ющенко, Ю. С. Коммуникация, как вид деятельности / Ю. С. Ющенко // Вестник магистратуры. – 2022. – № 2-2. – URL: <https://clck.ru/qnY3U> (дата обращения: 18.03.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Т.В. Захарова,

канд.пед.наук, доцент,

доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и естествознания

Эвристическое обучение известно со времен Сократа, который умело использовал беседу не как предоставление новых знаний, а как поиск их людьми, с которыми он беседовал. Для Сократа процесс познания представляет собой перевод существующих знаний человека из скрытого состояния в явное, реальное и соответствующее действительности. Он учил воспитанников вести диалог, полемику, мыслить логически. Сократ побуждал их последовательно развивать спорное положение, приводил к постижению абсурдности исходного утверждения, а затем методом поиска истины наводил на верный путь [13].

Метод Сократа развивался и совершенствовался в трудах великих мыслителей и педагогов. Различные аспекты эвристического обучения нашли свое отражение в трудах Я. А. Коменского [3], П. Ф. Каптерева [2], А. В. Хуторского [10,11, 12, 13] и др.

Эвристика в переводе с греческого «heurisko» – это методология научного исследования, а также методика обучения, основанная на открытии или догадке [15, с. 768-769]:

1) в Древней Греции – система обучения путем наводящих вопросов

2) в современности – совокупность логических приемов и методических правил теоретического исследования и отыскания истины, метод обучения и отыскания истины, метод обучения, способствующий развитию находчивости, активности

3) в узком, более современном смысле – теория и практика организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных задач

А. В. Хуторской в учебном пособии «Современная дидактика» рассматривает следующее определение эвристического обучения. Эвристическое обучение – обучение, ставящееся целью конструирования учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [13, с. 358].

В своем произведении «Великая дидактика» Я. А. Коменский писал, что «...правильно обучать – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого

источника, потекли ручейки (знания)...», то есть ручейки живой мысли [3, с. 177].

Считается, что сложность учительского труда состоит в том, чтобы найти путь к каждому ученику, создать условия для развития способностей заложенных в каждом. Это считается наиболее возможным тогда, когда при обучении используется эвристический метод [12].

Несмотря на огромный вклад в развитие науки советскими учителями-педагогами эвристический метод обучения практически не затрагивается. Анализ методической литературы [4, 8, 10, 13] показал, что большинство практиков и теоретиков образования относят эвристику к одному из методов обучения, эти методы так и называют «эвристики». В теории и практике обучения 80-х годов эвристике часто приписывались несвойственные ей функции сообщения новых знаний, например, Т. А. Ильина писала: «В педагогике распространён еще один термин, характеризующий беседу по сообщению новых знаний – эвристическая беседа» [4].

Идеи об эвристическом обучении в современной дидактике разрабатывались в трудах А. В. Хуторского [10,11, 12, 13], М. М. Левиной [6] и др. Среди работ, посвященных вопросам развития эвристического метода обучения математике, следует отметить работы В. М. Брадиса [1], В. А. Крутецкого [5], Л. М. Фридмана [9].

Изучив и проанализировав ряд работ [7, 14, 15] по проблеме использования эвристического обучения в учебном процессе, мы смогли провести сравнительный анализ между эвристическим, проблемным, личностно-ориентированным и развивающим обучениями. Сравнительный анализ мы проводили по следующим критериям: определение, цель, сущность, деятельность педагога и учащегося, методика обучения (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ видов обучения

Критерии системы обучения	Эвристическое обучение	Проблемное обучение	Личностно-ориентированное обучение	Развивающее обучение
----------------------------------	-------------------------------	----------------------------	-------------------------------------------	-----------------------------

Определение	Это обучение, ставящееся целью конструирования учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания	Это система методов, приемов, правил учения и преподавания с учетом логики развития мыслительных операций и закономерностей учебно-поисковой деятельности обучающихся.	Это единый процесс развития индивидуальности личности, в котором обучающийся становится субъектом собственного становления и развития.	Это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности учащегося и на их реализацию.
Цель	Расширение возможностей проблемного обучения, т.к. учитель и ученик ориентируются на достижения неизвестного им заранее результата.	Усвоение учениками заданного предметного материала путем выдвижения учителем специальных познавательных задач-проблем.	Создание учеником собственного образовательного продукта.	Усвоение учащимися сообщаемых им знаний, в процессе их собственной деятельности.
Сущность	Неизвестность образовательного продукта может относиться не только к ученику, но также и к учителю.	Организация учителем проблемной ситуации в учебно-познавательной деятельности учащихся	Ориентация на создание условий для личностной самореализации учащихся, формирование их потребности в самообразовании и саморазвитии.	Ученик усваивает конкретные знания и навыки, а также овладевает способами действия, обучается конструировать и управлять своей деятельностью.
Деятельность педагога	Частичное объяснение нового материала постановкой проблемных ситуаций.	Знает ответ и подводит учащихся к нему.	Совместный поиск решения проблемы, взаимодействие и сотрудничество.	Направляет деятельность учащихся.

Деятельность учащегося	Учащийся сам ставит собственные цели, самостоятельно открывает знания, анализирует проблемные ситуации, решает их	Под руководством учителя или самостоятельно решает, делает выводы. Открывает свое собственное знание.	Ученик как: 1) субъект познания (И. С. Якиманская); 2) субъект жизнедеятельности (В. В. Сериков); 3) является субъектом деятельности.	Рассматривается как самоизменяющийся субъект учения, но учащегося нет право выбрать способы и формы учебной деятельности, каждое действие корректирует учитель.
Методика обучения	Определяет методологию образования и относится к учебному целеполаганию, создание учащимися собственного содержания образования и рефлексивному конструированию теоретических элементов знаний.	Учитель подводит учащихся на известное решение или на направление решения задачи.	Направлено на эффективное развитие личности учащегося.	Учитель путем вовлечения учащихся в учебную деятельность конструирует воздействие на основе развития и личного опыта учеников.

Общей характерной особенностью эвристического, проблемного, личностно-ориентированного и развивающего обучений является их направленность на эффективное личностное развитие учащихся путем включения их в самостоятельную учебно-поисковую деятельность. Отметим также, что общей характеристикой выступает отказ от передачи усвоения знаний в готовом виде.

Отличительными чертами видов обучения выступают способы и средства вовлечения школьников в самостоятельную деятельность по приобретению новых знаний. В проблемном обучении главным элементом считается создание учителем проблемной ситуации; в развивающем обучении – это решение учащимися учебных задач, способствующие формированию обобщенных учебных действий; в личностно-ориентированном обучении – самостоятельное решение учащимися учебно-социальных проблем; в эвристическом обучении главным отличительным элементом является конечный учебный результат, то есть образовательный продукт, полученный учениками с помощью эвристических методов обучения.

Смысл эвристического обучения состоит не только в передаче ученику опыта или знаний прошлого, сколько в приобретении им собственного опыта познания, обеспечивающего личное, а в идеале и общекультурное приращение знаний, опыта, умений и других образовательных ценностей. Философской основой эвристического обучения выступает концепция вселения человека во внешний мир посредством деятельности, обеспечивающей создание им продуктов, адекватных познаваемым сферам внешнего мира. Освоение внешних образовательных областей сопровождается развитием внутреннего мира субъекта образования, его креативных, когнитивных и оргдеятельностных личностных качеств [13].

В эвристическом обучении большое внимание уделяется деятельности, направленной на развитие у учащихся умений видеть проблему, высказывать свои предложения о способах ее решения, самостоятельно разрабатывать доказательства, делать вывод из предоставленных фактов и т.п. В ходе эвристического обучения педагог привлекает учащихся в совместную деятельность, тем самым предоставляет им возможность самостоятельного поиска и действий.

Эвристический метод обучения позволяет педагогу предоставить учащимся больше самостоятельности и творческого поиска по сравнению с традиционными методами обучения [7]. Но сложность использования эвристических методов обучения состоит в том, что при их организации учитель должен учитывать следующие компоненты: общий уровень развития ученического коллектива; возрастные особенности формирования креативной сферы; индивидуальные особенности учащихся; особенности содержания учебного материала по математике.

А. В. Хуторской [10, с. 331] классифицирует методы эвристического обучения на когнитивные, креативные и оргдеятельностные.

Когнитивные методы обучения основаны на познавательных качествах ученика – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др. [10].

Методы учебных предметов, с одной стороны взяты из наук, с другой – относятся к непосредственному освоению конкретных образовательных областей и предметов. Это методы исследования фундаментальных образовательных объектов, методы сравнения образовательных продуктов учеников с культурно-историческими аналогами, традиционные методы исследования основных вопросов и тем учебных курсов.

Особый вид когнитивных методов обучения – метапредметные, которые представляют собой метаспособы, соответствующие метасодержанию образования. Например, метаспособом является метод познавательного видения смысла объекта, метапредметным содержанием выступают такие объекты познания, как вещество, растение, звук [10].

К когнитивным методам обучения относятся (рисунок 1)

методы наук	<ul style="list-style-type: none"> • метод исследования • метод эмпатии (вживания) • метод образного видения • метод символического видения • метод сравнения
методы учебных предметов	<ul style="list-style-type: none"> • метод эвристических вопросов • метод конструирования понятий • метод конструирования правил • метод гипотез
метапредметные методы	<ul style="list-style-type: none"> • метод смыслового видения • метод ошибок • метод конструирования теорий

Научные методы – это методы исследований в физике, математике, географии и других науках. Охарактеризуем методы наук.

Метод исследования предполагает самостоятельное исследование объекта по плану: цель исследования, план работы, известные факты об объекте, опыт, новые полученные из опыта факты, возникшие вопросы и проблемы, гипотезы, рефлексивные суждения, выводы.

Метод эмпатии: «вживание» человека в состояние другого объекта (развивает способность мыслить и понимать явления с различных точек зрения, учит включать в познание не только разум, но и чувства).

Метод образного «видения» предполагает, например, глядя на реальный объект, нарисовать или устно описать увиденные в нём образы, описать, на что похож исследуемый объект.

Метод символического видения заключается в отыскании или построении учеником связей между объектом и его символом, учитель предлагает ученикам наблюдать за каким-либо объектом, с целью увидеть и изобразить его символ в графической, знаковой, словесной или иной форме.

Метод сравнения предполагает сравнение собственных версий с культурно-историческими аналогами (что значит сравнить? всегда ли всё можно сравнить? попытайтесь сравнить несравнимое)

Охарактеризуем методы учебных предметов.

Метод эвристических вопросов предполагает поиск сведений о каком-либо событии или исследуемом объекте в процессе ответов на семь ключевых вопросов (кто, что, зачем, где, чем, как, когда).

Метод конструирования понятий предполагает самостоятельную формулировку определения понятия, сравнение различных определений.

Метод конструирования правил предполагает проведение учащимися исследований (по заданному учителем алгоритму), в результате которых они «открывают» некоторые правила, закономерности.

Метод гипотез предполагает выдвижение учащимися различных обоснованных ими гипотез при ответе на вопрос «что будет, если...».

Метод прогнозирования отличается от метода гипотез тем, что применяется к реальному или планируемому процессу; сделанные прогнозы затем сравниваются с реальностью в ходе обсуждений.

Охарактеризуем метапредметные методы.

Метод смыслового «видения» предполагает концентрацию учеников на образовательном объекте и ответы на следующие вопросы: какова причина данного объекта, каково его происхождение, как он устроен, почему он именно такой (развивает познавательные качества – интуицию, озарение).

Метод ошибок предполагает изменение устоявшегося негативного отношения к ошибкам. Нахождение взаимосвязей ошибок с правильным ответом стимулирует эвристическую деятельность учеников, подводит их к пониманию относительности и вариативности любых заданий.

Метод конструирования теорий предполагает самостоятельную формулировку определения понятия, сравнение различных определений.

Креативные методы обучения основаны на творческих качествах ученика – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений; наличие своего мнения и др. [10].

К креативным методам обучения относятся (рисунок 2)

1) интуитивные методы	<ul style="list-style-type: none"> • метод придумывания • метод "Если бы..." • метод образной картины • метод гиперболизации • метод агглютинации
2) алгоритмические методы	<ul style="list-style-type: none"> • метод синектики • "Мозговой штурм" • метод инверсии
3) эвристики	<ul style="list-style-type: none"> • метод морфологического ящика

Охарактеризуем интуитивные методы.

Метод придумывания реализуется при помощи замещения качеств одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта, отыскания свойств объекта в иной среде, изменения элемента изучаемого объекта и описание свойств нового изменённого объекта.

Метод «Если бы...» учащимся предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что может произойти, если в мире что-то изменить.

Метод образной картины предлагает воспринимать и понимать изучаемый объект как бы слитно, т.е. происходит его целостное, нерасчленённое видение.

Метод гиперболизации предполагает увеличение или уменьшение объекта познания или его части (напр., придумывается малое число).

Метод агглютинации предлагает соединить несоединимые в реальности качества, свойства, части объектов и изобразить их (словесно, в виде рисунка и т.п.).

Другой вид креативных методов обучения базируется на выполнении алгоритмических предписаний и инструкций, их цель – создать логическую опору для создания ученика образовательной продукции [10].

Охарактеризуем алгоритмические методы.

Метод «мозгового штурма» предполагает сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников от инерции мышления и стереотипов.

Метод синектики базируется на методе мозгового штурма, различного вида аналогиях (словесной, образной, личной), ассоциациях и др. по плану: обсуждение общих признаков проблемы, выдвижение и «просев» первых решений, проведение аналогий, выбор альтернативы, поиск новых аналогий, возврат к проблеме.

Метод инверсии применяется, когда стереотипные приемы оказываются не действительными, принимается принципиально противоположная альтернатива решения.

Следующий вид креативных методов обучения – эвристики, то есть приемы, позволяющие ученикам решать задачи «наведением» на возможные их решения и путем сокращения вариантов перебора таких решений [10].

Метод морфологического ящика предполагает нахождение новых и оригинальных идей путём составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов. Анализ признаков и связей, получаемых из различных комбинаций элементов (устройств, процессов, идей), применяется как для выявления проблем, так и для поиска новых идей.

Оргдеятельностные методы обучения основаны на самоорганизации – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать ее достижение [10].

К оргдеятельностным методам обучения относятся (рисунок 3)

метод учителя	•метод контроля
методы учеников	•метод ученического целеполагания •метод ученического планирования •метод создания образовательных программ учеников •метод взаимообучения
административные методы	•метод рефлексии •метод самооценки

Охарактеризуем метод учителя.

Метод контроля образовательный продукт ученика оценивается по степени отличия от заданного, т.е. чем больше научно- и культурно-значимого отличия от известного продукта удаётся добиться ученику, тем выше оценка продуктивности его образования.

Охарактеризуем методы учеников.

Методы ученического целеполагания предполагают выбор учениками целей из предложенного учителем набора, конструирование учащимися целей по заданному алгоритму, обсуждение реалистичности и достижимости выдвинутых учениками целей, формулирование целей на основе результатов рефлексии, разработка ценностных норм и др.

Методы ученического планирования предполагают планирование учащимися своей образовательной деятельности на определённый срок (урок, день, неделю); план должен включать этапы и виды деятельности ученика по реализации его цели; в конце работы осуществляется рефлексия планирования.

Методы создания образовательных программ учеников предполагает владение комплексом методов – смысловое «видение» предмета, установление целей, отбор изучаемых вопросов и тем, планирование, самооценка и рефлексия.

Метод взаимообучения: учащиеся в парах, группах или в коллективных занятиях с целым классом выполняют функции учителя, применяя доступный им набор педагогических методов.

Метод рецензий предполагает проведение учащимися рецензирования, критический взгляд на образовательный продукт товарища, его устный ответ, на материал учебника, видеофильм и т.п. (анализ содержания, выделение главных моментов); первые рецензии могут составляться по опорным схемам.

Охарактеризуем административные методы.

Метод рефлексии: организация осознания учениками собственной деятельности имеет два вида – текущая рефлексия (осуществляется по ходу учебного процесса) и итоговая рефлексия (завершает логически или тематически замкнутый период деятельности).

Метод самооценки: самооценка ученика вытекает из итоговой рефлексии и завершает образовательный цикл.

В эвристическом обучении основным фактором выбора методов обучения служит задача организации продуктивной деятельности учеников.

Эвристический метод обучения имеет как преимущества, так и недостатки в использовании. Преимущества применения эвристического метода в обучении [14]:

- 1) повышение уровня самостоятельности и инициативности учащихся;
- 2) положительная внутренняя мотивация на поиск решения учебной проблемы;
- 3) формирование творческого подхода к организации учебного процесса, обучение применению собственных знаний, умений и навыков для решения проблемных ситуаций, и задач;

4) укрепление межличностных взаимоотношений между учащимися, формирование эффективного взаимодействия в ученическом коллективе;

5) формирование у учащихся навыков самореализации, повышение эффективности усвоения учебного материала.

Основным недостатком эвристического метода обучения является то, что он требует достаточно больших временных затрат. Исходя из этого его применение невозможно на всех уроках. Кроме того, допустимость использования данного метода зависит от уровня развития и обученности учащихся, а также от уровня сформированности познавательных умений и навыков.

Таким образом, эвристические методы обучения направлены на формирование творческих познавательных способностей учеников, на создание ситуаций, в которых возможна творческая самореализация учеников. Эвристические методы обучения не отрицают необходимости «передачи» ученикам информационного материала, его усвоения и закрепления, то есть всего того, что свойственно традиционному обучению. Меняется лишь роль этого «даваемого» материала. Он передается не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали его в качестве условий или среды для создания собственного творческого продукта.

Списко литературы:

1. Брадис, В. М. Методика преподавания математики в средней школе / В. М. Брадис. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 504 с.

2. Каптерев, П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1990. – 221 с.

3. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – РСФСР : Наркомпрос, 1939. – 320 с.

4. Колягин, Ю. М. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики / Колягин, Ю. М. – Москва : Просвещение, 1977. – 480 с.

5. Крутецкой, В. А. Эвристические методы в структуре решений / В. А. Крутецкой. – Москва : Педагогика, 2016. – 232 с.

6. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – Москва : Академия, 2001. – 270 с.

7. Подласый, И. П. Педагогика. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И. П. Подласый. – Москва : Просвещение, 2017. – 432 с.

8. Теория и методика обучения математике в средней школе. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Е. Малова, С. К. Горохова, Н. А. Малинникова [и др.]. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 445 с.

9. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – Москва : Институт практической психологии, 2017. – 45 с.

10. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : МГУ, 2003. – 416 с.
11. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание / А. В. Хуторской. – Москва : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
12. Хуторской, А. В. О занятиях методом эвристического погружения / А. В. Хуторской // Методика погружения: за и против. 1995. – С. 57–63.
13. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
14. Хуторской, А. В. Технология эвристического обучения / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2018. – №4. – С. 55–75.
15. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Рассоха, О. В. Шапарь Изд. 4-е – Ростов на Дону : Феникс, 2018, с. 768-769.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРАДИЦИЯХ И НОВАТОРСТВЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРАМАТУРГИИ

О.Н. Зырянова,

канд.филол.наук, доцент,

доцент кафедры филологии и языковой коммуникации

Изучение литературы в вузе отличается от школьного курса литературы в основном тем, что у студентов необходимо формировать представление об историко-литературном процессе, в который вписано то или иное произведение и автор.

Современная литература имеет характерную специфику обращения к литературным источникам прошлых эпох, их переосмыслению и интерпретации и впоследствии созданию нового творческого метода на базе наследуемых литературных традиций. Наиболее интересным представляется анализ драматургии, так как в современных драматических произведениях наметилась тенденция к синкретизму жанра, родовому синтезу и наследованию признаков классической драмы.

Понятия «традиция» и «новаторство» в литературоведении характеризуются преемственностью и обновлением в литературе, а также соотношением наследуемого и создаваемого. Существует несколько определений данных терминов.

В литературной энциклопедии понятие «традиция» толкуется следующим образом: «Традиция – это понятие, характеризующее культурную память и преемственность. Связывая ценности исторического прошлого с настоящим, передавая культурное достояние от поколения к поколению, традиция осуществляет избирательное и инициативное овладение наследием во имя его обогащения и решения вновь возникающих задач (в том числе и художественных). В функциональном плане традиция выступает посредником между прошлым и современностью, механизмом хранения и передачи образцов, приемов и навыков деятельности, которые сами по себе включаются в жизнь людей и не нуждаются в каком-то особом обосновании и признании. Все это осуществляется посредством многократного повтора традиционных связей и отношений, церемоний и обрядов, моральных принципов и норм, символов и значений» [5; 65].

В литературоведении понятие «традиция» не является однозначным: с одной стороны это консервация прошлого, а с другой «...необходимое условие сохранения, преемственности и устойчивости бытия ... начало формирования идентичности человека, социальной группы и целого общества» [5; 34].

Традиция обладает исторической стабильностью, но, несмотря на это, она все же подвержена функциональным изменениям. Так, для второй половины

XX века характерно возрастание интереса к средневековью и к национальному искусству, что свидетельствует о преемственности национальной культуры.

По наблюдениям исследователей, традиция и новаторство по-разному соотносятся на разных этапах развития литературного процесса. Обновление фольклора проходило медленно, и не было закреплено в сознании отдельных поколений, так как наблюдалось не переосмысление старого опыта, а строгое следование ему.

Ф. М. Достоевский [4; 87], имея в виду новаторство, говорил о «новизне» или «новом слове», способности писателя «быть первым». В сознании писателя новаторство тесно связано с концепцией художественности и с открытием будущего. Последнее заключается в умении отгадать, почувствовать закономерности развития. Пушкин – «гений, опередивший русское сознание», нашедший для русских «великий и вожделенный исход». Достоевский также говорит о «великом чутье» Некрасова.

М. М. Бахтин [1; 45] писал: «Всякий действительно существенный шаг вперед сопровождается возвратом к началу («изначальность»), точнее, к обновлению начала. Идти вперед может только память, а не забвение. Память возвращается к началу и обновляет его. Конечно, и сами термины «вперед» и «назад» теряют в этом понимании свою замкнутую абсолютность, скорее вскрывают своим взаимодействием живую парадоксальную природу движения».

Современная литература имеет характерную специфику обращения к литературным источникам прошлых эпох, их переосмыслению и интерпретации и впоследствии созданию нового творческого метода на базе наследуемых литературных традиций. Наиболее интересным представляется анализ драматургии, так как в современных драматических произведениях наметилась тенденция к синкретизму жанра, родовому синтезу и наследование признаков классического романа. Творчество драматурга А. Вампилова в контексте традиций и новаторства, представляет интерес и требует углубленного изучения. Исследователи выявляют в его творчестве традиции А. П. Чехова, Н. В. Гоголя.

Существующая сегодня возможность целостного восприятия литературы XX века позволяет по-новому взглянуть на творчество Александра Вампилова. Спустя несколько десятков лет, когда прошедшие периоды были уже проанализированы и оценены, возникает желание посмотреть на период 1960-1970 гг. глазами сегодняшнего дня.

«Новая драма» А. П. Чехова представляет собой принципиально иной взгляд на сценическое искусство. Драматургия А. П. Чехова отличается высокой степенью новаторства, реализованной, прежде всего, посредством введения формы реалистической драмы. Данный подход позволяет изобразить в пьесе ситуации, наиболее соответствующие реальной действительности. «Драматизм жизни», воплощенный Чеховым в пьесах, обуславливается

повседневностью ее течения, рассматривается проблема противостояния человека и общества в иной форме, в обыденной ситуации.

Классическая драма имеет множество сходных с эпосом черт, однако противостоит ему в способе организации повествования, в принципах раскрытия характера. В драматическом произведении аналогично с эпическим присутствует система персонажей, конфликты между героями, развертывающиеся в пространстве и времени, сюжет, построенный определенным образом. Однако в классической драме ведущим является событийный план.

В связи с этим, принципиально новым в драме Чехова является первостепенность изображения бытовых ситуаций, нежели событийности. Повествовательность и акцент на повседневной реальности также способствует сближению «новой драмы» с эпосом и романной формой. Так, Н. Я. Берковский [2; 78] пишет о «новой драме» Чехова следующее: «В драмах Чехова события – фон, а быт выносится на передний план, вопреки традиции».

Важной отличительной чертой «новой драмы» также является реализация конфликта. Преобладающими в пьесах А. П. Чехова становятся «частные» [конфликты, возникающие между персонажами, и внутренние конфликты. Данные виды конфликтов в контаминации позволяют снизить степень выраженности конфликта внешнего и противопоставляют новую драму классической, для которой была характерна интрига событийности.

Частные конфликты не играют решающего значения для реализации судеб и места героев в драме. В связи с этим в структуре пьесы характерными становятся незавершенные конфликты, которые в совокупности позволяют реализовать идейно-смысловую основу пьесы, заключающуюся в обосновании несостоятельности нравственного и социального порядка современной автору эпохи.

Согласно мнению Е. А. Поздняковой [7], новая драма позволяет по-иному взглянуть на действующих лиц и их место в пьесе. Душевные переживания превалируют над конкретными действиями и поступками. Каждый герой переживает внутренний конфликт, который способствует некоторому отчуждению от реальности, вызванному сосредоточением только на своих проблемах. Важное значение приобретает психологизм в раскрытии характеров персонажей, что характерно в большей степени для эпических произведений, нежели для классической драмы.

Психологизм драмы реализуется посредством ремарок, описывающих внешние события, жесты и движения действующих лиц, места речевой паузы.

Психологизм пьес А. П. Чехова имеет ряд сходств с психологизмом в произведениях Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Достоевский был признан автором русского психологического романа и уделял особое внимание раскрытию внутреннего мира персонажей. Однако сходство пьес А. П. Чехова с романами Ф. М. Достоевского наблюдается также в художественном полифонизме. Основные принципы полифонизма

закладаются в отсутствии ярко выраженной авторской модальности, многоголосии персонажей, созданном посредством внутренних диалогов и высшей степени объективности их точек зрения.

Отсутствие авторской оценочности позволяет героям самостоятельно разоблачить истинную сущность. Полифонизм реализует «равноправие» героев. Это влечет за собой отсутствие ведущего персонажа и ярких сценических действий, что разрушает каноны классического театра. В пьесах А. П. Чехова нет строгого деления на главных и второстепенных персонажей, роль действующих лиц меняется в ходе повествования.

С творческим методом Ф. М. Достоевского драматургию А. П. Чехова также сближает наличие системы двойников в повествовании. Мотив двойничества был характерен для романов Ф. М. Достоевского (Родион Раскольников в «Преступлении и наказании» и его двойники Лужин и Свидригайлов; князь Мышкин в «Идиоте» и его двойники Евгений Павлович Радомский и Ипполит), однако в «Вишневом саде» А. П. Чехова также появляются двойники хозяев имения Гаева и Раевской, воплощающие отрицательные черты (разгульный лакей Яша, разорившийся помещик Симеонов-Пищик, забытый в доме старый дворецкий Фирс). Одним из характерных для пьес А. П. Чехова является прием монтажа, свойственный романной форме. Данный прием противопоставлен классическому триединству драматургии (единству времени, места и действия).

Таким образом, А. П. Чехов создал принципиально новую форму драматического произведения, во многом наследовавшую принципы эпической литературы. А. В. Вампилов продолжает традиции новой драмы А. П. Чехова в своем творчестве, в частности, в синкретизме жанра пьесы. А. В. Вампилов также наследует форму одноактной пьесы и анекдота из творчества А. П. Чехова.

А. В. Вампилов, аналогично А. П. Чехову, обращался к изображению современной ему эпохи. Герои пьес Вампилова создаются посредством использования психологизма, их быт и образ максимально приближены к реальной действительности. Так, в пьесах отсутствует деление героев на положительных и отрицательных, в их образах отражается проблема испытания современного автору человека бытом и социальным укладом. Для пьес Вампилова также характерен полифонизм и прием монтажа (например, в «Утиной охоте» он реализуется в синтезе с приемом ретроспекции), а также внутренний конфликт героев, приводящий их к духовному возвышению.

К чеховской традиции в творчестве А. Вампилова обращалась С. М. Козлова [6], которая указывала на типологические сходства и различия эстетики двух писателей. «Первое, бросающееся в глаза различие резкое сокращение объема драмы, укрупнение ее частей: вместо четырёх действий у Чехова у Вампилова только два», указывает исследователь.

Анализируя творчество А. Вампилова, исследователь отмечает цельность и единство художественного мира Вампилова.

А. С. Собенников, изучая творчество А. Вампилова, отмечал, что «в своей сумме театральные приемы Вампилова не сводимы к опыту русской драматургии XIX в.». Исследователь сравнивал художественное мышление Чехова и Вампилова, и пришел к выводу, что: «И Чехов и Вампилов были способны увидеть диалектическую противоречивость жизни, оба с недоверием относились к общим местам, лозунгу, фразе. Юмор, ирония Чехова и Вампилова были направлены против стереотипов, мифологизированного сознания. Их художественное мышление было адогматично» [8].

Новаторство драматургии А. В. Вампилова во многом обусловлено созданием нового типа героя – «делового человека». Отчасти образ «делового человека» продолжает традиции маленького человека Н. В. Гоголя и Ф. М. Достоевского, и образ «задумавшегося» крестьянина, как например, образ Кузьмы Краснова в повести И. А. Бунина «Деревня». Тем не менее, образ делового человека имеет существенное отличие – «внешняя» жизнь героя удовлетворительна, он имеет достаток, у него есть друзья, семья и работа (вспомним Зилова в «Утиной охоте»), однако обыденность, противопоставленная внутреннему миру героя, провоцирует духовную смерть. Тем не менее, в конце пьесы показано духовное воскрешение героя и его становление.

На основе принципа изображения естественного человека появляется новый тип героя в драматургии А. В. Вампилова. Драматург создает героя, не являющегося ни городским, ни деревенским. Взгляд такого героя направлен в прошлое. Таким героем можно назвать Зилова. Пьеса основана на приеме ретроспекции, герой погружается в воспоминания и рефлексиирует. Стремление Зилова отправиться на утиную охоту – в утопическое место, обусловлено желанием героя убежать от городской повседневности и людей (образа хаоса) на природу, являющуюся воплощенным образом гармонии.

Значительное влияние в драматургическом творчестве А. В. Вампилова также имеют традиции Н. В. Гоголя. Они воплощаются в большей степени в комической составляющей пьес (например, в «Провинциальных анекдотах»), а также в анализе судьбы маленького человека в современных реалиях и воплощение в данном образе мотива одиночества, тоски, духовной смерти.

Общими чертами поэтики А. В. Вампилова и Н. В. Гоголя является также изображение провинциальной жизни как источника специфической духовной культуры и отдельной модели общества (сравним «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Прошлым летом в Чулимске»). Скрытая драма обыденности в пьесах А. В. Вампилова реализуется посредством бытовых ситуаций, равно как и в произведениях Н. В. Гоголя.

Смех в произведениях Н. В. Гоголя амбивалентен. Мотив смеха призван обличить несовершенство общественного устройства и негативные качества людей, а также обнаружить наиболее уязвимые места духовного мира героев.

Анекдотическая форма позволяет реализовать функции мотива смеха, а также изобразить оксюморон изображаемой модели общества. В таком

обществе происходит смещение духовно-нравственных ориентиров, что позволяет раскрыть ряд философских проблем. Герой в абсурдном, гротескном мире выполняет одновременно и функцию его части и функцию жертвы.

Изучение драматургии А. Вампилова связано с литературным процессом второй половины XX века. Обзорное рассмотрение литературного процесса 1960-1970 гг, а в частности драматургии, предшествует изучению пьес А. Вампилова. Необходимо концентрировать внимание обучающихся на смене тематических, жанровых, стилевых доминант в драматургических произведениях, смене характера героя в каждом из литературных периодов. Работа строится с привлечением студентов – им предлагаются индивидуальные и групповые задания по следующим блокам:

I. Драматургия пятидесятых годов;

II. Лирическая тенденция в драматургии периода «оттепели». Шестидесятые годы;

III. Драматургия А. Вампилова. «Движение» драматургического жанра;

IV. Семидесятые годы;

V. Восьмидесятые годы;

VI. Драматургия рубежа веков.

При формировании представлений о традициях и новаторстве следует установить проблемную ситуацию поиска традиций классической литературы в современной драматургии А. Вампилова и степень новаторства творческого метода автора. Стоит также упомянуть значимость для современного литературного процесса и, в частности, драматургии традиций классической литературы.

Возможно использование элементов биографического метода, позволяющих охарактеризовать круг читательского интереса А. Вампилова (например, указав Пушкина, Лермонтова, Чехова, Есенина, Толстого) и предположив влияние данного интереса на творческое становление автора.

Далее, следует рассмотреть особо выраженные традиции в драматургии А. Вампилова. Наиболее очевидная связь прослеживается между «новой драмой» А. П. Чехова и драматургией А. В. Вампилова. Студентам предлагается вспомнить изученные пьесы («Вишневый сад», «Чайка», «Три сестры», «Дядя Ваня») и вспомнить их характерные особенности. Следует также вспомнить каноны драматического произведения, сравнить их с чертами «новой драмы» и сделать вывод о преобразованиях в принципах драматического произведения.

Учащимся можно предложить следующую карту-схему с чертами «новой драмы» А. П. Чехова:

- внутренние конфликты преобладают над внешними и отражают переживания действующих лиц;

- герои слышат, но не слушают друг друга, так как каждый сосредоточен на собственных внутренних переживаниях, возникает «многоголосье»;

- использование приема монтажа, разрушается единства времени, места и действия;
- наибольшее внимание уделяется быту, нежели описанию событий;
- герои показаны в типических, обыденных ситуациях, демонстрируется естественный ход жизни;
- сочетание в пьесе лирического, комического и драматического;
- ремарки вступают в диалог с текстом, способствуют воплощению психологического портрета героев.

Данную карту-схему можно использовать в качестве алгоритма поиска традиций «новой драмы» в драматургии Вампилова.

После прочтения пьесы «Утиная охота» и при непосредственном ее анализе, легче будет увидеть новаторство драматурга А. Вампилова, но, несмотря на модерн, видно, что пьеса написана в чеховских традициях. Драматическое произведение «Утиная охота» – это особое произведение, которое выделяется сложностью композиционного построения и удивляет своей оригинальностью. Отмечается наличие в «Утиной охоте» трех временных пластов: настоящее время, прошлое/воспоминание, условное будущее. Композиционные особенности пьесы можно охарактеризовать при помощи следующих вопросов:

1. С чего начинается пьеса «Утиная охота»?
2. Где происходят основные события пьесы?
3. Какая реакция у Зилова на такую «шутку»?
4. Какими событиями можно назвать события, происходящие в пьесе «Утиная охота»? В чем их особенность? Являются ли они обыденными?
5. Почему А. Вампилов строит свою пьесу как цепь воспоминаний героя?

Примерный ответ учеников: «возможно, А. Вампилов преследовал цель – показать уже сформировавшийся характер Виктора Зилова, не освещая процесс его становления».

6. Какие повторы наблюдаются в пьесе «Утиная охота»?

Можно предложить раздаточный материал, на котором будут вынесены все ремарки, характеризующие дождь и степень его проявления. Из анализа цитатного плана и хронологии событий, обучающиеся сделают вывод о том, что дождь идет на протяжении всего действия и используется драматургом с целью передать душевное состояние Виктора Зилова.

Далее, после обсуждения образа-лейтмотива дождя, необходимо провести параллель с произведением «Вишневый сад» А. П. Чехова и сконцентрировать внимание на лейтмотиве звука лопнувшей струны. Пьеса «Вишневый сад» уже знакома обучающимся, поэтому обращение к ней может носить обзорный характер. Предлагаем вывести на слайде презентации ремарки, которые описывают звучание лопнувшей струны (это происходит в пьесе дважды). Звук лопнувшей струны символизирует грядущую гибель сада и концентрируют внимание на преемственности традиций А. П. Чехова в творчестве А. Вампилова.

Далее необходимо сделать указание на разрыв композиционного кольца в пьесе «Утиная охота» – прекращение дождя и телефонный звонок Зилова, после которого он принимает важное решение – отправиться на охоту.

Для лучшего и более полного понимания законов построения действия и приема монтажа, можно предложить к просмотру отрывки спектакля МХАТ Чехова по пьесе А. Вампилова, режиссер – Александр Марин (2006). Необходимо подобрать те моменты, где будет ярко видна сценичность спектакля и использование сценических эффектов (свет и музыка). Например, можно предложить следующие эпизоды: 20:40 – 21:10 и 01:01:46 – 01:02:40 (здесь видны повороты круга – смена декораций, затемнение сцены, а затем ее освещение).

После просмотра видеофрагментов можно обратиться к тексту произведения «Утиная охота», а именно к ремаркам, чтобы проследить, как драматург Вампилов прописывал визуальное и аудиальное сопровождение пьесы. После обсуждения ремарок, характеризующих сценографию, можно обратиться к ремаркам, характеризующим внутреннее, психологическое состояние героя на протяжении всего произведения. В процессе обсуждения приходим к выводу о том, что в сценах прошлого А. Вампилов больше внимания уделяет внешнему действию, а в сценах настоящего времени – внутреннему действию и внутреннему состоянию.

Следующим этапом анализа пьесы является обращение к главному герою – Виктору Зилову. В ходе обсуждения портретной характеристики, приходим к выводу о том, что в описании Виктора Зилова четко прослеживается несоответствие внешней и внутренней характеристик героя. Исходя из описания героя, его душевных переживаний, учащиеся отмечают, что Зилов относится к рефлексирующему типу героя, так как он показан в пьесе в момент острого душевного кризиса и предстает перед читателями психологически обнаженным. Далее сосредоточим внимание на том, что действие в «Утиной охоте» разворачивается именно в тот момент, когда в душе главного героя наступает кульминация его внутреннего разложения. Виктор Зилов совершает попытку самоубийства, так как духовная смерть ведет к смерти физической.

Интересно рассмотреть образ Раскольников и Зилова в идейно-тематическом плане. Так, «Преступление и наказание» и «Утиная охота» начинаются с мотива смерти (убийство старухи-процентщицы в «Преступлении и наказании», похоронный венок для Зилова в «Утиной охоте»). Мотив смерти в данном случае раскрывается не только в физической смерти (или ее метафоре), но и в духовной. Раскольников и Зилов находятся на границе, перед выбором, однако в конце повествования оба героя испытывают катарсис и духовное воскрешение. Образ Ирины в «Утиной охоте» и образ Сони Мармеладовой в «Преступлении и наказании» также имеют общие черты (воплощают мотив чистоты и невинности). Прослеживается параллель между замкнутым пространством городской квартиры Зилова и каморкой Раскольникова, символизирующих гроб и духовную смерть. Здесь важно

отметить и отличительные черты Зилова, обусловленные новаторством этого образа. Драматург создает новый тип личности – деловой человек, погруженный в городскую суету.

Следующим этапом необходимо акцентировать внимание учащихся на том, что Виктор Зилов в течение всей пьесы оказывается перед выбором, перед нравственно-философскими испытаниями.

На раздаточном материале предлагается опорная схема, которая включает в себя основной перечень нравственных испытаний: получение письма от отца; выбор между тем, поехать в отпуск к отцу или отправиться на утиную охоту; приглашать Ирину на новоселье или не приглашать и т.д. В ходе анализа этих ситуаций, приходим к выводу о том, что Виктор Зилов, принимая жизненные решения, руководствуется минутным желанием, страстью или выгодой, тем самым усугубляя свое положение и все больше опустошая душу.

После подробной характеристики главного героя, необходимо обратиться к ключевому образу-символу пьесы – образу утиной охоты. Для анализа данного образа (развернутой метафоры), можно предложить спорные точки зрения исследователей. Обучающиеся не будут определять, чья точка зрения верна, а на основе предложенных суждений, постараются выработать свою точку зрения. Некоторые исследователи, в том числе, Е. И. Стрельцова, видят в утиной охоте стремление к фальшивому состоянию, лжеидеалу. Другие исследователи уверены, что стремление Зилова отправиться на утиную охоту – это стремление укрыться в природе как в некоем убежище и тем самым вернуть «себя утраченного».

После обсуждения ключевого образа пьесы сконцентрируем внимание на образе-символе вишневого сада, который вынесен в заглавие одноименной пьесы А. П. Чехова.

Формирование представления о взаимосвязи традиций и новаторства в творчестве А. В. Вампилова требует использования элементов биографического метода, проблемно-поискового метода и принципа преемственности, позволяющего учащимся обратиться к ранее изученным произведениям классической литературы.

Предложенные в работе рекомендации позволяют проанализировать драматическое произведение в аспекте традиций и новаторства, проследить преемственность в литературе, детально раскрыть образы героев, пространственно-временные образы и образы-символы, которые имеют большое значение в идейном содержании произведения. Проблемные ситуации, позволяют активизировать мышление, будут способствовать формированию прочных, осознанных знаний, пробудят потребность к творческой деятельности.

Литература

1. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1990. 544 с.

2. Берковский, Н. Я. Чехов : от рассказов и повестей к драматургии / Н. Я. Берковский. – Москва : Искусство, 1969. – 460 с.
3. Вампилов, А. В. Утиная охота: пьесы : записные книжки / А. В. Вампилов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 544 с.
4. Достоевский : Эстетика и поэтика : Словарь-справочник / сост. Г. К. Щенников, А. А. Алексеев; науч. ред. Г. К. Щенников. Челябинск: Металл, 1997. 272 с.
5. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие / А. Б. Есин. – Москва : Флинта, 2000. – 248 с.
6. Козлова, С. М. «Довампиловская драматургия» // Мир Александра Вампилова : Жизнь. Творчество. Судьба : материалы к путеводителю / сост. Л. В. Иоффе, С. Р. Смирнов, В. В. Шерстов. – Иркутск, 2000. – С. 186-190.
7. Позднякова, Е. А. Генезис «Новой драмы» А. П. Чехова / Е. А. Позднякова // Вестник Костромского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 296–300.
8. Собенников, А. С. Чеховские традиции в драматургии А. Вампилова // Чеховиана : Чехов в культуре XX века. Москва, 1993. – С. 144-152.

УДК 371

ОРГАНИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТЛЕКТОРИЯ

*О.Б. Лобанова,
канд.пед.наук, доцент,
доцент кафедры педагогики*

Формирование нравственного воспитания является одним из направлений в сфере российской государственной политики, что нашло своё отражение в государственных документах: Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019г.) «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 (ред. от 23.01.2019) ФГОС ДО); стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 года № 996-р.

Основа нравственного воспитания и закладывается в дошкольном детстве, что обозначено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где в п. 1.5 поставлена задача по организации образовательного процесса «на основе духовно-нравственных ценностей и правил поведения в интересах человека, семьи, общества» [12]. Так же отражено в социально-коммуникативном развитии, одним из направлений которого является формирование моральных и нравственных ценностей ребёнка [1].

Перенасыщенность в средствах информационного пространства, является еще одной из проблем в нравственном воспитании подрастающего поколения, т.к. разрушает нравственные устои, воспитывает равнодушие к нравственным идеалам, ориентирует подрастающее поколение на потребительское отношение к жизни.

Просмотр мультфильма влияет на мировосприятие детей, формирование его ценностных ориентиров, расширяет границы познания им морально-ценностных качеств [1].

В современном образовании используются разнообразные педагогические подходы в обучении, развитии и воспитании дошкольников, опираясь на инновационные методы и формы, способствующие развитию ребёнка. Использование мультлектория в дошкольном образовании очень актуально, т.к. является доступной детям формой проведения занятий, интересной и стимулирующей развитие воображения, мышления, памяти и детского творчества.

Мультлекторий – это «интегрированная форма проведения занятий, наиболее близкая детям, поскольку включает просмотр мультфильмов, теоретическую и практическую части, обязательны и игровые моменты, но самое главное заключается в том, что устанавливается диалог между ребёнком и педагогом» [1, С. 144].

В работе О. В. Куниченко, мы нашли подтверждение тому что, мультфильм как произведение искусства способствует расширению и углублению знаний об окружающем мире и отношениях в нём [4].

И. Э. Куликовская в своих трудах отмечает то, что ребёнок дошкольного возраста стремится к новым впечатлениям, к тому, что расширяет возможности его фантазии и воображения. Только через его восприятие приумножается представление об окружающем мире и взаимоотношениях в нем. Вымышленные персонажи позволяют ребёнку прожить различные ситуации, при этом испытать новые эмоции, прочувствовать, сопереживать, радоваться [3].

Особую привлекательность для дошкольников имеет простота выражения мыслей в мультфильмах, их красочность, выразительность, доступность сюжетов. Именно выразительность, наглядность и краткость сюжета мультфильма способствуют решению образовательных и воспитательных задач. Для дошкольника характерно приписывать неживым предметам и объектам способности чувствовать, мыслить, говорить. Доказательство данного мнения мы находим в трудах Ж. Пиаже, он описывал явление анимизма в детском сознании. Мультипликационный фильм привлекает ребёнка в мир, который ему очень понятен и интересен, где оживают предметы, а явления, которые там происходят – волшебны, нереалистичны, дивны [7].

Главный замысел мультфильмов заключается в противоборстве таких нормативно-оценочных категорий, как «добро» и «зло». Где всегда положительный герой, справляясь с разными трудностями на своём пути, побеждает зло. Мультипликационный фильм очень образно демонстрирует последствия несоблюдения нравственных норм, проявление нравственных качеств мультипликационных героев. Сюжеты и персонажи мультфильмов являются главными источниками нравственных норм и ценностей. Ведь очень сложно понять ребёнку, что такое зависть, отзывчивость, щедрость, но через мультипликацию происходит акцентирование детского внимания на серьёзных нравственных качествах, глубоких переживаниях, в доступной, понятной детям форме. Мультфильм позволяет ребёнку посмотреть на себя со стороны, обратиться к своему нравственному сознанию.

Сюжет мультфильма, предназначенного для детского просмотра, представляет собой элементарную, простую модель жизни ребёнка. Большинство ситуаций, которые происходят в жизни ребёнка, транслируют мультипликационные фильмы, которые способствует размышлению о разных аспектах его жизни.

По мнению О. В. Куниченко, просмотр мультфильмов для ребёнка представляет собой неорганизованное, свободное, механическое созерцание движущихся на экране кадров. Следовательно, только правильно организованный просмотр мультфильмов, под контролем взрослого может способствовать усвоению ребёнком определённой аудиовизуальной

информации, так как ребёнок еще не может самостоятельно анализировать и контролировать информацию, обращенную к нему впервые [4].

На основании этого, мы можем считать ошибочным мнение некоторых родителей и взрослых, которые считают то, что ребёнок может самостоятельно усвоить информацию с экрана гаджетов, если ему это интересно и он внимательно просматривает предложенный медиапространством материал.

Результаты психолого-педагогических исследований дают нам возможность выявить характеристики восприятия мультфильмов детьми старшего дошкольного возраста: сложность в выражении возникших эмоций, впечатлений; поверхностность в понимании повествования [2]; повышенная эмоциональность в восприятии; наивность восприятия; пассивный просмотр; просмотр мультфильма – развлекательный досуг. Для того, чтобы просмотр мультфильма нравственно воспитывал, развивал личностные характеристики ребёнка необходима активность, проявление деятельности с его стороны [4].

Значение мультфильма в нравственном воспитании очень велико, ребёнок во время просмотра как бы переживает те события, которые отражены в нём, может прочувствовать всю эмоциональность, глубину переживаний. Только при полученном от мультфильма эмоциональном отклике создаётся основа для работы над сюжетом, оценивание его, а в дальнейшем, переноса результатов данного эмоционального опыта в социальные, реальные отношения. В соответствии с утверждением Б.М. Теплова, сделанные ребёнком выводы имеют огромную стимулирующую силу, чем выводы, преподнесенные ему через трансляцию [10].

Мультипликационные герои - яркие, красочные персонажи, которые нравятся детям и находят в них свой эмоциональный отклик.

Во время просмотра мультфильмов дети начинают понимать сложные и противоречивые чувства (светлая печаль, тихая радость, тихая злость), так как мультфильмы сопровождаются определённой музыкой, которая помогает осмыслить состояние героя, а также используются различные изобразительные средства, стимулирующие восприятие ребёнка.

Мультипликационные герои являются для ребёнка носителями эталонов поведения, при этом обладая различными нравственными качествами (положительными, отрицательными). При просмотре ребёнок отождествляет себя с героями мультфильмов, он подражает им, Эмоциональное включение ребёнка в просмотр подтверждает нам этот факт. Мультпросмотр позволяет нам перенести ребёнка в «реальную ситуацию», когда он оказывается на месте другого, и сопереживает ему, с помощью своих подсказок-комментариев пытается помочь, решая задачи и достигая понимания тем самым нравственных норм, которые простыми объяснениями педагога не достигнуть. Ребёнок имеет возможность увидеть противоположную сторону поступка, т.е. он знакомится с другими вариантами поведения и их последствиями.

В нашем исследовании мы предполагаем, что мультлекторий является эффективным средством в нравственном воспитании детей 5–7 лет, и после

просмотра, обсуждения, мультфильмов, обыгрывания ситуаций происходит понимание нравственных представлений, формирование нравственного сознания и привычек [4].

А. Ф. Лалетина выражает мнение о том, что продукты советской мультипликации наиболее результативны в нравственном воспитании детей, так как они соответствуют возрасту, просты и понятны, могут служить как в качестве положительного, так и отрицательного образа героя [5].

По мнению В. Г. Нечаевой необходимо уделить большое внимание отбору мультипликационных фильмов, так как образы полученные ребёнком через зрительные анализаторы действуют на него более сильно [6].

В связи с чем возникает необходимость в повышении качества понимания ребёнком мультимедийного фильма.

Нравственные нормы для осознания их смысла ребёнком должны стать четкими, понятными. Мультипликационные образы должны быть яркими, информативными, где через визуальные и слуховые анализаторы у ребёнка есть возможность усвоить новую информацию, пополнять объем знаний о нравственных правилах, нормах, качествах.

Организация педагогического сопровождения во время просмотра мультфильмов способствует восприятию ребёнком информации, направленной для воспитания нравственности:

- 1) расширять представления о нравственных нормах и правилах, нравственных качествах;
- 2) возможность переноса образа героя на себя;
- 3) развивать способность сочувствовать персонажам, объяснять причины и последствия возникшей ситуации;
- 4) различать хорошие и плохие поступки и пополнять их запас;
- 5) иметь возможность выбора, как поступить в разных ситуациях [4].

При выборе мультфильма мы учитывали тематику воспитательного мероприятия, возрастные особенности детей, изобразительные характеристики предлагаемого мультфильма, выразительность нравственного поступка, логичность действий персонажей [1].

Воспитательные мероприятия необходимо проводить один раз в неделю (пятница), во второй половине дня, время, отведенное на данный вид деятельности не должно превышать 30 минут. Определяя продолжительность просмотра мультфильма детьми подготовительной группы (6-7 лет) мы опирались на Санитарные правила С.П 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», она составляет не более 5-7 минут [8].

Таблица 1 - Система занятий по формированию нравственной воспитанности с использованием возможности мультлектория

№	Дата	Тема	Наименование мультфильма
1	26.11.2021	Волшебные слова	Лунтик «Невежи» 1 сезон 42 серия Режиссёр:

			Дарина Шмидт, Елена Голдобина, Екатерина Салабай, 2006 год.
2	03.12.2021	Жадность - щедрость	Монсики «Умножатор жадности». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
3	10.12	Что такое счастье, счастливый человек.	Монсики «Осчастливьте меня». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
4	17.12	Лень - трудолюбие	Монсики «Пустыня лени». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
5	24.12	Честность	Про Миру и Гошу «Приз за честность» Аэроплан. Режиссёр: Ольга Лопато, 2019 г.
6	14.01	Зависть	Монсики «Пара Лол». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
7	21.01	Доброта, прощение	Монсики «Любознательность». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
8	28.01	Дружба, взаимопомощь	Монсики «Муха – обидуша». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
9	04.02	Любовь к родине	Мульти-Россия «Красноярский край» Режиссёр: Степан Бирюков, 2007 г.
10	11.02	Доверие	Лунтик «Доверие» 4 сезон 219 серия Режиссёр: Дарина Шмидт, Елена Голдобина, Екатерина Салабай, 2008 год
11	18.02	Сострадание	Детям о важном «Про Диму». Режиссёр: Ренат Гильметдинов, 2016 г
12	25.02	Ответственность	Про Миру и Гошу «Мама устала» Аэроплан. Режиссёр: Ольга Лопато, 2019 год
13	04.03	Сочувствие	Про Миру и Гошу «Другой мальчик» Аэроплан. Режиссёр: Ольга Лопато, 2019 год
14	11.03	Отзывчивость	«Хоботёнок», Режиссёр: Екатерина Филиппова, 2017 год
15	18.03	Верность	Монсики «Культурные розы». Режиссёр: Андрей Бахурин, Олег Мусин, 2019 г.
16	25.03	Ссора	Барбоскины 12 серия «Миротворец» 2012 г Режиссёр: Екатерина Салабай, Елена Галдобина, Дарина Шмидт.
17	01.04	Внимание	Три кота «День рождения мамы». Режиссёр: Дмитрий Высоцкий, Алексей Горбунов, 2016 год.
18	08.04	Хорошие и плохие поступки	Про Миру и Гошу «Сам такой» Аэроплан. Режиссёр: Ольга Лопато, 2019 год
19	15.04	Совесть	Лунтик «Совесть» 350 серия 6 сезон. Режиссёр: Дарина Шмидт, Елена Голдобина, Екатерина Салабай, 2010 год
20	22.04	Забота	«Большой друг», Союзмультфильм. Режиссёр: Михаил Алдашин, Мария Матусевич, 2020 г.

Основными приёмами педагога в работе с детьми являются: постановка проблемного вопроса, разбор темы мультфильма, рефлексия [1].

Клуб знатоков «Мульт-команда»

- 1) Дети усаживаются на расстоянии не менее двух метров от экрана[8];
- 2) Сюрпризный момент – встречает мультипликационный герой (Лунтик, Блюм, монсик – Саня);
- 3) Прологом мероприятия является речь педагога, которая объясняет роль детей – знатоки, специалисты по мультфильмам, мотивирует детей на осознанный просмотр, озвучивает проблему;
- 4) Просмотр мультфильма;
- 5) Обсуждение, игровая, продуктивная деятельность вытекающая из сюжета мультфильма, решение поставленных задач;
- 6) Рефлексия, личные переживания, впечатления ребёнка.

Первое знакомство детей с ролью специалистов по мультипликационным фильмам началось с просмотра мультфильма Лунтик «Невежи», занятие проводилось в тематике «Волшебные слова». При организации работы нам было важно побудить ребёнка к осмысленному просмотру мультфильма, поэтому перед началом просмотра для детей была создана проблемная ситуация, они получили письмо от Бабы-Яги, которая просила их дать ей урок вежливости и рассказать, какие вежливые слова они знают и в каких случаях их надо использовать. «Кто же у нас самый вежливый мультипликационный герой? Конечно Лунтик! Вот он нам и поможет. Ребята давайте с вами посмотрим, какие вежливые слова знают Лунтик и его друзья» - слова воспитателя.

После просмотра детям предлагались игры (проиграть эти ситуации, оказаться в «другой роли»), задания (пересказать содержание мультфильма, нарисовать понравившихся персонажей, охарактеризовать героев, оценить их поступки и др.). В беседе каждый ребёнок мог высказать свою точку зрения, дать свою оценку поступкам персонажей, установить причину сложившейся ситуации и возможный выход из неё.

Организованная таким образом работа позволила отойти от обычной формы проведения занятий, поскольку дети не слушали утомительных рассказов педагога о том «что такое хорошо и что такое плохо», а данный вид деятельности позволил нам расположить детей к рассуждению, беседе, отстаиванию своей точки зрения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мультлекторий может выступать эффективным средством нравственного воспитания старших дошкольников. Определяя его как интегрированную форму проведения занятий, наиболее близкую детям, поскольку включает просмотр мультфильмов, теоретическую и практическую части, мы считаем что мультлекторий будет способствовать обогащению нравственных представлений детей, развитию нравственного сознания, формированию нравственных чувств, а так же совершенствованию нравственных черт характера.

Список литературы:

1. Гордиенко, Е. В. Мультлекторий как средство формирования социальных установок старших дошкольников / Е. В. Гордиенко, Н. А. Мосина, О. Б. Лобанова, Т. В. Казакова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 144. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36367932> (Дата обращения 18.11.2021) 12
2. Гундорова, И. В. Проблема «телевидение и дети» в вопросах и ответах / И. В. Гундорова // Детский сад от А до Я. - 2010. - № 2 - С. 133-141. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23108460> (Дата обращения: 14.11.2021) 13
3. Куликовская, И. Э. Научные основания содержания духовно - нравственного воспитания детей 4-5 года жизни / И. Э. Куликовская // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. - 2013. - № 5. - С. 25-32. 19
4. Куниченко, О. В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов : дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.01 / Куниченко Ольга Владимирована. – Волгоград, 2015. – 210 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30431123> (Дата обращения: 21.02.2022) 20
5. Лалетина, А. Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов / А. Ф. Лалетина // Начальная школа плюс до и после. - 2010. - № 8. – С. 82-87.
6. Нечаева, В. Г. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская и др. – Москва : Просвещение, 1984. – 272 с.
7. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – Москва : АСТ, 2022. – 416 с.
8. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. N 28 (ред. от 28.09.2020) "Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://base.garant.ru/75093644/> (Дата обращения: 10.02.2022) 33
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (Дата обращения: 01.02.2022)
10. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избранные психологические труды / Б. М. Теплов ; под ред. М. Г. Ярошевского. - 2-е издание. - Москва : Московский психолого-социальный институт, 2009. - 638 с. 43

11. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019г.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/> (Дата обращения: 14.11.2021)

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 (ред. от 23.01.2019) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/> (Дата обращения: 14.11.2021)

УДК 373.1.02

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ

А.В. Фирер,

канд.пед.наук,

*доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и
естествознания*

Любой образовательный процесс вне зависимости от изучаемой дисциплины и возрастной категории учащихся требует установления контакта между педагогом и классом, что позволяет установить между ними взаимопонимание. Это выделяет владение коммуникацией как особое качество, необходимое для более продуктивного использования процесса обучения.

Проведённые исследования в этой области определили, что в современном мире наиболее эффективным и действенным способом взаимодействия между обучающимися и педагогом является визуализация. Она помогает в восприятии представленного программой обучения материала через комплекс разнообразных графических моделей. При помощи графических моделей становится возможным: для педагога – донести нужную информацию; для самих обучающихся – понять важное и удержать в памяти как можно дольше. Грамотно поданный, а значит, качественно усвоенный материал помогает как расширять имеющиеся знания, так и работать с ними в дальнейшем, включая в себя не только отдельные дисциплины, но и сам междисциплинарного подхода. Вместе с тем данный способ обучения делает возможным сформировать комплекс теоретических и практических компетенций познавательной деятельности.

Термин «визуализация» произошел от латинского *visualis* – воспринимаемый зрительно, наглядный. Следует отметить, что в педагогике данный термин реализуется под названием одного из педагогических принципов – принцип наглядности.

Термины «наглядность» и «визуализация» по своей природе синонимичны, но в их педагогической трактовке есть существенные отличия. Термин «наглядность» педагогами прошлого отождествлялся с чувственностью (наблюдаемостью) предметов и явлений. При этом они ссылались на психическую природу человека. Такое толкование принципа наглядности дошло почти до наших дней. Исследователи вопросов визуализации в образовании, например, А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов, А. А. Акиншина и другие обобщают визуализацию до «способа информационной трансляции того или иного материала, который заключается в подкреплении транслируемого материала графическими изображениями: рисунки, схемы, графики, карты и прочее. В связи с этим, визуализация является незаменимым методом пояснения не визуальной (плохо осязаемой) информации, давая ей формы и очертания »[1, с. 38]. Если рассматривать визуализацию, как отдельную

педагогическую категорию, то она «представляет собой технологию преподавания учебного материала, имеющая свои функции, задачи, специфические особенности, а также методы, способы и инструменты её реализации»[5, с. 29].

Развитие информационно-коммуникационных технологий, критика мышления как преимущественно логико-вербальной деятельности, открытие функциональной асимметрии полушарий головного мозга послужили основанием все возрастающего внимания к наглядности, визуализации, развитию визуального мышления со стороны современных педагогов и психологов.

В контексте нашей работы рассматривается визуализация учебной информации. Основные функции визуализации представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Функции визуализации

Специфика учебных предметов «математика» и «информатика», подразумевающая развитие умений «видеть» знаки и символы, преобразовывать их, следовать четким инструкциям и алгоритмам, предполагает ориентацию на учеников с левополушарным доминированием, поэтому правополушарные дети, как правило, в процессе обучения этим предметам оказываются неуспешными. Ослабить доминанту левого полушария

и обеспечить сбалансированное развитие обоих полушарий головного мозга при обучении математике и информатике возможно посредством визуализации учебного процесса, предполагающей наличие как традиционно наглядных, так и специальных средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрения с целью получения продуктивных результатов[9]. В процессе обучения математике и информатике визуализация предполагает равноправное использование трех способов представления учебной знаковой информации: вербального (словесного), визуального и аналитического.

Визуализация учебной информации представляет собой интерпретацию неких словесных обращений в когнитивно-визуальный образ с помощью средств визуализации и наоборот, происходящих при помощи мыслительных процессов.

Можно выделить следующие образовательные задачи, которые позволяет решать визуализация учебной информации (рис. 2):

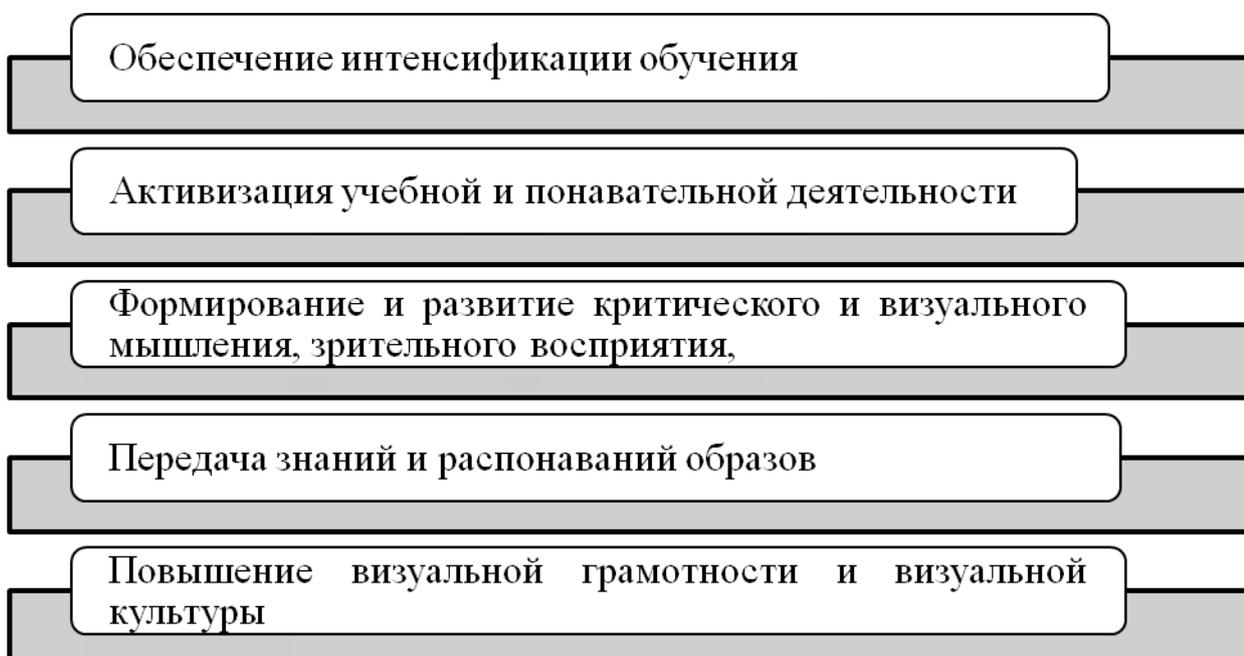


Рис. 2. Образовательные задачи визуализации учебной информации

О. Ю. Заславская и Е. С. Пучкова [], рассматривая возможности визуализации и подходы её применению для обучения информатики выделяют следующие особенности использования визуализации в процессе обучения предмету «Информатика», которые мы относим и к предмету «Математика»:

1. Большой объем информации, представленный в виде обычного текста, не отражает связей и закономерностей. Для школьника текст задачи по информатике или математике не всегда понятен и нагляден. Для того, чтобы обучающийся мог в полной мере представить все элементы условия задачи по информатике, средства визуализации выступают в роли помощника, которые явно и понятно структурируют и сжимают большой набор текста в понятный и доступный формат.

2. При использовании графической структуры информация предоставлена в более сжатом и структурированном виде, поэтому время на усвоение этой информации сокращается, так как школьнику не приходится воспринимать предложение полностью и тратить время на его прочтение.

3. Индивидуализация процесса обучения осуществляется посредством создания с помощью графики в сознании учащегося мыслеобразов (ассоциаций), которые помогают ему запомнить информацию.

4. Графические объекты способны вызывать эмоции, снять стресс и напряжение. Информация, подкреплённая визуальной составляющей, внушает больше доверие и не даёт усомниться в её достоверности, все это напрямую определяет успешность усвоения материала.

5. Школьный урок органичен временными рамками. Поэтому одним из главных показателей профессионализма педагога является умение организации урока таким образом, чтобы за ограниченный промежуток времени охватить все этапы учебного процесса с сохранением объема и качества. Этого можно достичь с помощью визуализации, которая сокращает вербальную информацию, представляя её в высокоинформативном и избыточном графическом формате.

6. Информатика и математика представляют собой дисциплины, в содержание которых входит много абстрактной информации, понимание которой сложно без представления её ассоциативно с помощью каких-то визуальных элементов. Например, в программу изучения информатики входит изучение технологической составляющей компьютера, а именно его архитектуры. Динамические графические объекты, создаваемые на различных сервисах, могут способствовать более детальному изучению его структуры, если школа не располагает реальными моделями.

7. Использование визуализации возможно на всех этапах урока, с её помощью обеспечивается разнообразие методов и форм учебной деятельности, что отвечает требованию ФГОС ООО к структуре основной образовательной программы.

8. С развитием информационных технологий визуализация приобрела новые очертания. Визуализировать информацию стало доступнее, теперь каждый учитель может воспользоваться онлайн-сервисами, платформами, где хранится переработанный материал (в виде схем, таблиц, диаграмм). Также электронные средства визуализации предоставляют возможность преобразовать учебную информацию в зависимости от своих образовательных целей и предпочтений или же создать свой собственный образовательный контент [4, с.9].

Разработка материалов учебно-методического характера требует особого контроля над степенью обобщения: крайне важно правильно использовать дублирование образной информации – вербальной и наоборот, чтобы обучающиеся могли легко при необходимости восстановить звенья логической цепи, если это потребуется. Отсюда вытекает важность при работе с

визуальными учебными материалами, установление оптимального соотношения словесной, символической информации и визуальных образов.

Основным средством обучения математике и информатике является задача. В контексте визуализации учебной информации введем понятие визуализированной задачи.

Визуализированные задачи – это задачи, в которых образ явно или неявно задействован в условии, ответе, задает метод решения задачи, создает опору каждому этапу решения задачи либо явно или неявно сопутствует на определенных этапах ее решения [2].

Опираясь на исследования П. Г. Сатьянова [8], приведем классификацию визуализированных задач по информатике и математике. В основе классификации лежат способы предъявления учебной знаковой информации: вербальный или словесный (С), аналитический (А), визуальный или графический (Г), с помощью которых представлено условие задачи или ответ к ней. Обязательным требованием является использование графического способа предъявления учебной знаковой информации. Автор выделяет пять типов задач графического содержания (рис. 3), вводя обозначения: первая буква – язык, на котором сформулировано условие задачи, а вторая буква – ответ к задаче.

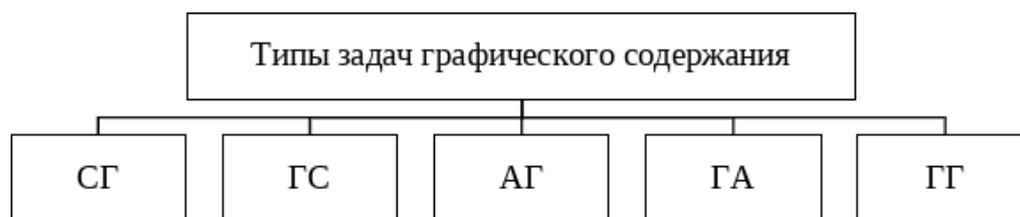


Рис. 3. Типы задач графического содержания по П. Г. Сатьянову

Замечая, что условие задачи может быть представлено одновременно несколькими способами, Н. В. Щукина [11] выделяет несколько дополнительных классов визуализированных задач: (АС)Г, (АГ)Г, (СГ)Г, (АСГ)Г, (ГС)А, (ГА)А, (ГС)С, (ГА)С, (АСГ)А, (АСГ)С. Однако, такая классификация не учитывает визуализированные задачи, в которых графический образ присутствует неявно или полностью отсутствует. Обобщая исследования В. А. Далингера [2], П. Г. Сатьянова [8], Н. В. Щукиной [11] и др., приведем классификацию визуализированных задач, выбрав в качестве основания деления присутствие графического образа в условии или ответе задачи (рис. 4).

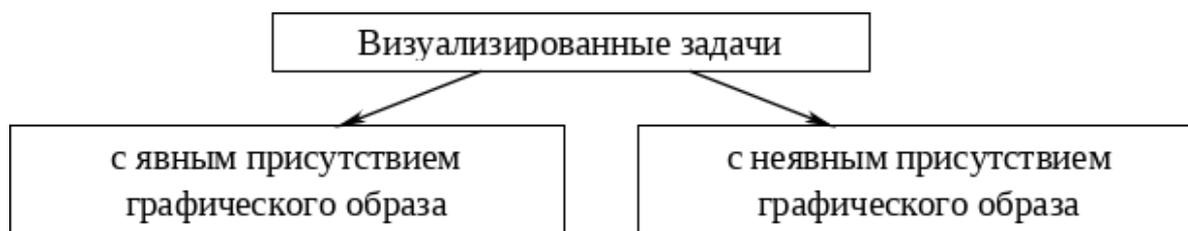


Рис.4. Классификация визуализированных задач

Приведем примеры некоторых типов визуализированных задач.

Задача 1 (тип СГ, алгебра, 7 класс). Постройте график прямой пропорциональности с угловым коэффициентом, равным 2.

Условие задачи 1 представлено словесным способом, а в качестве ответа выступает график функции. Поэтому данная задача относится к классу визуализированных задач с явным присутствием графического образа типа СГ. Для ее решения учащимся 7 класса общеобразовательной школы необходимо перекодировать информацию, представленную словесным способом в аналитический (получив формулу), а затем представить ее в графическом виде, построив соответствующий график функции.

Особое значение мы придаем визуализированным задачам, в которых условие, решение или ответ заданы в виде таблицы.

Задача 2 (тип ГГ, информатика, 9 класс). Заполните пропуски в таблице истинности:

A	B	A&B	B&A	A∨B	B∨A
0		0			0
			0		
	1			1	

Условие задачи и ответ на нее представлены визуальным способом – в виде таблицы, поэтому данная задача относится к типу ГГ. Для заполнения таблицы учащимся 9 класса необходимо вспомнить определения основных логических операций, их свойств, и путем логических умозаключений заполнить пустые ячейки таблицы.

В любом случае визуализированные задачи используют на каком-либо этапе средство визуализации. Существует множество традиционных методов и средств визуализации учебной информации. Различные схемы, таблицы, графики, диаграммы и т. д. Рассмотрим более подробно на примерах наиболее часто используемые в процессе обучения математике и информатике визуальные средства.

1. *Схема*. По данным современных словарей под схемой понимается чертёж, изображающий систему чего-либо или взаимоотношение частей чего-либо [3]. Е. А. Макарова в своей статье о теории схем писала: «Схема не является просто умственной картинкой. Скорее, это когнитивная структура, внутри которой происходит интерпретация мира» [6, с. 22]. В информатике из раздела алгоритмизации известно об использовании такой разновидности данного способа визуализации как блок-схема, с её помощью становится возможным наглядно проследить действия алгоритма.

2. *Графы*. Данное графическое средство очень часто используется для решения практических задач в школьном курсе информатики в разделе

моделирование и формализация. Структура и пример графа показаны на рисунке 5.

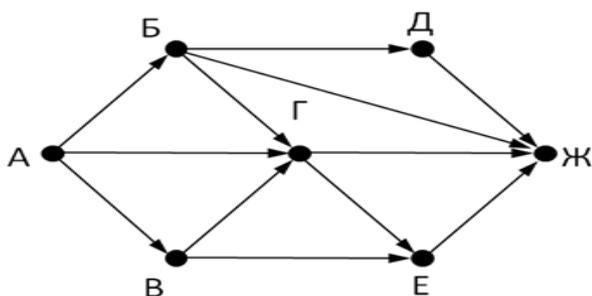


Рис. 5. Пример графа при изучении темы формализация и моделирование

При этом чаще всего задачи, использующие графы относятся к типу ГС, так как условие задачи представлено в виде визуального средства – графа.

3. *Таблицы.* Традиционно таблицы используются для систематизации учебного материала. А. Я. Цукарь [10] в своем исследовании делит таблицы на:

– справочные, содержащие справочный материал по темам курса математики;

– иллюстративные, сопровождающие процесс формирования математических понятий, иллюстрирующие применение формул, алгоритмов, методов решения задач;

– комбинированные, предполагающие синтез первых двух видов.

Однако таблицы могут служить и средством включения учащихся в активную учебно-познавательную деятельность, если они присутствуют в условии, решении или ответе задачи. Например, задания типа: составьте таблицу; заполните таблицу; пользуясь таблицей, проведите сравнение показателей; пользуясь таблицей, сделайте выводы и др. В этом случае исключается пассивное созерцание представленной в таблице информации.

4. *График* – «геометрическое изображение функциональной зависимости при помощи линии на плоскости» [7, с. 48]. Графики традиционно используются в процессе обучения математике и информатике. Но здесь стоит отметить, что большинство задач, использующих графики, относится к типу СГ или АГ, то есть график является ответом. В рамках нашего исследования мы предлагаем широкое использование графиков при формулировании условия задачи. Приведем пример.

Задача 3. Запишите уравнение, графическая модель которого представлена на рисунке (рис. 6). Найдите корни уравнения

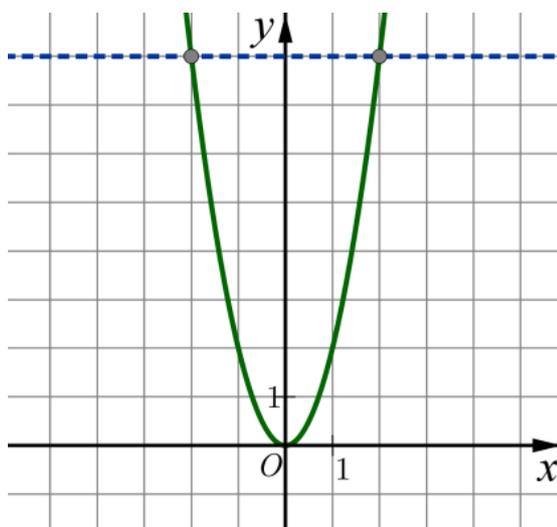


Рис. 6. График функции к задаче 3

Приведенным примерами не исчерпывается все многообразие средств визуализации, которые можно эффективно использовать в процессе обучения математике и информатике. Отметим, что их использование в учебном процессе требует от педагога собственной активной работы в данном направлении, когда он сам, придерживаясь учебного плана, умеет визуализировать и представлять свои знания в удобной для понимания форме и поощряет творческие проявления у учащихся, что помогает последним развить и укрепить умение мыслить образно.

Список литературы:

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Далингер, В. А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: Монография / В. А. Далингер. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – 144 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. — Электрон. журн. — Москва: Русский язык, 2000. — URL: <https://www.efremova.info/>
4. Заславская О. Ю., Пучкова Е. С. Анализ возможностей визуализации и подходы к ее применению для обучения информатике учителей начальных классов в системе среднего профессионального образования //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2015. – №. 3. – С. 7–13.
5. Кузьменкова, Ю. Б. Наглядность в обучении. Учебное пособие / Ю. Б. Кузьменкова. – Москва : «Сказочная дорога», 2015. – 132 с.

6. Макарова, Е. А. Теория схем: когнитивные конструкты и типы схем //Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – №. 1. – С. 18-26. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9273071>

7. Савельева С. В., Валеева И. Х. О возможности решения проблемы визуализации учебной информации в процессе изучения дисциплины" Информатика" //Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – №. 2 (22). – С. 50–55.

8. Сатьянов, П. Г. Задачи графического содержания при обучении алгебре и началам анализа / П. Г. Сатьянов // Математика в школе. – 1987. – №1. – С. 56–60.

9. Фирер, А. В. Визуализация учебной информации как средство развития познавательных универсальных учебных действий школьников при обучении алгебре / А. В. Фирер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – №2 (36) . – С. 231–235.

10. Цукарь, А. Я. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием образного мышления :дис. докт. пед. наук: 13.00.02 / А. Я. Цукарь. – Новосибирск, 1999. – 433 с.

11. Щукина, Н. В. Наглядность как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов при обучении математическому анализу :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Щукина Н. В. – Омск, 2005. – 206 с.

**ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

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

Преподавание в общеобразовательной школе – это всегда творческий процесс, направленный на поиск креативных форм работы, способствующих развитию творческого мышления у учащихся и навыков самостоятельной работы у них. Федеральные государственные стандарты второго поколения ставят задачу перед образованием сформировать у учащихся умения анализировать и обрабатывать информацию, полученную из различных источников. Благодаря полученному умению учащиеся в будущем смогут получать самостоятельно необходимое образование, развивать свой творческий потенциал и профессиональные качества. Такой человек – это креативно мыслящая личность, способная адаптироваться к любым условиям жизни. В этом случае, можно с уверенностью сказать, что задачи образования будут достигнуты.

С развитием сети Интернет появилась возможность использовать этот ресурс в образовании. Благодаря Интернету стали внедряться новые образовательные технологии и практики, с помощью которых улучшается качество образовательного процесса. Одной из таких технологий является технология «веб-квест», которую рассмотрим более подробно.

Веб-квест – это система заданий с элементами игры, для выполнения которых используются различные информационные ресурсы, в том числе ресурсы Интернет. Веб-квест объединяет в себе технологии активного обучения, такие как: технологию проблемного обучения, технологию проектного обучения, игровые и интерактивные технологии.

Впервые данная технология была представлена в 1995 году. Ее разработчиками выступили преподаватель университета Сан-Диего Берни Додж и его ученик Том Марч. Благодаря своей уникальности, данная технология стала активно использоваться в образовании во всем мире. Она выступает образцом эффективного использования Интернета в учебной и внеклассной деятельности.

Технология веб-квест способствует достижению образовательных результатов: личностных (формирует мотивацию у учащихся на изучение нового учебного материала; способствует самосовершенствованию школьников; раскрывает творческий потенциал у обучающихся; формирует понимание у учащихся о возможностях самореализации); метапредметных (развивает у учащихся коммуникативные компетенции; формирует навыки

работы с информацией; способствует самоорганизации учащихся; формирует навыки работы на компьютере; развивает умение выполнять разные социальные роли); предметных (способствует получению новых знаний учащимися; формирует умение применять новые знания в учебно-предметных ситуациях; способствует развитию научного мышления).

Веб-квест выполняет следующие функции:

1) в образовании:

- выступает одной из форм организации интерактивной образовательной среды;

- является эффективной моделью использования Интернета в образовательном процессе;

2) в обучении:

- является проблемным заданием с элементами игры;

- может представлять формат урока, способствующий развитию поисковой, исследовательской и творческой деятельности у учащихся;

- выступает дидактической структурой, благодаря которой учитель совершенствует поисковую деятельность школьников, задает параметры данной деятельности и определяет время ее выполнения.

Применение веб-квеста в учебном процессе способствует:

1) развитию у учащихся навыков поиска необходимой информации;

2) развитию у них мышления при проведении анализа, обобщения и оценки полученной информации;

3) развитию у школьников навыков компьютерной грамотности и повышению у них словарного запаса;

4) развитию у учащихся творческих и исследовательских способностей.

Веб - квест бывает двух типов:

1) кратковременный;

2) долгосрочный.

Кратковременный веб - квест рассчитан на 1-3 занятия и проводится с целью углубления знаний у учащихся по предмету и их интеграции. Длительный веб-квест рассчитан на применение его длительное время и нацелен на углубление и преобразование знаний у учащихся.

Веб-квест имеет обязательные компоненты, составляющие его структуру. Остановимся на каждом компоненте веб-квеста подробнее. Вступление включает в себя описание главных ролей участников. Например, в образовательном веб-квесте могут быть роли: теоретики, практики, статисты, литераторы, историки и другие. Вступление может включать сценарий квеста, план работы. Кроме того, во вступлении необходимо включить обзор всего веб-квеста. Центральная задача определяет итоговый результат самостоятельной работы учащихся. Примерами самостоятельной работы могут быть: серия вопросов, на которые необходимо найти ответ; проблема, которую нужно решить; позиция, которую нужно защитить, и другие. Поставленная задача должна быть понятна учащимся, интересна им и выполнима.

Ресурс представляет собой список той информации, которая необходима для выполнения задания. Список должен быть аннотирован. Ресурс для веб-квеста может быть в бумажном и печатном виде. Он может быть представлен на компакт-дисках, видео- и аудионосителях. Список ресурсов веб-квеста может включать ссылки на ресурс в Интернет, адреса веб-сайтов по теме.

Этапы раскрывают последовательность выполнения самостоятельной работы участниками веб-квеста.

Критерии включают параметры, по которым будет оценено выполнение самостоятельного задания участниками веб-квеста. Критерии подбираются исходя из типа учебных задач, решаемых в веб-квесте.

Инструкция представляет собой руководство к действию: как представить собранную участниками информацию.

Вывод или рефлексия проводится после выполнения заданий веб-квеста. Участники суммируют полученный опыт в ходе прохождения веб-квеста. На этапе рефлексии учитель может включать риторические вопросы, которые будут мотивировать учащихся продолжить работу в данном направлении в дальнейшем.

Берни Додж выделил 11 видов заданий для веб-квеста:

1) пересказ – раскрывает понимание темы учащимися на основе материалов, взятых из разных источников; в данном случае учащиеся могут оформить результаты в виде рассказа, презентации и т.д.;

2) планирование и проектирование – на основе заданных условий, учащиеся разрабатывают план или проект;

3) самопознание – любые способы исследования личности, которые заставляют учащихся ответить на вопросы о себе (например, планы на будущее или вопросы самосовершенствования);

4) компиляция – это преобразование собранной информации из разных источников в итоговый продукт (например, виртуальную выставку, книгу загадок и т.д.);

5) творческое задание – выполнение творческого задания в определенном жанре (например, стихотворение, видеоролик, пьеса и т.д.);

6) аналитическая задача – это изучение темы за счет анализа проблемы, установления внутренних связей, выявление сходств и различий;

7) детектив, головоломка, таинственная история — это раскрытие какой-либо тайны, отгадывание загадки или решение головоломки;

8) достижение консенсуса – это выработка решения по какой-либо проблеме;

9) оценка – аргументация определенной точки зрения;

10) журналистское расследование – это репортаж (объективное изложение информации) о каком-либо событии;

11) научное исследование – это изучение каких-либо явлений, фактов, открытий, используя уникальные источники.

В работе учащихся над веб-квестом можно выделить три этапа.

На начальном этапе учащиеся знакомятся с основными понятиями по изучаемой теме. Они распределяют роли в команде. Особенностью работы на данном этапе является то, что учащиеся помогают друг другу в работе на компьютере, поиску информации.

На ролевом этапе осуществляется индивидуальная работа в команде на общий результат. Учащиеся, в соответствии со своей ролью, выполняют задания.

Важно отметить, что веб-квест – это не соревнование. Поэтому в работе над веб-квестом происходит взаимное обучение учащихся. Команда подводит итоги выполнения каждого задания. Участники обмениваются материалом. Конечный результат работы команды – создание продукта (проект, фильм, книга, сайт и т.д.).

На заключительном этапе команды презентуют созданный продукт. Учащиеся оценивают работы команд в соответствии с критериями.

Важным компонентом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, благодаря которой учащиеся могут оценить не только самих себя, но и товарищей по команде. Учитель также оценивает работу учащихся, используя данную шкалу критериев.

Берни Додж рекомендует использовать от 4 до 8 критериев, которые могут включать оценку: исследовательской и творческой работы, качества аргументации и творческой работы, навыков работы в микрогруппе, устного выступления, мультимедийной презентации, письменного текста и т.п.

Для того чтобы разработать бланк оценки, педагог должен:

1. Сформулировать наиболее значимые критерии оценки. Критерии должны соответствовать типу задания, целям, видам деятельности и учитывать:

- достижение заявленной цели;
- качество выполнения работы;
- качество процесса выполнения работы;
- содержание;
- сложность задания.

2. Определить шкалу оценки. Она может быть трех-, четырех-, пятибалльная.

3. Подготовить описание параметров оценки, начиная с описания идеального варианта выполнения задания, а затем переходить к описанию возможных недостатков выполнения работы по каждому критерию.

Описание параметров должно соответствовать следующим требованиям:

- должно быть понятно учащимся;
- должно быть указаны количественные отличия одного параметра от другого;
- разница между количественными показателями должна быть примерно одинаковой (например, 4 балла ставится при наличии 1-2 орфографических ошибок, 3 балла - при наличии 3-4 ошибок и т.д.).

Таким образом, организация веб-квеста требует от педагога тщательной подготовки.

Создание веб-квеста включает в себя несколько этапов:

1 этап: определение темы веб-квеста, отвечающей следующим условиям: соответствие требованиям ФГОС; содержание заданий, направленных на развитие мышления; возможность использовать Интернет.

2 этап: определение основных понятий по теме: создание глоссария.

3 этап: определение цели и задач веб-квеста.

4 этап: выбор Интернет-ресурса, на котором будет размещен веб-квест.

5 этап: определение типа и формы веб-квеста исходя из классификации.

6 этап: написание сценария веб-квеста.

7 этап: разработка заданий, определение средств их реализации.

8 этап: разработка критериев оценки.

9 этап: наполнение электронного ресурса материалом.

10 этап: апробация веб-квеста, при необходимости, его доработка.

11 этап: организация веб-квеста.

12 этап: подведение итогов.

Одной из ошибок, которая встречается у педагогов при организации работы с веб-квестом, является использование данной технологии разово – только для разнообразия учебной деятельности. Однако благодаря использованию данной технологии в комплексе, постоянно усложняя задания, постепенно добавляя новые элементы, у учеников наблюдается прогресс в развитии. Только тогда можно говорить о том, что образовательные результаты (личностные, метапредметные, предметные) достигнуты.

Несмотря на то, что веб-квест имеет много преимуществ перед другими образовательными технологиями, он не так часто используется педагогами в образовательном процессе. Одной из причин этого, на наш взгляд, является ошибочное представление педагогов о том, что для разработки веб-квеста требуются высокий уровень компьютерной грамотности. В настоящее время существует множество простейших бесплатных шаблонов для конструирования сайтов, которые педагог легко может использовать в своей работе.

Веб-квест является уникальной технологией, применение которой улучшает качество образовательного процесса. Он является интерактивной формой обучения и позволяет включить в процесс познания всех учащихся без исключения. Данная технология может успешно применяться при изучении русского языка в общеобразовательной школе, как в урочной, так и во внеурочной работе.

Веб-квест, используемый на уроках русского языка, может быть кратковременным (применяется как фрагмент урока или занимает один – два урока) и долгосрочный (охватывает несколько уроков). Веб-квесты могут быть линейными (задания квеста в данном случае выполняются последовательно), штурмовыми (участники получают легенду или основное задание и перечень точек с подсказками, участники самостоятельно выбирают для себя подсказку),

кольцевыми (группы стартуют с разных точек (позиций), стартовая точка становится финишной).

Создание веб-квеста это трудоемкая работа, требующая много времени для его подготовки. Педагог должен владеть компьютерными технологиями: умение работать на компьютере в нужных программах, создавать сайт веб-квеста в сети Интернет и так далее. Кроме этого, для проведения веб-квеста необходим определенный технический ресурс – хотя бы один компьютер с доступом к сети Интернет на одну группу участников веб-квеста.

Несмотря на вышеуказанные трудности, технология «веб-квест» выступает тем ресурсом, который позволяет педагогу сформировать у учащихся знания и умения, необходимые для успешной социализации обучающихся в современном обществе: дети учатся работать с информацией, находить решение поставленной задаче, конструктивно общаться в группах, эффективно презентовать свой продукт. Кроме этого, учащимся нравится такая технология, и они с удовольствием включаются в учебную деятельность.

Для составления веб-квеста, педагог должен учитывать, что для его реализации потребуется Интернет, учащиеся будут в основном выполнять задания самостоятельно, для наибольшей эффективности им лучше объединиться в группы, задания выполняются от лица какой-либо роли, которую обучающиеся выбирают самостоятельно.

Работа над веб-квестом по русскому языку состоит из нескольких этапов:

1. Выбор темы. Как было отмечено выше, тема веб-квеста должна соответствовать требованиям ФГОС, тема должна быть интересной и полезной для учащихся, так они должны углубить свои знания по изучаемой теме или приобрести новые знания.

Например, при изучении фразеологизмов в 5-6 классах можно провести веб-квест на тему: «Путешествие по фразеологии». Автором данного квеста является учитель русского языка и литературы И.Г. Вохмянина (г. Вологодонск).

Веб-квест «Орфографиада. Путешествие во времени» (автор Ю.В. Лукьяненко, учитель русского языка и литературы) рассчитан для учащихся 7-8 классов и может быть использован как дополнительное задание по русскому языку во время проведения предметной недели.

2. Определение основных понятий по теме.

Результатом данного этапа станет созданный глоссарий основных понятий по теме веб-квеста.

3. Целеполагание.

На данном этапе педагог формулирует цель и задачи веб-квеста.

Приведем пример целей веб-квестов по русскому языку:

1) Формирование у учащихся интереса к русскому языку через творческую и познавательную деятельность в сети Интернет, веб-квест «Путешествие по фразеологии».

2) Исследовать, что было предметом изучения школьников на уроках орфографии (правописания, чистописания) в разные исторические периоды, какие технологии применяются для изучения русского языка; углубить знания учащихся по русскому языку; формировать информационную компетентность учащихся; повышать у школьников мотивацию к самообучению, личностную самооценку, веб-квест «Орфографияда. Путешествие во времени».

4. Выбор интернет-ресурса.

На данном этапе педагог выбирает сайт, на котором есть шаблон для создания веб-квеста.

Примеры сервисов, на которых можно разработать и разместить веб-квест: <http://zunal.com/> (Zunal); <https://ru.wix.com/> (Wix); <https://sites.google.com/new> (Google Сайт);

5. Выбор типа квеста.

Тип веб-квеста определяется с учетом вышеобозначенной классификации. Веб-квесты бывают: кратковременные и долгосрочные; линейные, штурмовые, кольцевые.

Веб-квест может быть монопроектом (только по русскому языку) или межпредметным (объединять несколько предметов, например русский язык, литературу, историю и другие). Например, веб-квест «Путешествие по Фразеологии» является кратковременным (учащиеся проходят его за два урока), линейным (группы выполняют последовательно свои задания), монопроектом (веб-квест по одному предмету – русскому языку).

Веб-квест «Орфографияда. Путешествие во времени» является долгосрочным (учащиеся проходят его за 28 дней), линейным (группы выполняют последовательно задания), монопроектом (веб-квест по одному предмету – русскому языку).

6. Написание сценария.

Написание веб-квеста это трудоемкая и трудная работа. Сначала нужно определиться с формой оформления сценария. Он может быть оформлен как документ, в виде таблицы или схемы. Сценарий составляется с учетом структуры веб-квеста.

1) Введение: должно быть интересным, понятным и содержать в себе какую-либо интригу или захватывающий сюжет. Главное – сюжет должен побуждать учащихся к дальнейшим действиям.

Например, в веб-квесте «Путешествие по Фразеологии» пятиклассникам предлагается отправиться в увлекательное путешествие в страну Фразеологию, в которой живут фразеологизмы.

Участники веб-квеста «Орфографияда. Путешествие во времени» отправляются в страну Орфографию и будут изучать ее историю.

2) Центральное задание: определяет итоговый результат самостоятельной работы групп (учащихся). Формулировка задания должна соответствовать возрасту участников квеста. Задание должно быть интересным и достижимым. Оно может быть представлено в виде серии вопросов, на которые учащиеся

должны найти ответ. Также задание можно представить в виде проблемы, которую участники должны решить или в виде позиции, которую им нужно защитить.

Участникам веб-квеста «Путешествие по Фразеологии» необходимо прорекламирровать достопримечательности страны Фразеология. Для этого им необходимо не только познакомиться с достопримечательностями страны, но и провести исследования: кто обитает во фразеологическом зоопарке, какие экспонаты находятся в историческом музее Фразеологии, какие крылатые выражения возникли благодаря писателям и поэтам, а какие благодаря деятельности мастеров и ремесленников.

Участникам веб-квеста «Орфографиада. Путешествие во времени» предлагается изучить историю Орфографии и ответить на серию вопросов.

3) Определение ролей, от лица которых будут выполняться задания. В веб-квесте может быть определено две и более роли участников. Например, участникам веб-квеста «Путешествие по Фразеологии» предлагается 4 роли: историки, литературоведы, зоологи и археологи. Участникам веб-квеста «Орфографиада. Путешествие во времени» предлагается выбрать одну из следующих ролей: грамотеи, знатоки, книголюбы, лингвисты.

4) Ресурс (источники), необходимый для выполнения заданий веб-квеста. Он представляет собой аннотированный список. Список может быть составлен общий для всех участников веб-квеста, так и для каждой роли отдельно. Участникам веб-квеста «Путешествие по Фразеологии» предложен интернет-ресурс из трех источников: видеоурок по теме, видео о крылатых выражениях и ссылка на иллюстрированный фразеологический словарь. Участникам веб-квеста «Орфографиада. Путешествие во времени» предложен аннотированный список из 29 наименований, включающий ссылки на сайты, статьи, заметки, занимательный материал.

5) Этапы работы над веб-квестом раскрывают последовательность работы участников. Этапы работы над веб-квестом «Путешествие по Фразеологии» разработаны для каждой роли отдельно и представляют собой последовательное выполнение заданий. Этапы работы над веб-квестом «Орфографиада. Путешествие во времени» – это единый алгоритм последовательных действий для всех участников веб-квеста, размещенный на главной странице квеста.

7. Разработка заданий, выбор средств реализации. Данный этап является основой всего веб-квеста. Берни Додж определил 11 видов заданий. Для разработки веб-квеста не стоит брать только один вид задания, а лучше брать несколько видов, тогда веб-квест будет интересным и разнообразным. Приведем примеры заданий каждого вида, которые можно использовать при проведении веб-квеста по русскому языку.

Задание № 1. Проектное задание. Представьте время, когда люди будут совершать полёты между разными планетами и галактиками. Придумайте свои неологизмы (новые слова) для названий межгалактических и межпланетных

полётов, космических станций и кораблей, пилотов этих кораблей. Для того чтобы облегчить понимание этих слов, придумайте текст с вашими неологизмами (например, фантастический рассказ).

Задание № 2. Используя рисунок, вспомните, что вам известно о видах речевой деятельности. Какие из них используются в устном общении, а какие – в письменном?

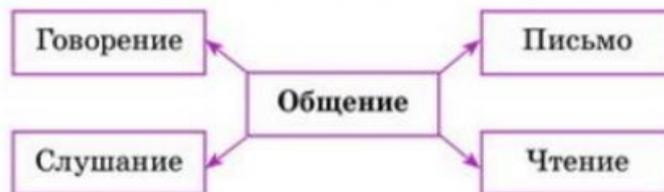


Рисунок – 1 Виды речевой деятельности

Подумайте, сколько времени в день вы общаетесь с разными людьми. Как время общения распределяется между разными видами речевой деятельности? Какой из видов речевой деятельности преобладает сейчас в вашей жизни? Всегда ли вы понимаете окружающих, и удастся ли вам быть понятыми? Каким видом речевой деятельности, по вашему мнению, вы владеете лучше всего, а что вам мешает в общении?

Задание № 3. Подберите четыре небольших текста разных функциональных разновидностей языка: а) разговорный текст; б) текст научного стиля; в) текст официально-делового стиля. Используйте для этого учебники и справочную литературу. Запишите тексты, укажите, к какой разновидности относится каждый из них.

Задание № 4. Представьте, что Вам надо оформить стенды в библиотеке из крылатых выражений, распределив их по происхождению. Изучите Интернет-ресурсы, составьте перечень фразеологизмов по следующим тематическим группам «Из русского фольклора», «Мифология», «По произведениям русских классиков». Найдите толкования лексического значения устойчивых сочетаний.

Задание № 5. Прочитайте стихотворение «В зале Шишкина» Н. Ладыгина. Нравится ли вам это стихотворение?

«Тени, тени... Нет и нет!
Не сник Шишкин. Сень
От дуба будто
Течёт,
То веет. Её вот
Он видит. И дивно
Нам: утро, бор, туман.
(Н. Ладыгин)» [29].

Как бы вы выразили свое впечатление от картины И. И. Шишкина? Напишите стихотворение или сочинение – миниатюру.

Задание № 6. Сочините текст рекламы-приглашения посетить библиотеку, употребив фразеологизмы (не менее 5) из изученных источников.

Задание № 7. Используя материалы § 1 и этимологический словарь учебника, докажите, что язык – это развивающееся явление.

Задание № 8. Прочитайте текст-рассуждение. Найдите в нем тезис, аргументы, примеры и вывод. Какие смысловые отношения связывают части рассуждения?

Играть вдвоем в шахматы – это самое последнее дело. (Почему?) Ведь играть могут только двое, а третий сидит и подсказывает то одному, то другому. (Что из этого следует?) Из этого никогда ничего хорошего не получается. (А именно?) Если ты выиграешь, то тебе говорят, что ты выиграл потому, что тебе помогали. А если проиграешь, то над тобой смеются и говорят, что ты проиграл, несмотря на то что тебе подсказывали. (Каков же вывод?) Нет, лучше всего играть в шахматы вдвоем, когда никто не мешает (Н. Носов).

Таким образом, при изучении русского языка технология веб-квест может применяться как на уроке («Путешествие по Фразеологии»), так и во внеклассной работе («Орфографияда. Путешествие во времени»). Учитель сам планирует, где и каким образом будет использовать данную технологию. Веб-квест можно применять на всех этапах процесса обучения русскому языку: при освоении нового материала, при формировании умений и навыков, при обобщении и повторении. Так, например, веб-квест «Путешествие по Фразеологии» педагог использовал при повторении пройденного материала по теме «Фразеологизмы». Веб-квест «Орфографияда. Путешествие во времени» позволил закрепить имеющиеся у школьников знания по орфографии и углубить их, поэтому успешно был применен во внеклассной работе с учащимися.

Веб-квест можно использовать на всех этапах урока: при подготовке к новой теме или при ее изучении, при закреплении нового материала и формировании умений и навыков у учащихся, при обобщении и повторении.

Данную технологию можно применять в 5-11 классах, однако необходимо учитывать возраст учащихся, уровень подготовки учащихся, технические возможности образовательного учреждения, степень сложности темы.

К разработке веб-квеста, педагог должен подойти творчески и использовать существующий в настоящее время интернет-ресурс и методический материал. В основе веб-квеста должны быть положены интрига или захватывающий сюжет, которые мотивируют учащихся к образовательной деятельности. Разнообразные виды предложенных заданий, игровые механики делают прохождение веб-квеста для учащихся нескучным и интересным. Адекватные критерии оценивания позволяют сделать объективную оценку выполненной работы самими учащимися. Все это в совокупности позволяет сделать веб-квест эффективным способом получения новых или закрепления

уже имеющихся знаний, формирования коммуникативных и познавательных УУД. Веб-квест позволяет создать комфортные условия образовательного процесса и снять нервную нагрузку учащихся.

Список литературы:

1. Александрова, М. Э. Веб-квест как образовательная технология / М. Э. Александрова, Ю. Н. Житенева. – 2021. – С. 265–268.
2. Балакина, А. В. Веб-квест как интерактивная образовательная среда / А. В. Балакина // Педтехнологии. – Ноябрьск, 2017. – С. 8 – 12.
3. Белоконова, С. С. Современные веб-технологии в образовательном процессе и их роль в обучении / С. С. Белоконова, В. В. Назарова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – Таганрог, 2018. – №1. – С. 3–7.
4. Губерная, Е. В. Web-квест как современная образовательная технология / Е. В. Губерная // Аллея науки. – 2019. – № 1(28). – С. 881– 884.
5. Давыдова, К. А. Методический потенциал применения веб-квест технологии в обучении русскому языку / К. А. Давыдова // Наследие. – 2021. – №75-3(75). – С. 18–21.
6. Жапбаркулова, С. Р. Использование технологии веб-квеста на уроках русского языка / С. Р. Жапбаркулова, С. А. Искакова, С. Е. Калдыкозова // Образование : традиции и инновации. – 2020. – С. 65–70.
7. Иркабаева, М. В. Образовательные возможности веб-квеста на уроках русского языка / М. В. Иркабаева // Образование : традиции и инновации. – Уфа, 2020. – №3(30). – С. 55–58.
8. Микулич, А. В. Образовательный веб-квест как новая форма применения информационных технологий в процессе обучения / А. В. Микулич, В. Н. Дмитриенко. – Чебоксары, 2018. – С. 180 – 183.
9. Путий, Т. Н. Веб-квест технология как средство развития познавательной активности учащихся при обучении русскому языку // Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания. – Киев, 2014. – №8. – С. 263–267.

Научно-методическое издание

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

Уч.-изд. л.