

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

О.О. Путило, А.О. Путило

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Волгоград
Научное издательство ВГСПУ
«Перемена»

2021

УДК 372.882
ББК 74.268.3
П 901

*Учебное пособие издано в рамках реализации НИОКТР
«Интеграция традиционных и онлайн-форм обучения в системе
общего образования». Регистрационный номер: 121060200105-4.*

**П 901 Инновационные технологии в области литературного образования: учебное пособие / О. О. Путило, А. О. Путило. – Волгоград : Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2021. – 112 с.
ISBN 978-5-9935-0435-3**

В пособии обобщён и систематизирован опыт применения инновационных технологий в системе среднего общего, высшего филологического и постдипломного образования. Материалы включают описание наиболее результативных в рамках изучения предмета «Литература» форм игровых и информационно-коммуникационных технологий, проектного метода, проблемного обучения, технологии развития критического мышления через чтение и письмо и т.д. Пособие адресовано студентам-филологам, учителям русского языка и литературы общеобразовательных учреждений, преподавателям вузов. Авторы пособия выражают благодарность студентам Института русского языка и словесности ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», которые разрабатывали и апробировали под нашим руководством отдельные материалы, часть которых нашла отражение в данном издании.

**УДК 372.882
ББК 74.268.3**

ISBN 978-5-9935-0435-3

© Путило О.О., Путило А.О., 2021
© Волгоградский государственный
социально-педагогический университет, 2021
© Оформление. Научное издательство ВГСПУ
«Перемена», 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Роль информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания литературы	7
1.1. Электронные образовательные ресурсы	7
1.2. Использование ресурсов Интернета на уроках литературы и во внеурочной деятельности	11
1.3. Организация электронного тестирования на уроках литературы	12
Глава 2. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе организации проектной деятельности обучающихся	18
2.1. Проектная технология и литературное образование	18
2.2. Мультимедийные презентации и глоссы	29
2.3. Хронологии и ленты времени	37
2.4. Коллаж	39
2.5. Издательский проект	47
2.6. Социальная страничка	49
2.7. Видеофрагменты, буктрейлеры и плейкасты	52
Глава 3. Реализация технологии проблемного обучения в процессе литературного образования	58
3.1. Специфика организации проблемного обучения на уроках литературы в средних и старших классах	58
3.2. Использование кейс-технологии в литературном образовании	59
3.3. Технология «Дебаты» и её реализация на уроках литературы	63
Глава 4. Роль игровых технологий в литературном образовании	67
4.1. Викторина	67
4.2. Ролевые игры	69
4.3. Квесты	74
4.4. Веб-квест	80
4.5. Classcraft	83
Глава 5. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) в литературном образовании	88
5.1. Общая характеристика и основные приемы ТРКМЧП	88
5.2. Кластеры	96
5.3. Ментальная карта	101
5.4. Стратегия «Чтение с остановками»	106
5.5. Стратегия «Шесть шляп»	108

ВВЕДЕНИЕ

Формирование у обучающихся универсальных учебных действий, декларируемое системой современного образования, предполагает обращение к различным инновационным технологиям. В соответствии с Примерной основной образовательной программой ООО и другими документами ФГОС, от учителя, организующего образовательный процесс, «требуется использование таких педагогических технологий, которые основаны на дифференциации требований к подготовке обучающихся» [Примерная программа ООО, 2015, с. 32]. Особое внимание при этом в документах уделяется использованию информационно-коммуникационных технологий и проектно-исследовательской деятельности школьников.

Как известно, педагогическая технология – это «системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин). Это и модель, и реальный процесс осуществления педагогической деятельности, главным компонентом которой является концептуальная основа (часто составленная на базе определенных алгоритмов). Осознанно реализуя ту или иную образовательную технологию, учитель может адаптировать её к конкретным условиям педагогической деятельности.

По мнению Г.К. Селевко, каждая педагогическая технология должна удовлетворять следующим требованиям:

Концептуальность: в основе каждой технологии лежит научная идея, включающая философское, психологическое и педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность: наличие всех признаков системы (логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность).

Управляемость: возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность: гарантируя результаты, соответствующие образовательным стандартам, технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Воспроизводимость: возможность использования технологий в однотипных образовательных учреждениях и разными педагогами.

Гибкость: возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах технологии для обеспечения комфортности и свободы взаимодействия педагога и обучающихся с учетом конкретных условий педагогической действительности.

Динамичность: возможность развития или преобразования технологии в развивающемся образовательном пространстве таким образом, чтобы в условиях изменяющейся парадигмы образования не отсекал «старое», но полезное, а обеспечить эволюционное развитие образовательной технологии [Селевко, 1998, с. 18].

При реализации любой технологии важно соблюдение алгоритма – инструкции, описывающей порядок действий исполнителя для достижения результата, определяющей закономерность усвоения материала, состав и последовательность действий учащихся. Именно поэтому одним из ключевых элементов технологии является технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств [Селевко, 1998, с. 17].

Практическое использование любой образовательной технологии ориентировано на предметную сферу. При этом в рамках школьного литературного образования часть из них будет более эффективна (например, технология развития критического мышления через чтение и письмо или технология «Дебаты»), часть – иметь существенные ограничения (например, кейс-технология или электронное тестирование), а часть – не применяться вовсе (например, виртуальные лаборатории).

В данном пособии мы, рассуждая о той или иной технологии, шли от общего к частному: от определения и истории – к особенностям и специфике использования в сфере литературного образования.

Все описанные технологии были неоднократно апробированы в рамках чтения курсов методических дисциплин студентам-филологам Института русского языка и словесности Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также в процессе преподавания литературы в общеобразовательных учреждениях региона.

Список источников

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] : [одобрена решением федерального УМО по общему образованию протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15] : [в ред. протокола № 1/20 от 04.02.2020]. – URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchegoobrazovanija.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс] : учебное пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 288 с. – URL: http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf (дата обращения: 02.11.2021).

Глава 1. РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Электронные образовательные ресурсы

Наибольший потенциал среди всех технологий, на наш взгляд, – у появившихся относительно недавно информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), при этом их возможности в школьном литературном образовании полностью не раскрыты. Активное внедрение ИКТ в образовательную деятельность началось чуть более десяти лет назад и сегодня от учителя-словесника требуется нечто большее, чем умение составлять мультимедийную презентацию и находить информацию в Интернете. Профессиональный стандарт педагога, который лежит в основе подготовки и переподготовки учителя русского языка и литературы, предусматривает такое трудовое действие, как «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями» [Профессиональный стандарт, 2013, с. 4]. Согласно данному документу существуют три ступени ИКТ-компетентности: «общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая, отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности» [Профессиональный стандарт, 2013, с. 5]. Для более полной характеристики ИКТ-компетентности педагога можно обратиться к Примерной основной образовательной программе основного общего образования (2015 г.), определяющей содержание, виды и формы организации учебной деятельности по развитию ИКТ. Среди наиболее востребованных учительским сообществом видов работы значатся:

- выполняемые на уроках, дома и в рамках внеурочной деятельности задания, предполагающие использование электронных образовательных ресурсов;
- создание и редактирование текстов;
- создание и редактирование электронных таблиц;
- построение диаграмм, графиков, блок-схем и других графических объектов;
- создание и редактирование презентаций;
- создание и редактирование графики, фото;
- создание и редактирование видео;
- создание музыкальных и звуковых объектов;
- поиск и анализ информации в Интернете;
- моделирование, проектирование и управление;

- математическая обработка и визуализация данных;
- создание веб-страниц и сайтов;
- сетевая коммуникация между учениками и (или) учителем [Примерная программа ООО, 2015, с. 213].

Поскольку ИКТ-компетенция обучающихся относится к сфере метапредметных результатов, ответственность за её формирование лежит не только на учителе информатики, но и на всех предметниках. Чтобы сформировать на своём предметном материале перечисленные выше умения, преподаватели русского языка и литературы должны сами обладать этими навыками¹.

По сей день самой популярной формой применения ИКТ является обращение к **электронным образовательным ресурсам (ЭОР)** – учебным материалам, для воспроизведения которых применяются электронные устройства. Самые простые ЭОР – текстографические, чьё отличие от традиционного бумажного формата заключается в возможностях использования гипертекста², то есть, в первую очередь, в употреблении гиперссылок. Если объектом такой ссылки будет какой-либо термин, встречающийся в тексте, то при нажатии кнопки мышки на это слово можно открыть страничку, где даётся его определение. Используется гипертекст и для организации содержания текста, что позволяет изучать его нелинейно. Вторым наиболее распространённым типом ЭОР, часто встречающимся на уроках литературы, являются видеофильмы и звукозаписи, для воспроизведения которых раньше использовали магнитофон или видеоплеер, а сегодня – компьютер. Однако наиболее эффективными считаются **мультимедийные ЭОР**, в которых учебные объекты представлены различными способами: с помощью графики, фото, видео, анимации и звука.

В современных ЭОР выделяют пять педагогических инструментов:

- интерактив;
- мультимедиа;
- моделинг;
- коммуникативность;
- производительность.

¹ См. подробнее : Путило, О. О. Использование ИКТ в процессе подготовки учителя русского языка и литературы в системе вузовского и дополнительного образования / О. О. Путило, Л. Н. Савина // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 2017. – С. 220–223.

² Система текстовых страниц с перекрестными ссылками.

Мультимедиа обеспечивает реалистичное представление объектов и процессов, интерактив предоставляет возможность воздействовать на ученика с целью получения ответа, а моделинг реализует реакции, характерные для изучаемых объектов и исследуемых процессов. Коммуникативность предполагает непосредственное общение, а оперативность – представление информации, удалённый контроль состояния процесса. Производительность пользователя связана с автоматизацией нетворческих, рутинных операций поиска необходимой информации, вследствие чего эффективность учебной деятельности резко возрастает³.

ЭОР обладают рядом инновационных качеств, которые значительно облегчают работу учителя и оптимизируют образовательный процесс. Так, интерактивность ЭОР обеспечивает расширение возможностей для самостоятельной учебной работы за счёт использования активно-деятельностных форм обучения без участия или с минимальным участием педагога, что позволяет реализовать все компоненты образовательного процесса:

- получение информации;
- практические занятия;
- аттестация (контроль учебных достижений).

Современные ЭОР помогают организовать индивидуализацию образовательного процесса, осуществляя разные подходы к обучению. Всё это во многом определяет возможность полноценной работы вне аудитории, реализацию «дома» (в процессе онлайн-обучения) таких видов учебной деятельности, которые раньше можно было выполнить только в школе.

Особую роль в процессе использования ЭОР играют **электронные учебники**, представляющие собой сочетание гипертекста и мультимедийных объектов разного типа, включая тесты для самостоятельного контроля усвоения материала. Электронные учебники обладают рядом преимуществ: они не требуют владения преподавателями ИКТ на высоком уровне, при этом количество и качество содержащийся в них информации существенно увеличивается. Гипертекст упрощает и ускоряет навигацию, интегрированные видео- и аудиоролики оперативно реализуют функцию наглядности, а интерактивные тесты и задания упрощают самостоятельную работу с пособием.

³ См. подробнее: Электронные образовательные ресурсы в вопросах и ответах. – Москва, 2007. – URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/957/63957/3444> (дата обращения: 02.11.2021).

Однако для просмотра такого рода учебника требуется специальное оборудование (планшет, электронная книга, компьютер, смартфон), поэтому сегодня становится актуальной модернизация бумажного учебного пособия с помощью технологии дополненной реальности, превращающая его в книгу с дополненной реальностью (ARB – augmented reality book). При этом учебник не меняет своего привычного вида. Используя электронную копию учебника, разработчик может сделать из портрета или иллюстрации маркер⁴ и программно привязать к нему текст, видео, аудио или 3D-объект, который будет появляться на смартфоне ученика. Благодаря учебнику с технологией дополненной реальности можно получить информацию не только в виде текста и изображений, но и в виде звуковых дорожек, видео, объёмных 3D-анимаций.

Список источников

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] : [одобрена решением федерального УМО по общему образованию протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15] : [в ред. протокола № 1/20 от 04.02.2020]. – URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchegoobrazovanija.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

2. Министерство труда и социальной защиты РФ. Приказ. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] : [утв. Постановлением Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23]. – URL: www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/PS_pedagog.doc (дата обращения: 02.11.2021).

3. Путило, О. О. Использование ИКТ в процессе подготовки учителя русского языка и литературы в системе вузовского и дополнительно образования / О. О. Путило, Л. Н. Савина // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 2017. – С. 220–223.

4. Путило, О. О. Использование технологий дополненной и виртуальной реальности в процессе литературного образования / О. О. Путило, Л. Н. Савина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 9 (152). – С. 27–35.

⁴ Интерактивная отметка в тесте, указывающая на наличие дополнительной информации.

5. Сергеев, А. Н. Формирование ИКТ-компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки будущих учителей / А. Н. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9-10 (104). – С. 22–26.

6. Электронные образовательные ресурсы в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – Москва, 2007. – URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/957/63957/3444> (дата обращения: 02.11.2021).

1.2. Использование ресурсов Интернета на уроках литературы и во внеурочной деятельности

Обращение к Интернету связано как с активным поиском новых источников знаний, так и со стремлением к непосредственному общению. Поскольку каждый пользователь имеет возможность опубликовать в сети свои материалы, большая часть выложенных разработок представляет низкокачественный контент с ошибками всех видов – от фактических до орфографических. Поэтому и для учащегося, и для педагога важно критически относиться к найденному материалу: анализировать его, верифицировать по нескольким параллельным источникам.

Особая роль отводится умению пользоваться поисковыми системами. Точность результатов, прежде всего, зависит от умело сформулированного запроса, от подбора ключевых слов, вводимых в поисковую строку. Практически в каждом поисковике можно найти функцию расширенного поиска, позволяющую отсеять ненужные результаты. Время можно существенно экономить, если знать и использовать синтаксис языка запросов. Например, в Google можно воспользоваться следующими опциями:

- для поиска информации на определенном сайте в поле запроса нужно ввести его адрес, предварив словом *site* и двоеточием (например, *site:http://www.3dnews.ru*);
- для поиска фразы, которая должна встретиться на странице полностью, нужно взять ее в кавычки;
- для исключения из результатов поиска страниц, на которых встречается определенное слово, оно добавляется к запросу со знаком минус –;
- для нахождения связей между объектами можно использовать символ *&*;
- если нужно найти какой-нибудь документ или просто файл определённого формата, достаточно добавить в конце запроса *filetype:doc* и вместо **.doc* подставить нужный формат;

- при поиске изображений можно использовать такие инструменты, как размер (файл большого или маленького размера), цвет (цветное или чёрно-белое изображение), права, тип и время. Существуют ресурсы (например, <https://images.google.com/>), позволяющие загрузить графический файл и найти его источник или похожие изображения.

Среди интернет-источников, к которым можно обращаться при подготовке к урокам литературы, следует назвать сайты:

- <http://feb-web.ru> – фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ) – полнотекстовая информационная система по произведениям русской словесности, библиографии, научным исследованиям и историко-биографическим работам;

- <http://www.rvb.ru> – русская виртуальная библиотека – бесплатный научно-образовательный интернет-ресурс, рассчитанный на школьников, студентов, преподавателей и исследователей русской литературы;

- <https://ilibrary.ru/> – интернет-библиотека Алексея Комарова, где можно прочитать онлайн наиболее значимые произведения русской литературы;

- <https://arzamas.academy/> – лекции по русской и зарубежной литературе и культуре;

- <http://gramota.ru/> – справочно-информационный портал по правилам русского языка.

1.3. Организация электронного тестирования на уроках литературы

Одной из эффективных форм проверки знаний, умений и навыков обучающихся считается компьютерное тестирование, задачи которого определяются следующим образом:

- выявление уровня полученных и накопленных знаний;
- активизация интереса к дисциплине, по которой проводится тест;
- мотивация учеников к самостоятельному поиску информации;
- выработка самостоятельности и ответственности.

По своим задачам тестирование может быть входным, итоговым, контрольным, промежуточным, текущим, тренировочным. Вид теста определяет условия его прохождения (одноразовость / многократность, наличие / отсутствие подсказок, ограничение по времени / безлимитность и т. д.). Инструкция должна четко оговаривать условия прохождения теста, его продолжительность, максимальную и минимальную оценку.

Разумеется, возникают определённые трудности при формировании оценочной шкалы, поэтому следует обратить особое внимание на «весовую» стоимость каждого вопроса. Данное замечание касается, прежде всего, вопросов с множественными вариантами ответов. Немаловажно продумать и методику перевода баллов в школьную оценку. Так, наиболее часто встречается ошибка, когда определенные значения исключаются из алгоритма или относятся сразу к двум оценкам.

Например, создатель теста ошибочно устанавливает такие настройки:

1. «Отлично» ставится за ответ от 90 до 100 баллов, «хорошо» – от 75 до 90 баллов. В этом случае за 90 баллов система одновременно должна поставить «хорошо» и «отлично».

2. «Отлично» ставится за 90 и выше баллов, а оценка «хорошо» – за 75 и выше баллов. В таком случае за 95 баллов система может одновременно выставить и «отлично», и «хорошо», так как 95 – больше 90 и больше 75.

Впрочем, большинство тестовых оболочек указывают на подобные конфликты или выстраивают алгоритм оценивания таким образом, чтобы их избегать.

Тестовые задания можно разделить на вопросы закрытого типа (с готовыми вариантами ответов), вопросы открытого типа (без вариантов ответов) и свободные вопросы (когда ответ пишется учеником и проверяется учителем). Конкретный формат определяется содержанием самого вопроса и предполагаемого ответа:

- одиночный выбор (только один вариант ответа может быть правильным);
- множественный выбор (правильным может быть один и более вариантов ответов);
- установление порядка следования (хронологический, по возрастанию или убыванию критерия);
- установление соответствия (между элементами двух групп);
- указание истинности или ложности утверждений;
- ручной ввод числа (чисел);
- ручной ввод текста;
- выбор места на изображении;
- перестановка букв;
- заполнение пропусков в тексте;
- заполнение сетки;
- свободный ответ (включение такого задания делает невозможной полную автоматическую проверку теста).

Тестовые задания должны быть достаточно краткими, формулировки вопросов и ответов – правильными и по содержанию, и по форме. Следует обратить внимание на речевую грамотность, отсутствие описок и фактических ошибок и т. п. Желательно соблюдать единый стиль в оформлении всех элементов заданий, включая правила оценки ответов и инструкции для испытуемых.

Вопросы не следует усложнять: формулировка должна быть простой и ясной. Не рекомендуется злоупотреблять использованием частицы «не» (при необходимости «НЕ» лучше писать заглавными буквами, чтобы учащийся не дал противоположный смыслу вопроса ответ). Можно обращать внимание учащихся на тип задания (например, указать, что это вопрос с множественным вариантом ответа) или давать подробную инструкцию по оформлению ответа (расположите цифры в порядке возрастания, напишите фамилию автора с заглавной буквы без указания имени и отчества и т. п.). В вопросе не должно быть подсказок, помогающих выбрать правильный ответ, стоит принимать во внимание формулировки предыдущих и последующих вопросов и ответов, в которые невольно может закрасться подсказка.

Ответы и дистракторы⁵ должны быть максимально конкретными, отличаться друг от друга по смыслу, но при этом совпадать по структуре и иметь примерно одинаковый объём. Для вопросов открытого типа в правильных ответах должны указываться все возможные варианты («Александр Сергеевич Пушкин», «Пушкин», «Александр Пушкин» и т. д.).

Учитель должен с осторожностью относиться к чужим тестам, лично проходить их и анализировать на предмет наличия ошибок перед тем, как предлагать классу. Формулируя вопросы самостоятельно, педагог не должен делать акцент на несущественных деталях, мало способствующих пониманию проблематики и поэтики художественного текста («Какой была девичья фамилия матери Наташи Ростовской?», «Какого цвета была собака Платона Каратаева?» и т. п.).

Преимущества электронного тестирования перед традиционным очевидны. Это не только автоматическая проверка отдельных заданий, но и более разнообразное и интересное их содержание (тестовые задания могут включать мультимедийные материалы: изображения, аудио- и видеоролики). Возрастает объективность контроля за счёт исключения влияния на оценку ученика личностных факторов. Сам тест может быть дифференцированным: электронная форма позволяет создавать десятки индивидуальных вариантов за счёт произвольного от-

⁵ Варианты ответа, призванные сбить с толку и отвлечь внимание.

бора вопросов из базы и произвольного же распределения ответов в задании. Таким образом, у каждого ученика будет свой индивидуальный вариант, что осложняет списывание.

Поскольку результаты тестирования могут долгое время сохраняться в компьютерной базе данных, учителя имеют возможность не просто анализировать текущие оценки, но и возвращаться к ним по мере необходимости для сравнения с последующими результатами в целях определения динамики усвоения учебного материала обучающимися.

Создание электронных тестов – это достаточно длительный и сложный процесс, состоящий из следующих этапов:

1. Определение типа теста.
2. Предварительная формулировка вопросов и ответов.
3. Выбор типов заданий.
4. Окончательная формулировка вопросов и ответов в соответствии с типом задания.
5. Определение параметров тестирования и оценивания.
6. Компоновка теста.

Для разработки можно использовать специализированные онлайн- (например, <https://onlinetestpad.com>, Google-forms и т.п.) или оффлайн-ресурсы (например, HotPotatoes, ADTester, Knowing, MyTest и даже PowerPoint). Концептуально все эти программы похожи и отличаются, в основном, интерфейсом. Так, в состав Hot Potatoes входят 6 блоков для составления заданий и тестов разных видов:

- JQuiz – викторина, вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий).
- JCloze – заполнение пропусков.
- JMatch – установление соответствий (3 типа заданий).
- JCross – кроссворд.
- JMix – восстановление последовательности.
- Masher («инструменты») – объединение созданных упражнений и других учебных материалов в тематические блоки, уроки и учебные курсы.

A MyTest представлен в виде пакета, включающего программу для тестирования учащихся, редактор тестов и журнал результатов, который позволяет отслеживать, какой тест проходит ученик, сколько заданий он выполнил и каковы его результаты.

Возможность проведения теста непосредственно во время занятия определяется наличием соответствующего оборудования: учитель может использовать как компьютерный класс, так и личные мобильные устройства обучающихся.

Впрочем, на наш взгляд, возможности электронного тестирования в сфере литературного образования весьма ограничены. Дело в том, что в целях формирования письменной речи словесники предпочитают давать задания, требующие свободного (развернутого) ответа на вопрос, которые не могут быть автоматически оценены системой электронного тестирования. Однако тест с успехом можно использовать при проверке знания содержания текста, умений находить основные изобразительно-выразительные средства, определять родо-жанровую специфику художественного произведения и т. п. Важно помнить, что назначение тестов состоит не только в контроле и оценке знаний и практических умений, но и в диагностике проблем учащихся в работе с программным материалом, в выявлении возможных затруднений, пробелов и т. п. Поэтому большой потенциал на уроках литературы имеют обучающие тесты (без ограничения по времени, с обозначением правильных ответов на вопросы по завершении испытания).

Список источников

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов : учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Адепт, 1998. – 216 с.
2. Аванесов, В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – Москва : Исследовательский центр, 1994. – 135 с.
3. Аванесов, В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме : учебное пособие / В. С. Аванесов. – Москва : МГТА, 1995. – 95 с.
4. Бухман, Л. М. Проблемы тестового контроля знаний и их решение / Л. М. Бухман // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 5 (1). – С. 22–24.
5. Гокова, Е. М. Тестирование по литературе как прием обучения, форма опроса и контроля знаний учащихся [Электронный ресурс] / Е. М. Гокова. – URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/579249/> (дата обращения: 02.11.2021).
6. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования : Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А. Н. Майоров. – Москва : Народное образование, 2000. – 351 с.
7. Майоров, А. Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / А. Н. Майоров. – Санкт-Петербург : Образование и культура, 1997. – 304 с.

8. Михайлычев, Е. А. Дидактическая тестология : научно-методическое пособие / Е. А. Михайлычев. – Москва : Народное образование, 2001. – 432 с.

9. Цыбулько, В. В. Проблемы внедрения компьютерного тестирования в системе общего образования / В. В. Цыбулько // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 3. – С. 22–26.

10. Челышкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М. Б. Челышкова. – Москва : Логос, 2002. – 432 с.

11. Юдина, Т. В. Мониторинговое тестирование как один из эффективных способов контроля и оценки знаний на уроках русского языка и литературы / Т. В. Юдина // Материалы II международного осеннего симпозиума. – Москва : Спутник, 2013. – С. 122–128.

Глава 2. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Проектная технология и литературное образование

Метод проектов нельзя назвать новым: он появился в начале XX столетия в США благодаря идеям американского философа и педагога Дж. Дьюи, а также его ученика Вильяма Килпатрика. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика. У обучающихся формировалась личная заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые должны пригодиться им в будущем. Для этого им предлагали значимую проблему из реальной жизни, для решения которой нужно было приобрести новые знания.

Дж. Дьюи трактовал метод проектов «как способ обучения через делание», когда учащийся включается в активный познавательный процесс, самостоятельно ставит учебную задачу, собирает необходимую информацию, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность. Эти идеи развил У.Х. Килпатрик, предлагавший организовать деятельность учащихся так, чтобы те самостоятельно добывали информацию, а учитель при этом выполнял только руководящую и направляющую функцию.

Метод проектов сразу привлек внимание отечественных педагогов. Уже при советской власти он стал довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно. Поэтому постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осужден, и с тех пор до конца XX века в России больше не предпринималось серьезных попыток возродить его в школьной практике.

В основе современного проектного метода лежит проблема, решение которой «предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей» [Полат, 2007, с. 2]. По мнению Е.С. Полат, «**метод проектов** – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом... Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [Полат, 2007, с. 2]. В случае теоретической проблемы предлагается конкретное её решение, практиче-

ской – результат, готовый к использованию на уроке, в школе, в реальной жизни. Важным отличием метода проектов от других технологий является то, что учащиеся самостоятельно разрабатывают материальный или интеллектуальный продукт, проходя путь от идеи до её воплощения под контролем учителя, выполняющего функцию консультанта. То есть в проектной деятельности важен не только результат, но и сам процесс «делания», так как для достижения цели ребята учатся планировать и прогнозировать свою деятельность, взаимодействовать друг с другом, находить необходимую информацию, работать с ней и т. д. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, что ведет к изменению позиции учителя, которому в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации. Если раньше педагог был носителем знания, то теперь он должен лишь направлять детей, помогать им в поиске и усвоении информации, необходимой для решения практических задач или проблем, получения реального и осязаемого результата.

В литературном образовании **продуктами** проектной деятельности могут быть:

- Web-сайт или web-страничка, социальная страничка героя или автора;
- газета, журнал, альбом, плакат, буклет, инструкция;
- литературная гостиная, викторина, ролевая игра, инсценировка (спектакль);
- видеофильм или мультфильм, виртуальная или заочная экскурсия, буктрейлер, плейкаст;
- исследовательская работа (статья, реферат, доклад), читательский комментарий, рецензия и т. п.;
- иллюстрация, эскиз обложки, эскиз афиши, портрет-коллаж, герб, комикс и т.п.;
- мультимедийная презентация, хронолиния, глог и т. п.;
- путеводитель, словарь, учебное пособие;
- художественное произведение (сценарий, рассказ, сказка, стихотворение и т. п.).

Для **типологии проектов** предлагаются следующие квалификационные признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная. В соответствии с ней выделяют исследовательские, игровые, практико-ориентированные, творческие проекты.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, что характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Количество участников проекта (индивидуальный, парный, групповой).

5. Продолжительность проекта (краткосрочный, долгосрочный, годовой).

Информационный проект направлен на сбор информации об объекте или явлении с последующим её анализом, обобщением и презентацией. При планировании информационного проекта необходимо определить объект сбора информации, возможные источники, которыми смогут воспользоваться учащиеся (нужно также решить, предоставляются ли эти источники учащимся или они сами занимаются их поиском) и формы представления результата. Основные продукты: газета, журнал, сайт и т. п.

Исследовательский проект предполагает чёткое определение предмета и методов исследования. В полном объёме это научное изыскание включает в себя обоснование темы, определение цели и задач исследования, выдвижение гипотезы, нахождение источников информации и способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты, как правило, продолжительны по времени и нередко приобретают характер итоговой экзаменационной или конкурсной внеурочной работы. К исследовательским проектам относятся различные доклады, репортажи, литературоведческие статьи и т. п.

Практико-ориентированный проект отличает чётко обозначенный с самого начала результат деятельности участников, ориентированный на их социальные интересы (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал и пр.). Практико-ориентированные проекты на уроках литературы предполагают решение какой-либо практической задачи или создание продукта, имеющего прикладную ценность, а также могут быть направлены на формирование навыков, необходимых учащимся в будущей профессиональной деятельности. Например, создание сборника произведений знакомит учащихся с работой издательства, а интервьюирование и монтаж видеоролика – готовят к работе журналиста.

Творческий проект в наибольшей степени учитывает индивидуальные интересы и способности его исполнителей. Такой проект, как

правило, не имеет детально проработанной структуры, которая формируется, подчиняясь логике действий и интересам участников проекта. Основные продукты: газета, сочинение, видеофильм, игра и пр. К творческим проектам относят различные проекты афиш, костюмов и т. п., демонстрирующие межпредметную связь литературы с другими искусствоведческими дисциплинами (музыкой, театром, кино, живописью и т. п.).

Структура проектной технологии

Проекта по литературе реализуется в нескольких этапах [см. Подругина, Сафонова, 2013]:

- этап ориентирования;
- этап планирования;
- этап сбора информации;
- этап обработки материала (структурирование информации);
- этап реализации проекта (выполнение);
- этапы оформления результатов работы и презентации результатов проекта (защита);
- этап оценивания проекта;
- этап рефлексии.

Таблица 1

Основные этапы проектной деятельности

№	Основные задачи	Ожидаемые результаты
Этап ориентирования		
1.1	Познакомить с типологией проектов	Углубленное представление о типах проектов по литературе
1.2	Определить мотивацию работы над проектом	Определение перспектив защиты проекта
Этап планирования		
2.1	Сформулировать тему проекта и проблемные вопросы	Чёткая формулировка темы проекта и основных вопросов
2.2	Определить цель, задачи проекта	Составленная программа реализации проекта
2.3	Определить перечень основных мероприятий по осуществлению проекта	Зафиксированный план работы
2.4	Установить время проведения мероприятий проекта	Точный график выполнения проекта
2.5	Определить ответственного за каждый пункт плана	Список ответственных за реализацию каждого пункта

№	Основные задачи	Ожидаемые результаты
2.6	Указать необходимые ресурсы и источники их получения	Перечень необходимых ресурсов и источников
Этап сбора информации		
3.1	Прочитать и проанализировать литературу по проблеме проекта	Углубление знаний по проблеме, корректировка основного вопроса и проблемных вопросов
3.2	Сформулировать основную цель проекта	Уточнение цели проекта
3.3	В соответствии с целью сформулировать конкретные задачи, раскрывающие содержание работы	Перечень конкретных задач, решение которых приведёт к достижению поставленной цели
Этап обработки материала		
4.1	4.1 Структурировать полученную информацию	Составленные сравнительные таблицы, схемы, характеристики; черновой вариант работы.
Этап реализации проекта		
5.1	Создать готовый продукт (реализовать проект)	Создание готового продукта (выбор формы продукта, проектной деятельности определяется на этапе планирования)
Этап презентации проекта		
6.1	Представить на общественное обсуждение выполненный проект	Выступление на конференции с научным докладом; публикация научной статьи; проведение урока с использованием подготовленного проекта; участие в конкурсе проектных и исследовательских работ
Этап оценивания проекта		
7.1	Осуществить количественную и качественную оценки выполненного проекта	Объективное представление о ходе реализации проекта
Этап рефлексии		
8.1	Проанализировать выполнение поставленных задач	Аналитические материалы
8.2	Обсудить результаты совместной деятельности и ее эффективность	Дискуссионное обсуждение
8.3	Соотнести полученные результаты с поставленной целью	Отчёт о работе над проектом
8.4	Определить цель будущей проектной деятельности	Постановка цели будущей проектной деятельности на основе приобретённого опыта

Начинать работу над проектом следует с выбора темы, определения его типа и результата (продукта). Тематика может предлагаться самими учащимися или учителем с учётом интересов и способностей класса. Она может касаться какого-то теоретического вопроса школьной программы или относиться к практической проблеме, требующей привлечения знаний из разных областей. На этом этапе может использоваться такой приём, как «мозговой штурм»⁶.

Далее формулируются и распределяются задачи, обсуждаются возможные методы реализации проекта, вопросы поиска информации и творческих решений. Самостоятельная работа участников проекта может сопровождаться обсуждением полученных данных как на уроках, так и во внеурочной деятельности (на заседаниях научного общества и т. п.).

На финальном этапе проходит защита проектов, их коллективное обсуждение, экспертиза, озвучивание результатов внешней оценки, выводы и рефлексия.

Особую актуальность проектная деятельность приобрела в связи с введением нового ФГОС СОО, где особое внимание уделяется **итоговому индивидуальному проекту**, который «представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект) и выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной)» [ФГОС СОО, 2016, с. 24]. Реализация индивидуального итогового проекта обязательна для каждого обучающегося. «Индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведённого учебным планом, и должен быть представлен в виде завершённого учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного» [ФГОС СОО, 2016, с. 25].

Темы проектов по литературе могут предлагаться обучающимися в старших классах после согласования с руководителем проекта. При этом ученики сами могут выбрать руководителя. Результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать:

⁶ Оперативный метод решения задач, в котором участники обсуждения генерируют максимальное количество решений проблемы, а затем выбирают самые лучшие варианты, которые могут быть использованы на практике.

- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
- сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретённых знаний и способов действий при решении различных задач;
- способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов [ФГОС СОО, 2016, с. 24 – 25].

Руководителем индивидуального итогового проекта по литературе может стать учитель-словесник или педагог дополнительного образования, обладающий умением организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся.

Проектная деятельность позволяет изучить материал, выходящий за пределы учебной программы, и ориентирована на использование информации как из традиционных источников (книги, словари, энциклопедии), так и из сети Интернет. В процессе работы над проектом происходит не просто накопление знаний, но и их реорганизация. Благодаря проектной деятельности на уроках литературы у учащихся формируется широкий перечень предметных и метапредметных результатов:

Коммуникативные:

- определять возможные роли в совместной деятельности;
- играть определенную роль в совместной деятельности;
- организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т. д.);
- осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и регуляции своей деятельности;
- владеть устной и письменной речью, монологической контекстной речью;
- отбирать и использовать речевые средства в процессе коммуникации с другими людьми (диалог в паре, в малой группе и т. д.);
- соблюдать нормы публичной речи, регламент в монологе и дискуссии в соответствии с коммуникативной задачей;
- использовать компьютерные технологии (включая выбор адекватных задаче инструментальных программно-аппаратных средств и сервисов) для решения информационных и коммуникационных учебных задач, в том числе: вычисления, написания писем, сочинений, докладов, рефератов, создания презентаций и др.;

- выступать перед аудиторией сверстников с сообщениями.

Регулятивные:

- анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты;
- ставить цель деятельности на основе определённой проблемы и существующих возможностей;
- определять необходимые действия в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
- составлять план решения проблемы (выполнения проекта, проведения исследования);
- планировать и корректировать свою индивидуальную образовательную траекторию.

Познавательные:

- объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности (приводить объяснение с изменением формы представления);
- объяснять, детализируя или обобщая; объяснять с заданной точки зрения);
- самостоятельно вычитывать все виды текстовой информации: фактуальную, подтекстовую, концептуальную;
- адекватно понимать основную и дополнительную информацию текста, воспринятого на слух;
- перерабатывать и преобразовывать информацию из одной формы в другую (составлять план, таблицу, схему);
- пользоваться словарями, справочниками;
- осуществлять анализ и синтез;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- строить рассуждения [Примерная программа ООО, 2015, с. 18–32].

При всех достоинствах проектного метода стоит помнить, что его необходимо сочетать с традиционными методами и приемами обучения, так как он считается весьма ресурсозатратным и часто используется как дополнение к другим формам обучения.

Список источников

1. Ахмадишина, Л. М. Об использовании метода проектов на уроках литературы в общеобразовательной школе / Л. М. Ахмадишина // Наука и школа. – 2007. – № 4. – С. 19–21.
2. Бычков, А. В. Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. – Москва : Издательство Моск. ун-та, 2000. – 47 с.

3. Вагина, О. С. Проектная деятельность на уроках литературы как средство стимулирования интереса к чтению / О. С. Вагина // Читательская компетентность для XXI века. – Владимир : ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2015. – С. 84–85.

4. Горбачевская, С. Н. Проектная деятельность учащихся на уроках литературы / С. Н. Горбачевская // Вестник Московского государственного областного университета. – 2009. – № 1. – С. 16–20.

5. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / под ред. Н. Д. Виноградова. – Москва : Мир, 1995. – 212 с.

6. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : Книга для учителя / М. Г. Качурин. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.

7. Кильпатрик, В. Х. Метод проектов : Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик, проф. педагогики Учительск. колледжа Колумбийск. ун-та; пер. с 7-го нем. изд. Е. Н. Янжул; предисл. Н. В. Чехова. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

8. Клоков, Е. В. Технология проектного обучения / Е. В. Клоков, А. В. Денисов // Школа. – 2006. – № 2. – С. 29–36.

9. Корчажкина, О. М. Реализация педагогических проектов в общеобразовательной школе / О. М. Корчажкина // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 29–36.

10. Кошелева, Л. А. Проектная и исследовательская деятельность учащихся на уроках русского языка и литературы : учебно-методическое пособие / Л. А. Кошелева. – Барнаул : ИП Колмогоров И.А., 2013. – 54 с.

11. Круглова, О. С. Технология проектного обучения / О. С. Круглова // Завуч. – 1999. – № 6. – С. 20–28.

12. Лебедева, Л. И. Метод проектов в продуктивном обучении / Л. И. Лебедева, Е. В. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 116–120.

13. Масликова, Н. Е. Реализация коммуникативной компетенции в учебной проектной деятельности / Н. Е. Масликова // Rhema. Рема. – 2013. – № 3. – С. 99–106.

14. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.

15. Миронычева, В. Ф. Метод проектов на уроке литературы / В. Ф. Миронычева // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 100–109.

16. Насонова, Е. Ю. Обучение проектной деятельности на уроках русского языка и литературы путем решения проектных задач /

Е. Ю. Насонова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 3. – С. 172–174.

17. Новикова, Т. И. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т. И. Новикова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 151–157.

18. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение – что это? / Н. Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 1. – С. 39–46.

19. Пахомова, Н. Ю. Учебное проектирование как деятельность [Электронный ресурс] / Н. Ю. Пахомова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – № 2. – С. 38–45. – URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/View/26/> (дата обращения: 02.11.2021).

20. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с.

21. Пидкасистый, П. И. Организация учебной деятельности учащихся на уроке : учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1972. – 183 с.

22. Пилюгина, С. А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. А. Пилюгина // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 196–199.

23. Подругина, И. А. Проектная деятельность старшеклассников на уроках литературы : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / И. А. Подругина, О. В. Сафонова – Москва : Просвещение, 2013. – 128 с.

24. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №№ 1–3.

25. Полат, Е. С. Технология проектов // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – С. 55–63.

26. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

27. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – Москва : Просвещение, 2011. – 192 с.

28. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] : [одобрена решени-

ем федерального УМО по общему образованию протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15] : [в ред. протокола № 1/20 от 04.02.2020]. – URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchegoobrazovaniya.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

29. Прищепа, Е. М. Ученическая исследовательская работа по литературе в гуманитарной профильной школе / Е. М. Прищепа // Литература в школе. – 2004. – № 12. – С. 25.

30. Проектно-дифференцированное обучение как способ формирования проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования : сборник методических материалов / О. В. Плетнева, В. В. Целикова, В. Я. Бармина, М. В. Шуклина. – Москва : Изд-во «Методист», 2014. – 52 с.

31. Пулина, А. А. Метод проектов в практике современного учителя / А. А. Пулина. – Москва : НАТА, 2000. – 25 с.

32. Пулина, А. А. Педагогическое проектирование в современной школе / А. А. Пулина // Всё для администратора школы. – 2016. – № 11–12.

33. Русина, Е. В. Проектная деятельность на уроках литературы при изучении творчества Н.В. Гоголя / Е. В. Русина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 6. – С. 63–66.

34. Сабирова, Д. Т. Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы / Д. Т. Сабирова // Молодой ученый. – 2015. – № 2.1 (82). – С. 28–30.

35. Сафонова, О. В. Проектная деятельность школьников при изучении монографической темы: на примере творчества А.С. Пушкина в 9 классе : дисс. ... канд. пед. наук / О. В. Сафонова. 13.00.02. – Москва, 2010. – 207 с.

36. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТИ, 2008. – 80 с.

37. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – Москва : Первое сентября, 2010. – 44 с.

38. Сухова, Ж. В. Использование личностно-ориентированных технологий на уроках литературы (на примере технологии проектов) / Ж. В. Сухова // Проблемы и достижения современной науки : материалы Международной научно-практической конференции, Прага, 15 июня 2016 г. / под общей ред. А. И. Вострцова. – Прага : Мир науки, 2016. – С. 115–118.

39. Уминова, Н. В. Возможности проектных технологий обучения литературе в школе / Н. В. Уминова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 35–38.

40. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения: 02.11.2021).

41. Филиппова, Л. В. Проектные технологии в преподавании филологических дисциплин / Л. В. Филиппова // Приволжский научный вестник. – 2014. – №8–2 (36). – С. 44–47.

42. Челишева, И. Л. Метод проектов как мотивация учебной деятельности и способ формирования творческой личности учащихся / И. Л. Челишева // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2009. – № 3. – С. 36–39.

43. Чечель, И. Д. Метод проекта или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.

2.2. Мультимедийные презентации и глоссы

Как правило, в процессе вузовской подготовки будущего словесника ИКТ чаще всего используются в сочетании с освоением проектно-исследовательского метода.

Самым распространенным электронным ресурсом является мультимедийная презентация⁷, выполненная в программе PowerPoint, которая давно вошла в перечень основных дидактических средств, применяемых на современном уроке. Она реализует две основные функции: информативную и наглядную. Классическая презентация представляет собой последовательность слайдов, состоящих из мультимедийных объектов.

Мультимедийные презентации часто используются на уроках, посвящённых жизни и творчеству автора, уроках – заочных экскурсиях, обзорных занятиях, но могут применяться и для выведения на экран заданий, вопросов, цитат из художественного или критического произведения; портретов писателей, иллюстраций к произведениям, фо-

⁷ Слово «мультимедийная» означает, что в такой презентации сочетаются несколько средств передачи информации: текст, графика, видео и аудио. Презентации, которые содержат только текст или только изображения, уступают мультимедийным образцам по целому ряду параметров.

тографий и других изображений, оживляющих ход урока. Иногда вся работа в классе организуется с помощью презентации, например, в случае проведения урока-викторины. Презентация может выступать и как форма представления результатов разных проектных продуктов (презентация-комментарий, презентация-заочная экскурсия и т. п.), и как средство наглядности при защите проекта (если результатом проектной деятельности является комикс, то в презентации будет представлен отчёт о работе над проектом и его результаты). Следует отметить, что формирование ИКТ-компетенции у учащихся происходит только тогда, когда они самостоятельно создают презентацию.

Существует две основные формы работы с презентацией как средством наглядности:

- фронтальная – когда презентация выводится на экран через проектор или же демонстрируется на широкоформатном телевизоре;
- индивидуальная – когда учащиеся работают с презентацией на отдельных компьютерах. Эта форма не получила в школе широкого распространения из-за сложности её организации, хотя в данном случае ученики могут самостоятельно выбирать скорость просмотра презентации, возвращаться назад, чтобы законспектировать нужную информацию или более детально познакомиться с представленным изображением.

Основные виды презентаций по содержанию:

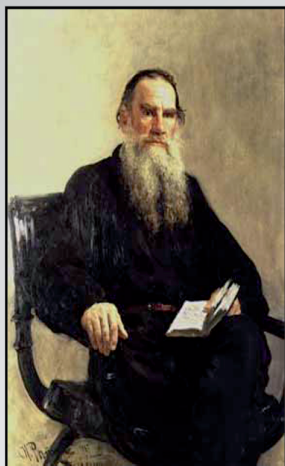
1. Презентация по биографии писателя, презентация-заочная экскурсия. Включает фотографии и портреты автора, краткую информацию об этапах его биографии, изображения усадебного комплекса, музея, мест, которые он посещал и т. п.
2. Презентация-карта. Включает изображения реального или вымышленного пространства (если речь идет об экскурсии по литературному тексту). Может использоваться для проведения квеста или заочной экскурсии по следам героев художественных произведений.
3. Презентация-викторина. Содержит задания в виде вопросов или изображений.
4. Презентация-комментарий или презентация-словарь. Состоит из отдельных статей, каждая из которых содержит поясняемое слово или фразу, дефиницию со ссылкой на источник, картинку-пример.
5. Презентация-отчёт по проектной работе. Оформляется в соответствии со спецификацией проекта, помимо паспорта проекта и демонстрации продукта в ней может содержаться описание этапов работы.
6. Презентация-дидактическое средство. Может содержать материалы для заданий, формулировки вопросов, иллюстрации, фотографии

и рисунки, фрагменты театральных постановок, отрывки из фильмов, музыкальные композиции и т. д.

Поскольку основное предназначение презентации – донести информацию, то к её **дизайну** предъявляют особые требования. Во-первых, излишества в оформлении презентации, усложняющие её восприятие, недопустимы. Во-вторых, важно, чтобы слайды имели общее стилевое решение, отдельный стиль допускается только для заглавного слайда. Фон базовых слайдов не должен быть ярким, выделяющимся, на нём не должно быть заметных деталей или крупной текстуры, чтобы не отвлекать внимание учащихся от текста или изображения. Лучший фон – без текстуры, со слабым градиентом или без него, светлых цветов: белый, бежевый, персиковый, светло-серый, светло-синий. Однако можно создавать презентации и с тёмным фоном.

«... Брак истинный только тот, который освещает любовь». Л.Н. Толстой

"Анна Каренина" (1873-77)



В 1870-е гг., живя по-прежнему в Ясной Поляне, продолжая учить крестьянских детей и развивать в печати свои педагогические взгляды, Толстой работал над романом о жизни современного ему общества, построив композицию на противопоставлении двух сюжетных линий: семейная драма Анны Карениной рисуется по контрасту с жизнью и домашней идиллией молодого помещика Константина Левина, близкого самому писателю и по образу жизни, и по убеждениям, и по психологическому рисунку. Начало работы совпало с увлечением прозой Пушкина: Толстой стремился к простоте слога, к внешней безоценочности тона, прокладывая себе дорогу к новому стилю 1880-х гг., в особенности к народным рассказам. Лишь тенденциозная критика интерпретировала роман как любовный.

Смысл существования "образованного сословия" и глубокая правда мужицкой жизни - этот круг вопросов, близкий Левину и чуждый большинству даже симпатичных автору героев (включая Анну), прозвучал остро публицистично для многих современников, прежде всего для Ф. М. Достоевского, высоко оценившего "Анну Каренину" в "Дневнике писателя".

"Мысль семейная" (главная в романе, по словам Толстого) переведена в социальное русло, беспощадные саморазоблачения Левина, его мысли о самоубийстве читаются как образная иллюстрация духовного кризиса, пережитого самим Толстым в 1880-е гг., но назревшего в ходе работы над романом.

Рис. 1. Контраст текста и фона в презентации

Фон и текст должны быть контрастны, причём контрастность ставится выше, чем на экране монитора, так как презентацию обычно демонстрируют в незатемнённой комнате, из-за чего изображение «засвечивается». Максимально контрастно традиционное сочетание светлого фона и тёмного текста (как в бумажных книгах), сочетающихся по гамме: черный текст и белый, светло-серый или серебристый фон, тёмно-зелёный текст и светло-зелёный фон и т.п. Тёмный фон и светлый текст используются реже, так как светлый текст более «требователен» к выбору шрифта и его характеристик.

В презентации не допускается использование большого количества шрифтов. Поскольку презентацию обычно показывают на экране с помощью проектора, лучше выбирать простой шрифт, без тонких линий и «засечек» (например, Arial), хорошо различимый с большого расстояния. По этим причинам популярный в печати шрифт Times New Roman мало подходит для классической презентации. Аккуратнее надо работать и с художественными шрифтами: например, Comic Sans более уместен в комиксах, чем в серьезных презентациях (на что указывает его название). Как правило, трудноразличимые завитки рукописных шрифтов не способствуют адекватному восприятию содержания.

Размер шрифта должен быть примерно одинаков во всех слайдах презентации. Крупный размер используется для заголовков, мелкий — для основного текста. При этом кегль⁸ может колебаться в пределах 2-4 пунктов. Рекомендуемый размер шрифта для основного текста — от 20 до 30 пт. В случае, если объём информации слишком велик, рекомендуется разделить её на несколько слайдов или же сократить. Примечания к изображениям могут быть набраны более мелким кеглем.

Все способы выделения текста должны быть однотипными в рамках одной презентации: нельзя важную информацию обозначать то жирным шрифтом, то курсивом. Жирным шрифтом обычно выделяют важную информацию. Цитаты и дополнительная информация обозначаются курсивом. Подчеркивать текст нежелательно. Можно использовать два цвета, которые должны быть в одной гамме и при этом оставаться контрастными с фоном: тёмно-серый и чёрный, тёмно-зелёный и зелёный и т. д.

Для изображений следует отбирать файлы не ниже среднего размера, хорошего качества. Нельзя увеличивать маленькую картинку, иначе будет заметна её пиксельная структура. Изображение нужно обработать: убрать лишние элементы, отрегулировать яркость и контраст-

⁸ Кегль — высота кегельной площадки, размер буквы или знака по вертикали. Измеряется в пунктах (сокр. «пт»).

ность. При любом изменении размеров изображения важно соблюдать пропорции в отношении ширины и длины. Если фон презентации тёмный, то картинку лучше взять в белую рамку, если светлый – в чёрную. Рамка ограничивает картинку, отделяет её от фона, концентрирует внимание на изображении.

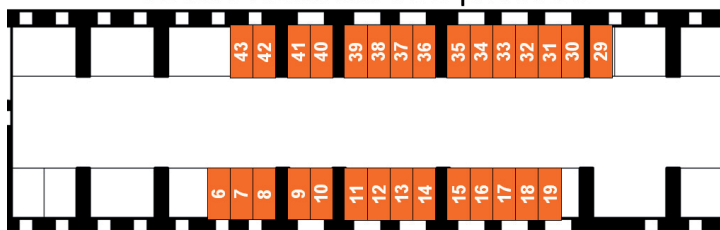
К использованию анимации нужно относиться с особым вниманием. Категорически запрещены не имеющие чётко обозначенной функции gif-анимированные картинки («горящие свечки», «перелистывающиеся книжки» и т. п.), отвлекающие своим движением на заднем плане внимание учащихся от полезной информации. Однако можно использовать простую анимацию при смене слайдов и объектов. Все слайды должны появляться и исчезать при помощи одного и того же способа, при этом следует избегать сложных форм, связанных с вращением, пикселизацией и выпадением. Смена объектов внутри слайда определяется поставленными задачами: перемещение героя на карте, появление ответа на вопрос и т. п., однако такая анимация часто заменяется несколькими подряд идущими слайдами.

Современные версии PowerPoint позволяют интегрировать видео в мультимедийную презентацию, увеличивая, таким образом, её объём, что вызывает трудности при её пересылке по почте и воспроизведении на машинах, оборудованных старыми версиями Microsoft Office. Есть недостатки и у варианта с использованием гиперссылки на внешний файл, которая может стать неактуальной при неаккуратном переносе презентации на другой компьютер.

Переход между слайдами обычно осуществляется в свободном режиме, позволяющем делать произвольные остановки. Вариант с автоматической сменой слайдов используется в редких случаях: например, когда презентация показывается в фоновом режиме или в презентациях-буктрейлерах. Такие презентации являются примитивной заменой видеороликов и могут использоваться на уроках изучения биографии, в ходе проведения заочных экскурсий, литературных гостиных, уроков-шоу и т. п.

Значительно расширяет возможности презентации использование гиперссылок, которые могут быть привязаны к разным объектам: кнопкам, картинке, тексту. Гиперссылки могут вести как на сторонний ресурс (файл или страничку в Интернете), так и на другой слайд этой же презентации. Гиперссылки можно использовать и для создания навигационного меню. Такой слайд может быть оформлен как схема или кластер, таблица, карта или игровое поле, план усадьбы или дома.

План комнат лицеистов



№ 6. П. М. Юдин
 № 7. И. В. Малиновский
 № 8. М. А. Корф
 № 9. Н. Г. Ржевский
 № 10. Ф. Х. Стевен
 № 11. В. Д. Вольховский
 № 12. Ф. Ф. Матюшкин
 № 13. И. И. Пущин
 № 14. А. С. Пушкин
 № 15. П. Ф. Саврасов

№ 16. П. Ф. Гревениц
 № 17. А. Д. Илличевский
 № 18. Д. Н. Маслов
 № 19. А. А. Корнилов
 № 29. К. К. Данзас
 № 30. А. М. Горчаков
 № 31. С. Ф. Броглио
 № 32. А. Д. Тырков
 № 33. А. А. Дельвиг
 № 34. А. И. Мартынов

№ 35. С. Д. Комовской
 № 36. К. Д. Костенский
 № 37. С. С. Есаков
 № 38. В. К. Кюхельбекер
 № 39. М. Л. Яковлев
 № 40. В. К. Гурьев
 № 41. П. Н. Мясоедов
 № 42. А. П. Бакунин
 № 43. Н. А. Корсаков

Рис. 2. На слайде презентации «Первый выпуск Царскосельского лицея» (сост. Королева Т.) интерактивные элементы с гиперссылками выделены цветом

Актуально использование гиперссылок для увеличения изображения или размещения дополнительной информации (ответа на вопрос, комментарий и т.п.), для создания панорамного обзора изображения, имитирующего 3d-экскурсию, включая моделирование обзора на 360 градусов (псевдо-3d). Например, можно сделать четыре фотографии одного и того же предмета с разных ракурсов, затем, «привязав» гиперссылки к навигационным элементам-стрелкам, настроить циклический переход между ними (см. рис. 3). По такой же схеме осуществляется передвижение между комнатами и по территории музея.

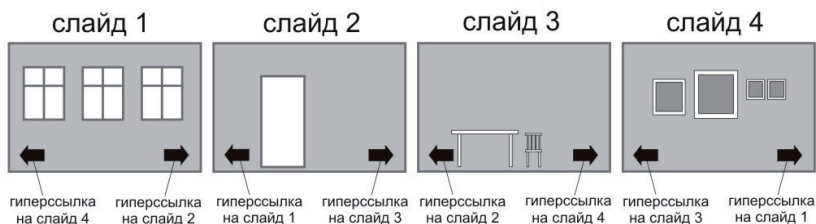


Рис. 3. Структура организации заочной экскурсии в презентации PowerPoint в формате псевдо-3d с помощью гиперссылок

Впрочем, многие музеи или усадебные комплексы уже разработали собственные **виртуальные экскурсии**. Примером реализации данной технологии могут послужить напоминающие путешествие по картам Google StreetView экскурсии в:

- музей-усадьбу Л.Н. Толстого «Ясная Поляна» (<http://yap.vm.culture.ru/main/>);
- музей-заповедник А.С. Пушкина «Михайловское» (<http://vm1.culture.ru/vtour/tours/mikhaylovskoye/pano.php>);
- Лермонтовский музей-заповедник «Тарханы» (https://www.culture.ru/vtour/tarhany/tarkhany_museum.html);
- музей-заповедник И.С. Тургенева «Спасское-Лутовиново» (http://vm1.culture.ru/vtour/tours/spasskoye_lutovinovo/pano.php);
- музей-заповедник М.А. Шолохова (http://vm1.culture.ru/vtour/tours/muzey_zapovednik_sholokhova/pano.php);
- дом-музей А. П. Чехова в Ялте (<http://yalta-museum.ru/ru/virtualnyj-tur-po-zapovedniku.html>).

Презентацию обычно сохраняют в формате *.ppt (PowerPoint 97-2003), другие форматы, например, современный *.pptx или *.odp, могут не открыться на компьютерах со старым программным обеспечением. Выбрать формат сохранения можно с помощью опции «Сохранить как...».

Современным аналогом презентации являются интерактивные постеры – глоги (графические блоги, от англ. graphical blogs) – мультимедийные плакаты, интерактивность которых заключается в возможности взаимодействия с их содержанием: увеличении фрагментов постера, пролистывании текста, переходе по гиперссылкам, просмотре видео или аудио и т.п. Большая часть глогов выполняется с помощью онлайн-сервисов (<https://prezi.com/>, <https://edu.glogster.com>, <https://www.thinglink.com>, <https://padlet.com> и т.п.) и просматривается онлайн, но некоторые ресурсы позволяют сохранять глог в виде графического файла, который можно показать оффлайн. Например, сайт prezi.com позволяет создавать презентации с нелинейной структурой, превращая обычную презентацию «в “путешествие” по тем или иным материалам (текст, изображения, видео и др.), размещенным на виртуальном бесконечном листе» [Сергеев, Ульянов, 2013, с. 65]. Чаще всего глоги используют при изучении биографии писателей и на обзорных уроках как наглядное средство, сопровождающее доклад, или в качестве самостоятельного проектного продукта. Большой потенциал глогов может быть раскрыт и в онлайн-обучении.



Рис. 4. Глог «Жизнь и творчество А.С. Пушкина» (автор М. Гордеева)

Список источников

1. Пономарева, Ю. С. Сервисы web 2.0 как средство создания среды профессионального развития будущих учителей информатики / Ю. С. Пономарева, Е. Н. Ульченко // Научное и практическое обеспечение национальной инициативы «Наша новая школа» в педагогическом образовании. – Санкт-Петербург : Учрежд. РАО ИПО, 2011. – С. 216–219.
2. Путило, О. О. Использование современных информационных технологий на уроках литературы / О. О. Путило // Уроки литературы с применением информационных технологий. 6-10 классы : методическое пособие с электронным приложением. – Москва : Глобус, 2009. – С. 5–8.
3. Сергеев, А. Н. Использование сервисов Веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов Интернета / А. Н. Сергеев, Е. Н. Ульченко // Грани познания. – 2013. – № 5 (25). – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1379914235.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Ульченко, Е. Н. Разработка интерактивных мультимедийных ресурсов при помощи социальных сервисов сети Интернет : материалы науч. исследования / Е. Н. Ульченко. – Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – URL: http://wiki.vspu.ru/_media/multimedia-internet.pdf (дата обращения: 02.11.2021).

5. Ээльмаа, Ю. В. Информационные технологии на уроках литературы / Ю. В. Ээльмаа, С. В. Федоров. – Москва : Просвещение, 2012. – 176 с.

2.3. Хронолинии и ленты времени

Хронолинии или ленты времени используют для обозначения последовательности событий или фактов, хронологически распределённых на временной шкале. Несмотря на то, что эта форма ЭОР была разработана для уроков истории, в литературном образовании у неё есть своя специфическая область применения. На уроках литературы они могут быть востребованы при изучении биографии писателя, для характеристики литературного процесса определённой эпохи, художественного направления и т. д.

При помощи хронолиний можно воспроизвести как единичные события, имеющие конкретную дату, так и целые этапы жизни и творчества писателя (работа над произведением, время обучения, пребывание в ссылке и т. п.). Отличительной особенностью хронолинии является одномоментное восприятие растянутых во времени событий, помогающее преодолеть присущее современным школьникам «клиповое мышление»⁹. Создание целостной картины мира формирует у учащихся представление о литературном процессе, о взаимодействии между авторами, о связи писателя с эпохой и т. п.

Обязательными элементами каждой записи являются её название, даты начала и окончания, краткое описание. Обычно в карточку события могут внести дополнительную информацию: цитату, отрывок из художественного или критического произведения, рисунок, фотографию, а в электронной хронолинии – аудиозапись или видеофрагмент.

Простые хронолинии (составленные только из названия события и дат) можно изобразить в традиционной форме – на бумаге или на доске – в виде длинной ленты или спирали. Для электронных хронолиний можно использовать один из специальных ресурсов:

- <https://storyline.knightlab.com>;
- <https://storymap.knightlab.com>;
- <https://timeline.knightlab.com>;
- <https://www.timetoast.com>;

⁹ Клиповое мышление – тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно – короткими отрывками и яркими образами, не может долго удерживать внимание на одном объекте. Всё это затрудняет работу над большими текстами.

- Условия доступа к сайту (бесплатный, условно-бесплатный или платный режимы) и формат представления электронной хронологии зависят от конкретного ресурса: это может быть как единый графический файл, так и последовательность слайдов, напоминающая интернет-презентацию.

Ваша База Знаний

Александр Сергеевич Грибоедов

В 1813 году Грибоедов прожил несколько дней в Кавказе. Как и чего...
1816, 1829

Ваше А.С. Грибоедов
А.С. Грибоедов был изобретателем сдвигания...
1817, 1824

Московский университет...
В 1806 Александр Грибоедов поступил на...
1806-1-30, 1812

А.С. Грибоедов и Пас...
В 1807 году на должность генерал-губернатора Кав...
1807, 1829

Выбор изобретения в пути
В 1815 году Грибоедов принял в Петербург. Гибелью светской и кав...
1815, 1817

Первое издание "Горе о..."
1823

Работа в Коллегии...
В 1817 Александр Грибоедов был назначе...
1817, 1829

Рождаются Александр Сергеев...
Падение жизни А.С. Грибоедова почти не установлен, считается, что это пр...
1795-14

Смерть в семье...
В 1812, несмотря на малолетство сына, Григо...
1812, 1816

Смерть А.С. Грибоедова...
Во время этого визита Грибоедов в Тегеран 30 января по наущению стали...
1829

Семейная жизнь...
Анна Чамчамадзе была светской девуш...
Грибоедов имел с ней детей и даже ир...
1823, 1829

Московский Универ...
В 1803 году Александр был переведен в Моск...
1803-12-22, 1806-1-30

Падение посольства...
Российский полк, дворянин и дипломат Александр...
1786-1-15, 1803-12-22

Семейная жизнь...
После назначения секретарем по иностр...
1802, 1824

Восхищения С.Н. Бутурлина...
С.Н. Бутурлин, с которого Грибоедов познакомился во время военной сл...
1854

И.А.Горький "Мой друг Иван...
В статье "Мой друг Иван Горький" дал тонкую оценку комеди...
1871

Timeline: 1790, 1795, 1800, 1805, 1810, 1815, 1820, 1825, 1830, 1835, 1840, 1845, 1850, 1855, 1860, 1865, 1870, 1875, 1880

Существуют три основные формы использования хронолинии:

- репродуктивная – хронолинию как наглядное пособие готовит учитель, самостоятельно определяя её содержание и демонстрируя на уроке с помощью экрана или доски;
- эвристическая – хронолиния создается учениками в ходе урока в традиционной или в электронной форме. Она может использоваться при конспектировании лекции, причём для ускорения и упрощения

работы можно предложить обучающимся заполнить частично оформленные карточки событий, в которых указаны только даты или только названия;

- исследовательская – создание хронологии осуществляется учащимися дома индивидуально или в группе. Ученики самостоятельно разрабатывают план хронологии, осуществляют поиск, отбор, обработку, структурирование и презентацию материала.

Список источников

1. Маньшин, М. Е. Потенциал информационно-коммуникационных технологий при изучении литературы в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / М. Е. Маньшин, О. А. Казанчян // Грани познания. – 2019. – № 2 (61). – С. 61–65. – URL: <http://grani.vspu.ru/publics/get?hash=2dffbc474aa176b6dc957938c15d0c8b> (дата обращения: 02.11.2021).

2. Путило, О. О. Использование современных информационных технологий на уроках литературы в процессе изучения биографии писателя / О. О. Путило // Русский язык как государственный язык Российской Федерации: лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования : материалы межрегион. науч. конф. / сост.: Е. В. Брыкина, В. И. Супрун. – Москва ; Волгоград : Про100Медиа, 2013. – С. 149–153.

3. Сергеев, А. Н. Использование сервисов Веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов Интернета [Электронный ресурс] / А. Н. Сергеев, Е. Н. Ульченко // Грани познания. – 2013. – № 5 (25). – С. 64–69. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1379914235.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

4. Тапилин, И. П. Методика использования хронологии в процессе изучения биографии Ф.М. Достоевского [Электронный ресурс] / И. П. Тапилин // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2018. – № 2 (19). – С. 32–34. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1522752942.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

2.4. Коллаж

Коллаж – это технический «приём в изобразительном искусстве, который заключается в наклеивании на какую-либо основу материалов, отличающихся от неё по цвету и фактуре» [Кортиева, 2009, с. 181]. Эта техника прекрасно подходит для учеников, не умеющих рисовать,

и позволяет создать из чужих изображений, рисунков и фотографий собственную, принципиально новую работу, выразить своё впечатление от прочитанного максимально ёмко и с минимальными затратами [см.: Савина, Кравченко, Воронцова, 2010]. В форме коллажа может быть представлен продукт ряда литературных мини-проектов, основанных на соотношении словесного образа и визуального изображения: эскиз обложки, афиши, декорации или костюма, портрет-коллаж, герб, постер-буктрейлер, иллюстрация и т. п. Данный приём оптимально подходит для учащихся средней школы, у которых преобладает наглядно-образный тип мышления и смешанный тип восприятия – словесный и наглядный.

Коллаж можно создавать как на этапе первичного восприятия художественного произведения, так и после анализа текста, на этапе вторичного восприятия. Особо актуальна эта форма в процессе изучения драмы, что обуславливается спецификой этого рода: как известно, в пьесах отсутствует развёрнутый авторский комментарий, обычно он сведён до уровня ремарок, нет описания внешности действующих лиц, места действия, скупы обозначены детали пейзажа или интерьера. Дав волю своему воображению, ученики могут наглядно выразить своё видение того или иного персонажа, пейзажа или интерьера.

Для создания готового изображения ученик должен внимательно изучить художественный текст, определить ключевые образы и детали, которые можно «овеществить» при помощи репродукций картин, иллюстраций, фотографий или самостоятельно сделанных рисунков.

Коллаж может быть выполнен как традиционным способом – с помощью вырезанных или распечатанных рисунков, составляющих единую композицию, так и современным – с использованием графического редактора. В последнем случае, задание обычно даётся на дом из-за временных и технических ограничений.

Большинство графических редакторов работают со слоями, которые можно накладывать друг на друга или объединять, вырезать фрагмент из одного и вставлять в другой. Программа позволяет не только композиционно расположить разные изображения на одном листе, но и обработать их, удалив лишний фон, «дорисовав» недостающие элементы, скорректировав края изображения или же добавив тени. Главные достоинства цифрового творчества – доступность, удобство, экономия времени и широкий выбор изображений. Иллюстрации, портреты, картины для коллажей можно взять с соответствующих сайтов или пере-

нести в память компьютера с бумажных носителей при помощи сканера. В случае отсутствия необходимого изображения можно нарисовать его самостоятельно с помощью мышки или графического планшета.

Для традиционного коллажа, выполненного на бумаге, картинки можно найти в различных журналах или распечатать на цветном принтере. Для основы коллажа обычно выбирается ватман или плотный картон. Перед тем, как приклеить картинки, на бумаге можно создать при помощи красок общий фон и наметить карандашом границы композиции.

Обложка – это мягкое бумажное или иное покрытие книги, а также элемент её художественного оформления. На обложке книги обязательно должны быть указаны автор и название произведения. Можно украсить обложку, разместив на ней портрет главного героя или образ-символ, отражающий тематику и пафос произведения. Суперобложка – отдельная обложка, надеваемая на переплёт или основную обложку. На её лицевой стороне обязательно указывается имя автора и название произведения, на оборотной – информация об авторе, краткая аннотация или рекламный текст. Ориентация для макета обложки книги должна быть книжная, для суперобложки – альбомная (название и автор – в правой части эскиза, информация об авторе или аннотация – в левой).

Портрет-коллаж делается из фотографий или иллюстраций, имеющих символическое значение. Используемые при его составлении детали могут придать образу эмоциональный оттенок, отражая особенности восприятия образа автором коллажа и любой из видов пафоса: героический, трагический, драматический, романтический, сентиментальный, сатирический. Разработка портрета подразумевает определенный алгоритм действий: сначала учащиеся должны описать внешность персонажа, охарактеризовать его образ жизни и род занятий. На следующем этапе работы следует предложить и обосновать свою версию портрета-коллажа, отметив, какие детали должны в нём присутствовать. Во время презентации проекта ученику можно задать следующие вопросы: Как цветовая гамма коллажа помогает передать настроение героя? В чем заключается символическое значение выбранных вами визуальных образов? Как они соотносятся с текстом? и т. п. **Эскиз костюма** – является упрощённым вариантом портретного изображения, в котором внимание обращается не на лицо героя, а на его одежду.



Рис. 6. Портрет-коллаж полковника Скалозуба (автор М. Ануфриева)

В рамках изучения драматического произведения часто обращаются к **эскизу афиши**, обязательными элементами которого являются название спектакля, а также место и время показа. Кроме того, на изображении может быть представлена информация о режиссере, актёрах и других участниках театрального действия, отражены основные действующие лица пьесы. Композиция создаваемой афиши должна передавать основной конфликт произведения и его проблематику: например, противостояние Чацкого и фамусовского общества можно отобразить при помощи расположения портретов с разных сторон листа и т. п.



Рис. 7. Герб Катерины Кабановой

Герб – один из приёмов, используемых для выявления восприятия учащимися текста произведения. Существует несколько разновидностей гербов: герб героя, города, страны, автора произведения¹⁰. Герб состоит из символов, которым ученик даёт письменное обоснование, объясняя значение формы герба, используемых цветов или девиза (в случае его наличия). Изображение героя или автора не может быть выбрано как один из элементов герба: то есть на гербе А. Н. Островского не может быть портрета драматурга, но может быть изображение фигуры купца – героя многих его пьес («Свои люди – сочтемся», «Бедность не порок», «Гроза» и др.). Герб часто становится не только

¹⁰ Но не существует герба произведения.

результатом самостоятельной работы учащегося на этапе восприятия, но и основой дидактической игры, когда ученикам предлагается отгадать его владельца.

Комикс – продукт долгосрочного группового проекта, который может быть выполнен как в традиционной, так и в электронной форме. Отметим, что за рубежом комиксы пользуются особой популярностью (см. такие разновидности, как графический роман или манга), в то время как у нас они незаслуженно считается «детским развлечением». Оригинальность этого жанра заключается в том, что изображение тесно интегрировано с текстом и отдельно от последнего не воспринимается, так же и текст в отрыве от рисунка не передаёт всей полноты содержания. Поскольку рисование комикса от руки требует не только высокого уровня художественного мастерства, но и больших временных затрат, гораздо удобнее использовать графический редактор. Техника электронного коллажа значительно ускоряет работу за счет дублирования базовых изображений и использования их в разных сочетаниях. Алгоритм создания комикса обычно включает следующие этапы:

- создание сценария комикса учениками, написание диалогов и монологов;
- создание эскизов, раскадровка, прорисовка фонов и фигур;
- сканирование рисунков и набор текста;
- обработка изображений в графическом редакторе;
- монтаж комикса.

На первом этапе перед учащимися ставится задача написать сценарий комикса. Второй этап начинается с визуализации образов. Для этого ученики должны ответить на следующие вопросы: Как выглядят герои? Соответствует ли их внешний облик внутреннему содержанию? Каким образом можно с помощью графических средств подчеркнуть своеобразие каждого из персонажей? Где происходит действие комикса? Какие детали интерьера помогают передать атмосферу пьесы? и т. п. Прежде чем приступить к графическому воплощению замысла, следует определить минимальное количество изображений действующих лиц и предметов, а также интерьерные и пейзажные варианты фона. При этом нужно соблюдать единый стиль для всех рисунков.

На следующем этапе ученики при необходимости сканируют изображения, обрабатывают их с помощью графического редактора, регулируя яркость и контрастность, обрезая и подготавливая к монтажу, потом все картинки объединяются вместе с текстом.



Рис. 8. Комикс «Детские годы Митрофана»

Изначально «**Тип месяца**» – это название рубрики русского издания «**МАХИМ**», на страницах которого ежемесячно появлялся собирательный образ какого-либо социального типа, составленный из стереотипов и иронических комментариев.

Эта своеобразная форма портрета-коллажа может быть адаптирована в процессе анализа литературного типа («маленького» или «лишнего человека», «тургеневской барышни» и т. д.). Характеристики персонажей могут быть представлены в любой формулировке, в том числе и в юмористической. Важным условием для создания проекта «Типа месяца» является сохранение стилистики его первоначального оформления, отсылающей к журналу: оригинальный фон в виде тетрадного листа в клеточку с блоками желтого цвета и черными стрелками, ведущими к центральной фигуре.

тип месяца

Донской казак

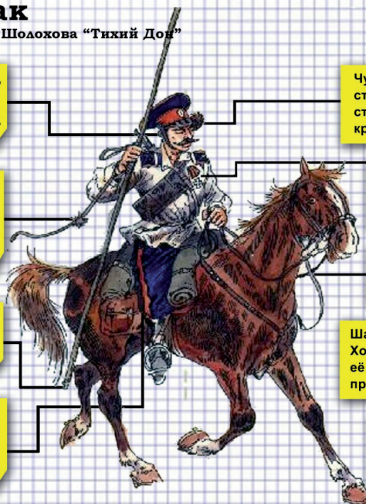
типичный герой романа М. Шолохова «Тихий Дон»

Серьга в левом ухе обозначала, что казак - один сын у матери, в правом - последний мужчина в роду. Такого казака старались беречь на войне.

Донская нагайка имеет кольцо (металлическое или ременное) на конце рукоятки длиной 30-40 см, к которому прикрепляется плетень длиной 1,5-2 метра, что делает удар более резким.

Опытные казаки настолько виртуозно владели пикой, что предпочитали её шашке в бою.

Донские казаки носили синие мундиры, красные лампасы, синие погоны с красным кантом и синюю фуражку с красным околышем.



Чуб располагался с левой стороны фуражки: "справа ангел стоит - там порядок, слева черт крутит - вот казак и выходит".

Георгиевский крест - высшая награда для солдат и унтер-офицеров, вручавшаяся за боевые заслуги и храбрость.

Конь занимал особое место в жизни казака. Он был для него помощником и другом.

Шашка вручалась казаку в 17 лет. Хорошие казаки-рубачи могли с её помощью "развалить" на скаку противника от плеча до седла.

Донского казака с 3 лет приучали к верховой езде, с 7 лет - к стрельбе, с 10 лет учили рубить шашкой.

Рис. 9. Донской казак («Тип месяца» по роману-эпопее М. Шолохова «Тихий Дон»)

Список источников

1. Ануфриева, М. С. Использование графических редакторов в процессе создания портрета-коллажа героя драматического произведения (на примере изучения комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума») / М. С. Ануфриева // Филологическое образование в школе и вузе : материалы Международной науч.-прак. конф. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIII Кирилло-Мефодиевские чтения». – Москва; Ярославль : Ремдер, 2012. – С. 116–120.
2. Кортиева, Д. В. Формирование ценностных ориентаций подростков в процессе медиаобразования : дис. кандидата педагогических наук / Д. В. Кортиева. 13.00.01. – Пятигорск, 2009. – 200 с.
3. Кузнецова, И. Художественный коллаж в Adobe Photoshop CS2 / И. Кузнецова // Искусство в школе. – 2009. – № 1. – С. 41–43.
4. Путило, О. О. Использование графических редакторов на уроках литературы / О. О. Путило // Реализация образовательной инициативы «Наша новая школа» в процессе преподавания филологических дисциплин : материалы первой областной научно-практической конфе-

ренции, Волгоград, 30 апреля 2010 / под ред. Л. Н. Савиной. – Москва : Планета, 2010. – С. 111–116.

5. Путило, О. О. Использование инфографики «Тип месяца» в процессе проектной деятельности на уроке литературы (на материале изучения романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон») / О. О. Путило, Л. Н. Савина // Грани познания. – 2021. – № 5 (76). – С. 28–31. – URL: <http://grani.vspu.ru/publics/get?hash=ebe1129830aecf124d7be12ac13b1016> (дата обращения: 02.11.2021).

6. Рудакова, М. В. Прием создания коллажа и его роль в процессе восприятия и анализа учащимися лирического произведения / М. В. Рудакова // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2015. – № 4(04). – С. 48–51. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1455285643.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

7. Рыжкина, И. Б. Образовательные возможности использования коллажа как средства зрительной наглядности на уроках иностранного языка / И. Б. Рыжкина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 3. – С. 350–353.

8. Рыжкина, И. Б. Образовательные возможности коллажа как дидактического средства / И. Б. Рыжкина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 53–60.

9. Савина, Л. Н. Новые информационные технологии на уроках изучения лирики в средней школе / Л. Н. Савина, Л. Ю. Кравченко, К. В. Воронцова // Грани познания. – 2010. – № 3 (8). – URL: <http://grani.vspu.ru/publics/get?hash=a597e50502f5ff68e3e25b9114205d4a> (дата обращения: 02.11.2021).

2.5. Издательский проект

Издательский проект направлен на решение практической задачи по выпуску сборника произведений в печатной, рукописной или цифровой форме. Он не только активизирует интерес учащихся к литературе, но и знакомит их со структурой работы издательства, поэтому данный проект можно подготовить в рамках проведения мероприятий, связанных с профориентацией школьников.

Разумеется, перед выполнением работы учащимся необходимо прочитать само произведение и определить концепцию будущего сборника, как содержательную, так и оформительскую. Первая включает в себя отбор текстов в соответствии с тематическим, хронологическим или жанровым принципом, составление комментария к произведению, написание биографической справки, послесловия или предисло-

вия. Вторая – графическое оформление сборника: обложки, разворота, иллюстраций и фотографий.

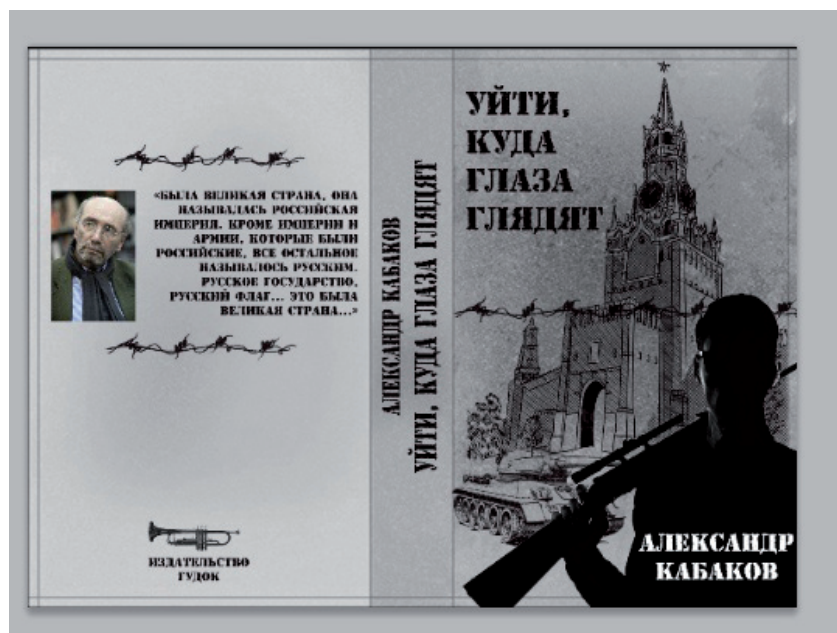


Рис. 10. Обложка издательского проекта (автор А. Караулова)

Обычно этот проект готовится группой учащихся, которым предстоит выполнять следующие роли:

- главный редактор отвечает за отбор произведений, разработку концепции сборника, координацию действий остальных участников, тайм-менеджмент, подготавливает речь для защиты проекта;
- литературный критик отвечает за написание биографической справки, вступительной статьи, комментариев к произведениям и т. п. Задача вступительной статьи – стимулировать интерес к чтению произведений, входящих в сборник, при этом он должен понимать, чем вступительная статья отличается от обыкновенного пересказа художественного текста. В процессе составления комментариев можно обращаться к различным источникам информации, в т. ч. словарям и справочникам;
- главный художник и иллюстраторы работают над созданием обложки, разворота, иллюстрациями и эмблемой издательства;

- производственный отдел в лице верстальщика, редакторов и корректоров несет ответственность за сам процесс издания сборника;
- отдел маркетинга отвечает за рекламную кампанию, которая может быть представлена как разработка буктрейлера.

Работа оценивается по следующим критериям:

- содержание и дизайн сборника, соответствие его художественного оформления общей концепции работы, наличие всех композиционных элементов (оглавление, вступительное слово, комментарии и т. д.), корректное форматирование текста (шрифт, отступы, интервалы и т. д.);
- умение взаимодействовать в процессе выполнения командной работы, соответствие каждого участника выбранной им роли;
- качество презентации результатов выполнения проекта.

Список источников

1. Ганова, М. Е. Издательский проект в современном отечественном книгоиздании (типология, особенности моделирования) : автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – Москва, 2015. – 22 с.
2. Захарова, А. В. Фантастика в современных издательских проектах / А. В. Захарова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – Новосибирск : ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017. – С. 12–13.
3. Николаюк, Н. Г. Место контроля в управлении издательским проектом / Н. Г. Николаюк // Печать и слово Санкт-Петербурга (Петербургские чтения-2016) : сборник научных трудов XVIII Всероссийской научной конференции. В 2 частях. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. – С. 17–22.

2.6. Социальная страничка

Многие школьники имеют аккаунт хотя бы в одной из социальных сетей, однако социальную страничку можно использовать и в образовательных целях, причем не только для связи учителя и ученика, но и в качестве самостоятельного проектного продукта. Речь идёт о социальных страничках литературного героя или писателя (а потенциально – и о социальных группах «фамусовского общества», помещиков и чиновников N-ской губернии и т. д.), которые представляют собой заполненный информацией профиль – современную разновидность анкеты.

Социальные сети позволяют указывать разнообразную информацию о персоналии (дата рождения, место учёбы или работы, люби-

мые занятия, книги, фильмы, родственные связи, семейное положение, принадлежность к какой-либо социальной группе и т. д.), отправлять личные сообщения, создавать беседы, группы, комментировать записи других пользователей, выкладывать свои посты, обмениваться различными материалами. Работа над ней формирует у учащихся ИКТ-компетенцию в области создания веб-сайта. А главным плюсом является структурирование информации о герое или авторе, которая в таком виде хорошо запоминается.

Чтобы аккаунт точно отражал характер писателя или героя, ученик должен тщательно изучить его биографию и подобрать соответствующий контент. Для заполнения профиля странички литературного персонажа используется как текст произведения, так и внелитературные источники: мемуары, комментарии, экранизации, сиквелы, воспоминания, письма, заметки и т. д. В ряде случаев приходится додумывать недостающую информацию, однако такой вымысел должен быть аргументирован в процессе защиты проекта. Например, в ходе заполнения странички Татьяны Лариной, пребывающей в конце романа в статусе замужней дамы, ученик может задаться вопросом об её новой фамилии. Хотя в тексте романа фамилия мужа (Гремин) не указывается, её можно встретить в либретто к одноименной опере П.И. Чайковского. Не знает читатель и день рождения П.И. Чичикова, однако можно предположить, что он родился незадолго до празднования дня Петра и Павла 29 июня (12 июля).

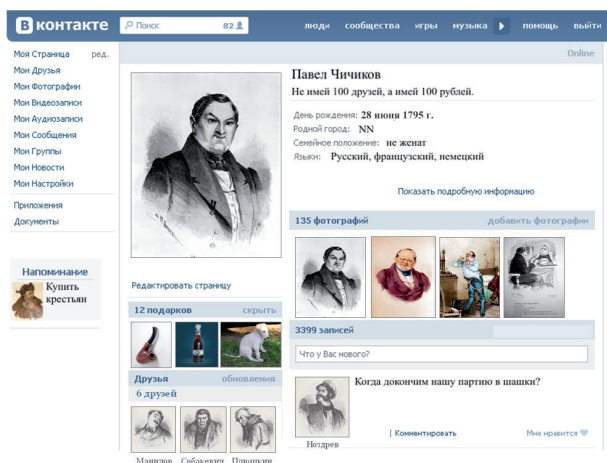


Рис. 11. Социальная страничка П.И. Чичикова

Социальная страничка может быть **статической (стационарной) или динамической (активной)**. Особенность статических страничек заключается в том, что они фиксируют историю персонажа на определённый момент его жизни. Динамические странички меняются, демонстрируя эволюцию личности героя или писателя: появляются сообщения на стене ВКонтакте, подборки фотографий в Instagram, новые заметки в Twitter и т. п. Содержание такой странички может обновляться постепенно, по мере прохождения монографической темы. Данную работу можно усложнить, превратив её в групповой проект за счёт добавления героев, которые будут «общаться» друг с другом в социальной сети.

Выбор конкретной социальной сети определяется особенностями репрезентируемой личности: так, Онегин для предъявления «фотографий» с бала наверняка бы предпочел Instagram, а отрывки из дневников Печорина актуально публиковать в Twitter, где пользователи публично обмениваются короткими сообщениями объёмом не более 140 знаков: как известно, «краткость требует умения формулировать мысль лаконично и использовать для этого максимально наполненные семантически лексемы, культурные знаки и мемы, понятные аудитории» [Воронцова, 2015, с. 55].

Разработчикам страничек придётся избегать программных ограничений, имеющихся в соцсетях: так, в ВК невозможно указать дату рождения, если она приходится на девятнадцатый век или более раннее время, нельзя обозначить наличие нескольких жен и т. п. Однако допускается создание такого проекта, где были бы отражены предположения о том, как жил бы герой в XXI веке.

Конечно, эту работу можно сделать и другими способами, например, с помощью графического редактора или в виде коллажа на бумаге (оффлайн-страничка) на бумаге. В последнем случае работа может вестись прямо на уроке: ученикам выдаётся кейс с подручными материалами (распечатки критических статей, текстов произведений, высказываний, иллюстраций и фотографий и т. п.). Чтобы упростить работу, им можно предложить готовый незаполненный шаблон странички, оформленный в соответствии с дизайном (названия разделов и расположение объектов) выбранной социальной сети. У оффлайн-странички может быть и динамическая форма – ватман с «аккаунтом» можно повесить на стену и заполнять по мере изучения темы, используя «кармашки», в которых будут размещаться обновлённые материалы (аватарки, лента сообщений и т. п.).

Список источников

1. Воронцова, К. В. Об использовании социальных сетей при изучении русской литературы в средней школе / К. В. Воронцова, Л. Ю. Кравченко // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Информатизация образования–2015». – Казань : АСО, 2015. – С. 93–96.
2. Воронцова, К. В. Возможности социальных сетей и Интернет-ресурсов при изучении русской классической литературы / К. В. Воронцова, Л. Ю. Кравченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4 (99). – С. 54–58.
3. Путило, О. О. Страницка литературного персонажа в социальной сети / О. О. Путило [Электронный ресурс]. – URL: <http://volgpelikan.wixsite.com/index/blank-16> (дата обращения: 02.11.2021).

2.7. Видеофрагменты, буктрейлеры и плейкасты

Использование на уроках литературы киноэкранизаций или анимации предполагает установление связей между разными видами искусств, поэтому оптимальным приёмом при проведении подобной работы будет сопоставительный анализ текста и его воплощения на экране. Для детального разбора выбираются кульминационные фрагменты фильма, причём само сравнение проводится по завершении изучения темы, поскольку к этому времени у учеников уже сформировалось собственное представление об образах и событиях, воссозданных в книге. Вопросы, которые задаются учащимся, могут быть связаны с выяснением соответствия или несоответствия режиссерской версии авторскому замыслу. Помимо сопоставления экранных и литературных образов, следует также обратить внимание на способы изображения пейзажа и интерьера, на музыкальное сопровождение фильма и т. д.

Для развития самостоятельного навыка по созданию видеоресурсов ученикам можно предложить проектное задание по разработке буктрейлеров или плейкастов.

Буктрейлер представляет собой небольшой по объёму видеоролик, в увлекательной форме рекламирующий какую-либо книгу. Он является новым и актуальным для издательской отрасли способом продвижения товара и общения с читателем. Этот синкретический жанр, объединяющий литературу, визуальное искусство и интернет-технологии, ведёт свое происхождение от трейлера к кинофильму – короткой нарезки лучших кадров, сопровождающейся саундтреком, задача которого – анон-

сировать картину и привлечь зрителя. Чаще всего для буктрейлера выбирают большие эпические или драматические произведения, но ролик может быть посвящён и сборнику стихотворений или рассказов. В первую очередь, цель создания буктрейлера – это привлечение читательской аудитории, создание положительной мотивации к чтению. В ходе работы рекомендуется соблюдать определенные требования:

- длительность видеоролика не должна превышать 1,5–2 минут;
- титры обычно набираются белым текстом на черном фоне, предпочтительней использовать крупный шрифт без «засечек» (например, Arial) 20 кегля или более;
- титры должны содержать информацию о названии и авторе рекламируемой книги (обычно они размещаются в конце ролика), использованных источниках видеофрагментов, изображений, музыки и т. д., в том числе о самом разработчике буктрейлера;
- в буктрейлере не должно быть спойлеров, следует сохранять интригу, демонстрируя отдельные, наиболее увлекательные эпизоды, не раскрывая сюжета;
- нельзя злоупотреблять отрывками из экранизации книги, иначе буктрейлер превращается в трейлер к фильму;
- создатели буктрейлера должны учитывать уровень знаний и область интересов целевой аудитории;
- видеоряд, звуковое сопровождение и текст должны соответствовать друг другу, важно правильно настроить время демонстрации кадров, слишком быстрая смена которых может помешать прочтению рекламного текста: ведь зрители, в отличие от разработчиков, видят этот ролик впервые, а значит – читают медленнее;
- видеоролик должен отображать читательскую интерпретацию текста.

Создатели буктрейлеров могут взять за основу сюжет произведения, акцентируя внимание на его ключевых идеях или основном пафосе. По способу визуального воплощения видеобуктрейлеры делятся на:

- игровые (в качестве актёров снимаются авторы видеоролика);
- неигровые (состоятся из видеофрагментов, слайдов с цитатами, рисунками, фотографиями и т. п.);
- анимационные (используется мультипликация).

Смонтировать видео можно с помощью специальных программ (Windows Moviemaker, Adobe Premiere, Movavie Video Editor, Pinnacle Studio и т. п.), приложения в смартфоне или онлайн-видеоредакторы. При этом, отбирая программы, следует избегать ситуаций, когда в ито-

говом видео появляются защитные водяные знаки или другие нежелательные атрибуты.

Стоит отметить, что существуют такие виды буктрейлеров, которые не подразумевают работу с видеоредактором: в широком смысле слова, буктрейлером может быть любая творческая работа, мотивирующая учеников к чтению художественных произведений, поэтому кроме классических видеобуктрейлеров также выделяют постер-буктрейлеры (в форме плаката) и текстовые буктрейлеры (в форме рекламного текста).

Постер-буктрейлеры могут представлять изображение героев произведения, места событий, иллюстрацию, кадр из фильма или фото спектакля и т. п. Ключевое отличие постера от эскиза обложки заключается в наличии фразы-слогана (цитата из книги, отзыв критика, личное мнение и т. д.), рекламирующей книгу.

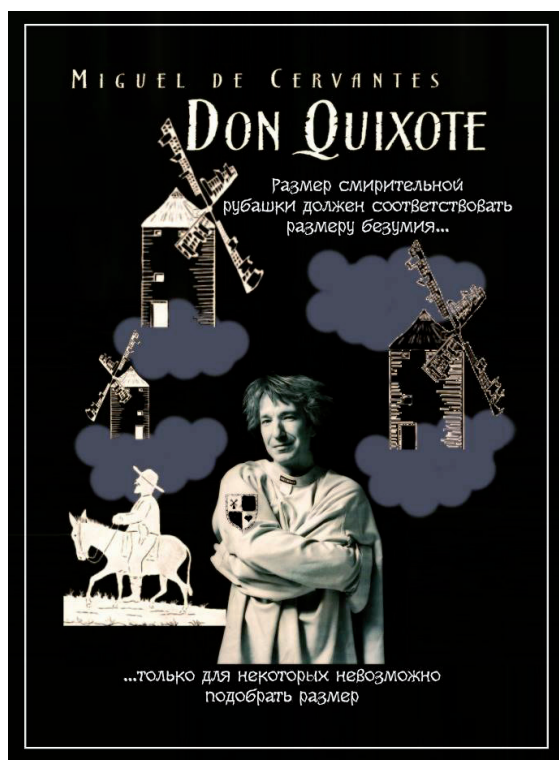


Рис. 12. Постер-буктрейлер к роману М. Сервантеса «Дон Кихот» (автор Е. Старикова)

Текстовый буктрейлер не всегда сопровождается зрительным рядом. Главная форма передачи информации в нём – текст, который превалирует над изображением. Текстовый буктрейлер может быть стилизован под газетную заметку, вырезку из криминальной сводки, скриншот с новостного сайта, отрывок из интервью и т. п.

ИТАЛЬЯНСКИЕ ПОДРОСТКИ СОВЕРШИЛИ АКТ САМОУБИЙСТВА В СКЛЕПЕ!

В усыпальнице богатой итальянской семьи найден отравленный ядом молодой человек и погибшая от ножевой раны девушка. Вину на себя взял священник Л., предположительно давший несовершеннолетним запрещённое вещество под видом лекарства. Известно, что вина лежит и на семьях пострадавших. (Автор – А. Млечко).

В отличие от видеобуктрейлера, создание которого возможно только дома или в специально оборудованном классе, постер-буктрейлеры и текстовые буктрейлеры можно разрабатывать прямо на уроке.

Плейкаст – это видеоролик, отражающий читательское восприятие лирического текста. В его основе – выразительное чтение стихотворения профессиональным чтецом или самим автором плейкаста, сопровождающееся музыкой и видеорядом, тематически и идейно связанными с лирическим текстом. Главная задача плейкаста – визуализация ключевых образов стихотворения или поэмы. Подобный вид работы способствует не только правильному пониманию стихотворения, но, если ученик сам читает его, – и лучшему запоминанию.

Выделяют два способа построения образного ряда в плейкастах:

- по образу, когда иллюстративный материал подбирается в соответствии с образным рядом стихотворения;
- по мотиву, когда картинки не соотносятся прямо с образным рядом, но передают пафос или лейтмотив стихотворения.

Рекомендованная продолжительность плейкаста составляет не более 5–7 минут и зависит от объёма текста. Обязательно следует указать название и автора стихотворения (обычно это делают в начале ролика), разработчиков плейкаста (чтеца, автора видеоряда, монтажёра и т. д.), а также дать ссылки на источники, которые использовались в процессе создания плейкаста.

На первом этапе работы над буктрейлером или плейкастом необходимо определить основную идею видеоролика, затем написать сценарий (10–15 предложений), отобрать материал для видеоряда и звуково-

го сопровождения. Отметим, что видеоряд может быть создан не только из видеофрагментов, но и из рисунков и фотографий, в том числе созданных самими учащимися. Аудиоряд может включать запись профессионального чтения, музыкальную композицию и т. п. Также можно использовать самостоятельно сделанную запись инсценировки или выразительного чтения текста.

Имеющиеся в методической копилке учителя буктрейлеры и плейкасты могут использоваться на уроке для мотивации учащихся к прочтению незнакомого им художественного текста.

Список источников

1. Водолазская, С. Буктрейлер как способ визуальной коммуникации через видеохостинги / С. Водолазская // Инновации в науке. – 2015. – № 6 (43). – С. 75–79.

2. Волкова, Н. В. Буктрейлер как «визуальное эссе» в контексте формирования читательского интереса / Н. В. Волкова // Культура. Духовность. Общество. – 2015. – № 16. – С. 209–213.

3. Гильмутдинова, Е. В. Буктрейлер: понятие, классификация, этапы создания [Электронный ресурс] / Е. В. Гильмутдинова. – URL: <http://www.apatitylibr.ru/index.php/2014-07-15-10-43-04> (дата обращения: 02.11.2021).

4. Карабицкая, Ю. П. Анимация как средство активизации эмоционального восприятия учащихся на уроках литературы в 5-6 классах [Электронный ресурс] / Ю. П. Карабицкая // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2018. – № 2 (19). – С. 14–16. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1522752081.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

5. Колокольцев, Е. Н. Составление киносценария как прием школьного анализа литературного произведения / Е. Н. Колокольцев // Литература в школе. – 2010. – № 4. – С. 39–41.

6. Маньшин, М. Е. Использование мобильных приложений (плейкастов, буктрейлеров) на уроках литературы / М. Е. Маньшин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (136). – С. 46–49.

7. Маньшин, М. Е. Информационно-коммуникационные технологии обработки музыки на интегрированных уроках литературы и музыки / М. Е. Маньшин, Ю. А. Кузнецова // Концепт. – 2019. – № V3. – С. 30–34. – URL: <https://e-koncept.ru/2019/196022.htm> (дата обращения: 02.11.2021).

8. Мачеева, Е. Е. Методика проведения сравнительного анализа рассказа И.А. Бунина «Грамматика любви» и одноименного кинофильма Л. Цуцельковского на уроке литературы в старших классах / Е. Е. Мачеева // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2020. – № 2 (31). – С. 131–133. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585726024.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).
9. Мачеева, Е. Е. Методика сравнительного анализа художественного текста и кинофильма на уроках литературы в выпускном классе / Е. Е. Мачеева // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2018. – № 6 (23). – С. 64–67. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1542802789.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).
10. Прессман, Л. П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы / Л. П. Прессман // Литература в школе. – 1964. – № 1. – С. 15–19.
11. Савина, Л. Н. Методика создания буктрейлера в процессе изучения художественных произведений с гротескной направленностью / Л. Н. Савина, Д. В. Панченко // Грани познания. – 2017. – № 4(51). – С. 35–37. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1501090373.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).
12. Сибильская, С. С. Буктрейлер как средство повышения читательской активности школьников / С. С. Сибильская // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 1 (18). – С. 351–358.
13. Шевцова, Н. В. Коммуникативная функция буктрейлеров к произведениям классической литературы / Н. В. Шевцова // Челябинский гуманитарий. – 2012. – № 3 (20). – С. 68–74.
14. Шевцова, Н. В. Отечественные буктрейлеры: проблема эффективности коммуникативной тактики / Н. В. Шевцова // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2013. – № 22 (313). – С. 289–293.
15. Щербинина, Ю. Смотреть нельзя читать: буктрейлерство как издательская стратегия в современной России / Ю. Щербинина // Вопросы литературы. – 2012. – № 3. – С. 146–166.

Глава 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Специфика организации проблемного обучения на уроках литературы в средних и старших классах

По мнению М.И. Махмутова, **проблемное обучение** – «это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [Махмутов, 1975, с. 63]. Поскольку проблемное обучение предполагает самостоятельное получение знаний путем творческой деятельности, оно отвечает всем требованиям современного ФГОС.

Основным элементом проблемного обучения является **проблемная ситуация** – психологическое состояние ученика, которое возникает во время восприятия условия проблемного задания и направляет его на поисковую деятельность. Проблемная ситуация возможна в случае, когда учащиеся не знают способа решения проблемы (для этого им необходимо актуализировать ранее усвоенные знания и умения и применить их на практике), а между теоретически возможным путем выполнения поставленной задачи и практической неосуществимостью избранного способа возникает противоречие.

Создание проблемной ситуации требует, чтобы при ответе на вопрос возникли принципиально разные варианты решений. В.Г. Маранцман, адаптировавший проблемный метод к предмету «Литература», выделяет следующие характерные качества проблемного вопроса, ведущие к созданию проблемной ситуации:

- проблемный вопрос содержит, как правило, сложность, иногда выступающую в форме противоречия, не очевидно разрешимого для учеников;
- проблемный вопрос одновременно должен быть задачей, увлекательной для ученика, отвечать его потребностям, входить в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе;

- в проблемном вопросе непременно должна содержаться задача, важная для развития личности ученика, его мировоззрения, его нравственного мира и эстетических реакций.

Основное затруднение при реализации данной технологии связано с формулировкой проблемного вопроса. Большинство учеников, студентов и даже учителей-словесников путают проблему и тему, не понимают, чем проблемный вопрос отличается от аналитического или репродуктивного. Важно помнить, что ответ на проблемный вопрос всегда неоднозначен. Так, например, вопрос «Почему Простакова, не видящая пользы в науках, нанимает учителей для своего сына?» не будет являться проблемным, поскольку все варианты ответов дополняют друг друга, а не противопоставляются. Проще всего сформулировать проблемный вопрос в виде альтернативы «или-или», например, «Софья – единомышленница Чацкого или защитница фамусовского общества? (А.С. Грибоедов «Горе от ума»)». Однако проблемный вопрос может звучать и так: «Случайно ли смерть главного героя рассказа И. Бунина «Господин из Сан-Франциско» происходит внезапно?»

Список источников:

1. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – Москва : Просвещение, 1977. – 206 с.

2. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.

3.2. Использование кейс-технологии в литературном образовании

Ценность исследовательской деятельности учащихся определяется «возможностью обучающихся посмотреть на различные проблемы с позиции ученых, занимающихся научным исследованием» [Примерная программа ООО, 2015, с. 208]. **Исследование** – это процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека, многие формы которой (факультативные занятия, олимпиады, конкурсы, интеллектуальные марафоны, круглые столы, дебаты, семинары, конференции и др.) уже хорошо апробированы и успешно применяются учителями-словесниками. Однако большая часть из них может быть реализована только во внеурочной деятельности по предмету, в то время как кейс-метод позволяет превратить обычный урок в иссле-

довательский. В ходе его реализации формируется познавательная мотивация учащихся, развиваются их мыслительные творческие способности, школьники учатся устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждение, умозаключение, делать логические выводы и т. д.

Кейс-метод (англ. case-study) – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций, где ученики ищут пути решения сформированной проблемы с помощью кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действия [Деркач, 2010, с. 22]. Для решения проблемы, не имеющей однозначных ответов, учащимся необходимо провести исследование, предполагающее анализ информации. Метод кейсов можно сравнить с «судебным делом» – папкой, где находят все доказательства и улики, на основе которых выносится вердикт.

Кейс-метод был впервые применён в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году. В СССР кейс-технология появилась в 1970-80 годы, но активно использоваться начала только в конце XX века. В основном case-study применялся так же, как и в Гарварде – для обучения студентов экономических и управленческих специальностей. Однако постепенно кейс-технология проникла и в другие частные методики, в том числе – в преподавание литературы.

Существующие классификации разделяют кейсы на открытые и закрытые. В закрытом для ответа используются только материалы кейса, в открытом ответ можно дополнить информацией из других источников. Другая классификация разделяет кейсы на:

- структурированный кейс – с минимальным количеством дополнительной информации;
- «маленькие наброски» – небольшой кейс до 10 страниц, для решения которого необходимо опираться на собственные знания;
- большой неструктурированный кейс – объёмом до 50 страниц, где дается подробная, но подчас абсолютно не нужная информация;
- первооткрывательский кейс, в котором необходимо не только применять уже полученные знания, но и «сделать открытие», предложить что-то новое.

Подготовка кейса включает три этапа:

- определение проблемы, требующей решения;
- подбор документов, необходимых для её рассмотрения;
- составление методических рекомендаций, включающее разработку заданий к кейсу, подготовку карточек итогового ответа и т. п.

Создание кейса начинается с определения проблемной ситуации, которая должна быть представлена в виде проблемного вопроса, име-

ющего ряд противоречащих решений. Для создания кейса можно использовать проблемы, касающиеся биографий писателей, истории создания произведения или его жанра: «Кто является автором «Слова о полку Игореве»?», «К какому жанру можно отнести пьесу А.П. Чехова «Вишневый сад»?», «Является ли смерть С. Есенина убийством или самоубийством?» и т. п.

Проблема должна подбираться так, чтобы существовала возможность сформировать кейс из документов разного типа: художественных текстов, критических статей, биографических материалов, сведений по теории литературы, словарных статей, исторических документов, фотографий, иллюстраций и т. п. Кейс, составленный только из фрагментов изучаемого произведения или материалов одной критической статьи, по сути, является вариацией учебной карточки и не может способствовать полноценному формированию исследовательских навыков учащихся, поскольку не предполагает обращение к нескольким источникам информации. В ряде случаев к основному заданию прилагается ряд дополнительных в виде промежуточных или наводящих вопросов. За создание кейса обычно отвечает учитель, но кейс может стать и конечным продуктом ученического исследовательского проекта.

Отобранные материалы проходят редактуру и вёрстку. Поскольку на уроке существует дефицит учебного времени, отведённого на ознакомление с содержанием кейса, объём представленных в нём документов обычно не превышает десяти страниц. На первой странице кейса обозначается проблема, которая выносится в заголовок документа. Иногда к ней могут прилагаться дополнительные вопросы или задания. Дальше размещаются документы, необходимые для решения кейса. Все они оформляются в едином стиле (шрифт, интервалы, отступы, поля и т. п.), с обязательным указанием названия документа, его библиографическим описанием, ссылкой на достоверный источник. Каждый новый документ желательно располагать на отдельной странице.

Организуя работу с небольшим печатным кейсом на уроке, педагог предоставляет ученикам возможность провести всесторонний анализ документации, выдвинуть собственную гипотезу – один из возможных вариантов решения проблемы, обосновывать её при помощи аргументов, полученных из кейса. Ответ может быть представлен как в письменном, так и в устном виде. В первом случае ученики заполняют бланк ответа. Во втором – защищают свою версию в ходе регламентированной дискуссии, излагая и аргументируя собственную точку зрения. При оценивании ответа учитываются логичность и обоснованность подбора тезисов и аргументов к ним, неординарный подход,

краткость и четкость изложения мыслей, этика ведения дискуссии, активность группы и отдельных её участников.

Кейс может быть востребован не только на уроке: так, для домашней работы можно предложить большой неструктурированный кейс объёмом до 50 страниц, включающий видео, аудиозаписи, хронолинии, презентации и другие электронные образовательные ресурсы.

Список источников

1. Андюсев, Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б. Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61–69.
2. Гладких, И. В. Разработка учебных кейсов. Методические рекомендации / И. В. Гладких. – Москва : Высшая школа менеджмента, 2016. – 96 с.
3. Гладких, И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И. В. Гладких // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 8: Менеджмент. – 2005. – № 16, Вып. 2. – С. 169–194.
4. Грузкова, С. Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании / С. Ю. Грузкова, А. Р. Камалеева // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 6 (26). – С. 4–12.
5. Деркач, А. М. Кейс-метод в обучении / А. М. Деркач // Специалист. – 2010. – № 4. – С. 22–23.
6. Дзатцеева, Т. С. Кейс-технологии и их применение в современной школе на уроках литературы [Электронный ресурс] / Т. С. Дзатцеева. – URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/605044/> (дата обращения: 02.11.2021).
7. Долгоруков, А. М. Case study как способ понимания / А. М. Долгоруков // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – Москва : Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.
8. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. М. Долгоруков. – URL: <http://pycode.ru/2012/05/case-study/> (дата обращения: 02.11.2021).
9. Калачикова, О. Н. Метод кейс-стади : учебное пособие / О. Н. Калачикова. – Томск, 2007. – 158 с.
10. Калачикова, О. Н. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» [Электронный ресурс] / О. Н. Калачикова. – URL: <https://refdb.ru/look/1347224-pall.html> (дата обращения: 02.11.2021).
11. Масалков, И. К. Стратегия кейс-стади: Методология исследования и преподавания : учебник для вузов / И. К. Масалков, М. В. Семина. – Москва : Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 443 с.

12. Плотников, М. В. Технология case-study : учебно-методическое пособие / М. В. Плотников, О. С. Чернявская, Ю. В. Кузнецова. – Нижний Новгород, 2014. – 208 с.

13. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] : [одобрена решением федерального УМО по общему образованию, протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15] : [в ред. протокола № 1/20 от 04.02.2020]. – URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchegoobrazovanija.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

14. Путило, О. О. Труды Д.Н. Медриша в школьном изучении фольклорных произведений с помощью кейс-метода / О. О. Путило, Л. Н. Савина // Восток-Запад: Пространство русской литературы и фольклора : сборник статей по итогам седьмой Междунар. науч. конф.(заочной), посвященной 90-летию со дня рождения Д. Н. Медриша, Волгоград, 15 декабря 2016 г. / отв. ред. Н. Е. Тропкина. – Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2017. – С. 306–312.

15. Шимутина, Е. В. Кейс-технологии в учебном процессе / Е. В. Шимутина // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172–179.

3.3. Технология «Дебаты» и её реализация на уроках литературы

Учебная дискуссия – один из приёмов проблемного обучения, который используется при анализе ситуаций, отражающих полярные точки зрения по одному и тому же вопросу. Такую же задачу выполняет и технология «Дебаты», отличающаяся от дискуссии более жесткими требованиями к структуре её организации. Спор как таковой в «Дебатах» отсутствует: участники не прерывают друг друга, по окончании «Дебатов» они не обязаны достичь общего мнения. Целью является обсуждение спорного тезиса (темы), чтобы убедить третью сторону (экспертов, жюри) в правоте своей позиции.

Основные принципы «Дебатов»:

- проигравших нет;
- приобретение знания;
- честность и уважение по отношению к оппоненту.

Исходная проблема должна иметь несколько равнозначных вариантов решения. Один из возможных ответов на вопрос, сформулированный в виде утвердительного предложения, преобразуется в спорный тезис-утверждение, требующий командной защиты или опровер-

жения. Каждая команда обычно состоит из трёх человек (спикеров), кроме того, в дебатах задействованы председатель (организатор спора), секретарь/таймкипер (следит за временем выступления каждого спикера и ведёт подсчёт баллов), члены жюри или эксперты, которые оценивают факты и аргументы, представленные спикерами (но не их самих), зрители (остальные ученики).

Как правило, организация «Дебатов» включает в себя три этапа: подготовку, проведение и обсуждение. На этапе подготовки ученики, разделившись на команды, определяют свои роли, подбирают аргументы в поддержку или опровержение той или иной позиции, эксперты разрабатывают критерии оценки выступлений спикеров. До начала «Дебатов» учащиеся должны познакомиться с правилами проведения обмена мнениями, с ограничениями по времени, которое отводится на выступление каждого спикера (в среднем – от 1 до 3 минут в зависимости от количества этапов).

На этапе проведения дебатов все участники должны соблюдать жёсткий лимит выступления и чётко выполнять ролевые предписания, им запрещено выступать вне своей очереди. В начале обозначается тема спора – тезис, затем следуют поочередные выступления членов команд (спикеров), перекрёстные вопросы или вопросы зрителей, оценивание экспертов. Доклады спикеров основываются на заранее подготовленных кейсах поддержки и опровержения тезиса, включающих разнообразную аргументацию (отрывки из художественных текстов и/или критических статей, историко-культурный, философский или биографический комментарий и т. п.).

1 раунд – выступление первых спикеров команд утверждения и отрицания (обоснование тезиса и антитезиса, перекрёстные вопросы).

2 раунд – поочерёдные выступления остальных спикеров (дополнительная аргументация, перекрёстные вопросы).

3 раунд – подведение итогов последними спикерами обеих команд (последнее слово, анализ игры, подведение итогов).

На заключительном этапе организуется рефлексия: эксперты озвучивают результаты, комментируя выставленные в протокол каждому спикеру баллы, отмечают успешность осуществления поставленных задач. Оценка выступлений спикеров проводится по следующим критериям:

- содержание (соответствие речи поставленной теме, полнота ответов на вопросы, убедительность и разнообразие аргументации, отсутствие фактических ошибок);
- организация (культура речи, точность и логичность построения высказываний);

- презентация (поведение оратора, корректность, соблюдение регламента).

Во время работы экспертов зрителей и участников можно пригласить к обсуждению процедуры дебатов, в том числе в виде голосования. В конце урока секретарь сообщает информацию о количестве голосов, отданных первой и второй командам, а затем предоставляет слово председателю, который, в свою очередь, оглашает результаты.

В зависимости от темы и условий дебаты могут приобретать различные формы:

- «классические дебаты» – формат, где участвуют команды по три человека, а остальные учащиеся являются зрителями, экспертами или судьями. Среди самых распространенных подвидов: парламентские дебаты, дебаты Карла Поппера или Линкольна-Дугласа;

- «экспресс дебаты» – подготовка к ним осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или лекции учителя;

- «модифицированные дебаты» – использование на уроке отдельных элементов технологии, или «Дебаты», в которых допущены некоторые изменения правил: сокращён регламент выступлений, увеличено количество спикеров, допускаются вопросы из аудитории, организованы «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов и т. п.

В школьном литературном образовании «Дебаты» обычно используются преимущественно в классическом варианте, однако данная технология часто модифицируется с учётом предметной специфики: это могут быть «поэтические дебаты», отражающие конфликт сторонников «гражданской лирики» и «чистого искусства», или спор Блока и Маяковского о назначении искусства. Такие «Дебаты» могут проходить в формате *versus*-батла или урока-шоу.

«Дебаты» оптимально подходят для формирования широкого перечня метапредметных результатов, в первую очередь, коммуникативной компетенции: от учеников требуется не только изучить различные точки зрения по поводу конкретного вопроса, но и структурировать найденный материал, выделить причинно-следственные связи, сформулировать собственное мнение и подобрать аргументацию для подтверждения своей позиции.

Список источников

1. Бондаренко, Е. Е. Семинар-диспут как эффективная форма урока при изучении современной литературы в старших классах [Электронный ресурс] / Е. Е. Бондаренко // Студенческий электронный журнал

«СтРИЖ». – 2015. – № 3 (03). – С. 5–8. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1447516637.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

2. Бондаренко, Е. Е. Применение технологии «Дебаты» в процессе изучения рассказа Людмилы Улицкой «Бедная родственница» [Электронный ресурс] / Е. Е. Бондаренко, О. О. Путило // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2015. – № 4 (04). – С. 44–47. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1455285540.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

3. Вахрушева, Л. Н. Технология подготовки и проведения дебатов / Л. Н. Вахрушева, С. В. Савинова // Справочник классного руководителя. – 2008. – № 9. – С. 22–32.

4. Досмаханова, Р. А. Дебатная технология на уроках русской литературы [Электронный ресурс] / Р. А. Досмаханова, К. О. Ажиев, А. Х. Файзуллаева // Молодой ученый. – 2015. – № 7.2 (87.2). – С. 71–73. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/17206/> (дата обращения: 02.11.2021).

5. Кожевникова, Н. Н. Урок с применением технологии дебатов. Формат дебатов Карла Поппера [Электронный ресурс] / Н. Н. Кожевникова // Педагогическая мастерская. Все для учителя! – 2011. – С. 19–20. – URL: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_7_660.pdf (дата обращения: 02.11.2021).

6. Комиссарова, И. Ю. Применение технологии «экспресс-дебаты» в процессе изучения романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» / И. Ю. Комиссарова // Поиск и творчество: сборник тезисов по материалам региональной гуманитарной конференции исследователейских работ. – Волгоград, 2019. – С. 116–118.

7. Саввова, М. Р. Дискуссии и дебаты как средство совершенствования культуры речи / М. Р. Саввова // Записки горного института. – 2011. – Т. 193. – С. 146–149.

8. Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам : учебное пособие для педагогов и учащихся / Т. В. Светенко. – Москва : Бонфи, 2001. – 296 с.

9. Титов, В. Д. Метод «версус-батла» на уроках литературы / В. Д. Титов // Молодежь в мире православия : тезисы и материалы региональной научно-практической молодежной конференции «Нравственные ценности и будущее человечества», Волгоград, 16 февраля 2018 г. – Москва : Планета, 2019. – С. 141–145.

Глава 4. РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Викторина

Игровая технология – это совокупность «методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр» [Селевко, 1998, с. 54]. Игра в педагогике является средством побуждения и стимулирования учащихся к учебной деятельности, при этом урок с применением игровых приёмов имеет свои особенности, отличающие его от традиционного занятия:

- 1) дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- 3) учебный материал используется в качестве её средства;
- 4) элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- 5) выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [Селевко, 1998, с. 54].

Самым популярным вариантом реализации этой технологии являются уроки в форме традиционной **викторины** или её современной вариации – **квиза** (quiz) с вопросами открытого или закрытого типа. Многочисленные вариации правил проведения такой игры основываются на общеизвестных форматах: «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером» и т. п. Каждый вариант имеет свои достоинства и недостатки. Так, поочерёдная постановка вопросов может привести к ситуации, когда каждая команда будет полагать, что их соперникам достаются слишком простые вопросы, а им – слишком сложные. Частично эта проблема снимается случайным выбором вопроса или их разведением по сложности. Например, в «Своей игре» каждый вопрос имеет разную стоимость, в случае правильного ответа эта сумма баллов приплюсовывается к счёту игрока, в случае неправильного – убавляется. Конечно, при этом организаторы игры должны корректно оценивать сложность заданий.

При одновременной постановке вопроса сразу для всех команд при отсутствии специальной техники сложно выбрать участника, получающего право первого ответа. Поднятая рука в этом случае не является объективным показателем. Однако есть способ нивелировать этот недостаток: в спортивном «Что? Где? Когда?» команды отвечают на вопросы и сдают ответы одновременно в письменном виде, что снимает проблему распределения заданий, но усложняет оценку индивидуального вклада игрока в общий результат.

Очень часто организаторы игр неправильно формулируют задания. Во-первых, задаваемые вопросы должны быть, в первую очередь, нацелены на анализ поэтики и проблематики произведения. Не рекомендуется спрашивать о малозначимых деталях, например: «Кому из гостей Базаров проиграл 2 рубля 50 копеек ассигнациями?» и т. п.

Во-вторых, важно соблюдать баланс между сложными и простыми вопросами, чтобы ученики не утратили интерес к игре, которая может стать слишком лёгкой или слишком тяжёлой.

В-третьих, организаторы должны знать чёткие и недвусмысленные ответы на все вопросы викторины.

Меньше всего затруднений возникает с вопросами, где в качестве ответа используется одно слово. Однако разработчики должны учесть все возможные варианты правильных ответов, особенно если речь идёт о создании электронной игры, где их нельзя исправить «на ходу», чтобы избежать спорной ситуации, когда игрок предлагает правильный вариант, отсутствующий в официальном перечне. Например, на вопрос «Как называлась первая часть романа Толкиена «Властелин колец»?» обычно дают два варианта ответов – «Fellowship of the rings» или «Братство кольца», забывая, что в первом официальном переводе на русский язык она была обозначена как «Хранители».

Оценку развёрнутых ответов на вопросы или творческих заданий должен проводить авторитетный, независимый эксперт, желательно приглашённый учитель, однако возможно назначение членов жюри из числа учащихся, обладающих авторитетом среди товарищей, в крайнем случае – им может быть и сам педагог-организатор.

Распределение игроков по командам может быть осуществлено тремя способами: по собственному желанию, по воле организаторов, по жребию. В первом случае команды будут «сыгранными», но не сбалансированными – в классе может образоваться слишком сильная или слишком слабая команда. Во втором случае от учителя требуется хорошее знание уровня способностей всех учеников: он должен учесть все психолого-педагогические факторы (возможно, даже провести анкетирование), чтобы составить равносильные команды. Данный подход к их формированию позволит игрокам приобрести навыки коммуникации даже с «неудобными» одноклассниками, но в случае проигрыша в адрес учителя могут последовать обвинения в неудачном подборе группы, а впечатление от игры будет испорчено. Третий способ не имеет очевидных плюсов, за исключением того, что даёт возможность проигравшим объяснить своё поражение волей случая. При этом сохраняется шанс неравномерного распределения сильных и слабых учеников по командам.

Игре может быть посвящён как целый урок, так и его часть. Она может использоваться и в начале изучения темы – для проверки уровня имеющихся знаний, и на финальном занятии – в качестве формы дидактического контроля.

Список источников

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации [Электронный ресурс] / Г. К. Селевко. – Москва : Нар. образование, 1998. – 288 с. – URL: http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf (дата обращения: 02.11.2021).

4.2. Ролевые игры

Среди различных типов игр особую популярность приобрела ролевая игра, основанная на погружении игрока в вымышленный мир, принятии им определённой роли. Участники такого действия, примеряя «маску» автора, критика или литературного героя, специалиста в области какой-либо профессии, действуют по «логике разыгрываемой роли», соблюдая правила имитируемой реальности. При этом, чтобы «вжиться» в роль, ученик должен досконально разобраться в её характере.

Одной из современных форм, связанных с ролевой игрой, является урок-шоу. «Шоу-технология представляет собой разновидность игрового мероприятия, отличающуюся усиленной медийностью и узнаваемыми чертами реального ток-шоу» [Шейдаева, 2018, с. 59]. В отличие от классической литературной гостиной урок-шоу более зрелищен и менее формализован: его сценарий допускает импровизацию, что одновременно облегчает и усложняет процесс подготовки. Шоу-технология прекрасно сочетается с другими формами: дебатами, дискуссией, судом, педагогической мастерской и т. п. – и имеет ряд отличительных признаков:

- деление участников на выступающих (сцена) и зрителей (зал);
- наличие соревновательности на сцене (поэтому традиционная концертная форма не подходит из-за отсутствия соревновательности);
- тщательно продуманный сценарий, допускающий импровизацию [Шейдаева, 2018, с. 59].

Планирование и проектирование шоу осуществляется выступающими, зрители к разработке не допускаются, но могут и должны уча-

ствовать в самом шоу или в рефлексии после его проведения в формате написания рецензии или статьи о прошедшем событии.

Обычно для такого урока отбирается известный формат телешоу («Ревизорро», «Давай поженимся», «Пусть говорят», «К барьеру», «Час суда» и т. п.), который в наибольшей степени подходит для рассмотрения определённой проблемы. Так, для раскрытия темы поиска спутника жизни («Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Бесприданница» А.Н. Островского) подойдёт формат «Давай поженимся». Для изучения произведений, в которых есть история преступления, – «Час суда» и «Суд присяжных»: здесь важно отсутствие в произведении сцен судебного разбирательства, поскольку при готовом вердикте шоу теряет смысл: итог заведомо известен, а потому деятельность учеников будет подстраиваться под сюжет. Тема расставания и встречи («Тихий Дон» и «Судьба человека» М.А. Шолохова, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Реквием» А.А. Ахматовой, «Письмо к женщине» С.А. Есенина и т. д.) может быть раскрыта в шоу «Жди меня».

Шоу «Орел и решка» может подойти для изучения произведений, в которых персонажи совершают путешествия («Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Ревизор» Н.В. Гоголя и т. д.), при этом ученики могут подготовить видеоблоги от лица героев произведений, в которых расскажут о самом путешествии и о местах, которые посещал герой.

Обострённый конфликт («Дубровский» А.С. Пушкина, «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Обломов» И.А. Гончарова, «Война и мир» Л.Н. Толстого, пьесы М. Горького «На дне», А.Н. Островского «Гроза») является прекрасным материалом для шоу «К барьеру» или «Пусть говорят». При этом название и формат шоу могут быть адаптированы под цели его организаторов: например, в рамках урока-шоу «Пусть читают» можно организовать обзор произведений определённой тематики, обсудить проблему чтения книг современной молодежью, провести анкетирование, ...составить собственную подборку для чтения или разработать буктрейлер [Шейдаева, 2018, с. 60–61].

Подготовка к ток-шоу начинается с распределения между учениками ролей. Особое внимание следует уделить выбору ведущего, от которого зависит весь ход игры. Он должен активно реагировать на происходящее, не упускать значимые вопросы и оперативно взаимодействовать с залом. Учитель в ходе игры помогает ориентироваться в ситуации, предотвращает возможные конфликты и выход за пределы ро-

левого действия. В конце такого урока оцениваются полнота соответствия образу персонажа, степень взаимодействия с «залом», уровень владения текстом художественного произведения, а также творческая активность учеников.

В рамках **урока-суда** моделируется ситуация реального суда. Ученики играют роли судьи и секретаря суда, адвоката и прокурора, обвиняемого, потерпевшего и свидетелей: у каждой роли – своя специфика и свои задачи. Ученики должны помнить, что они отстаивают не свою личную позицию, а позицию персонажей, от лица которых ведётся процесс. Они могут подготовить судебное дело или кейсы защиты и обвинения. Однако судить можно только явных нарушителей закона, поэтому для урока-суда следует отбирать произведения, в которых наличествует реальный состав преступления. Это может быть доведение до самоубийства («Гроза» А.Н. Островского), мошенничество («Мёртвые души» и «Ревизор» Н.В. Гоголя), убийство («На дне» М. Горького) и т. д. Нарушение норм морали, ведущее к товарищескому суду или суду чести, к преступлениям не относится. Нет смысла судить и тех, кому уже вынесен приговор. Организаторы такого урока должны иметь представление о процессе судебного заседания и содержании уголовного кодекса (современного или исторического, актуального на момент создания произведения). На таких уроках оцениваются качество и разнообразие аргументов, владение материалом художественного произведения, а также творческая активность учеников.

Флешмоб¹¹ – относительно новое явление социальной культуры, заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей (мобберы) внезапно появляется в общественном месте, в течение короткого времени выполняет заранее оговорённые действия, а затем расходится.

Традиционные флешмобы основываются на деперсонализации и полной спонтанности действий, однако сегодня эти принципы претерпели значительные изменения: само слово «флешмоб» стало нарицательным и теперь обозначает почти любую массовую акцию. Можно найти примеры множества тематических флешмобов (политических, социальных, медицинских и др.), имеющих различные цели. Не так давно в связи с проведением года литературы (2015 г.) особую популярность приобрели «книжные» флешмобы, проходившие и на просторах социальных сетей, и в реальной жизни: например, «Стихи вслух» и «Пушкин – наше всё».

¹¹ От англ. «flash mob»: flash – ‘вспышка’, ‘миг’, ‘мгновение’ и mob – ‘толпа’, т.е. «мгновенная толпа».

Главной особенностью **классического флешмоба** является попытка удивить зрителей абсурдностью действий, не вызвав у них при этом отвращения или смеха. Подобные акции обычно проводятся в многолюдных местах. Короткий флешмоб (не более 5 минут) начинается с одновременных действий, сигнал к которым подаёт специальный человек (маяк). Участники акции обязаны выполнять все действия с совершенно серьезным видом, не отвечая на вопросы окружающих и не раскрывая смысла происходящего. У зрителей должно сложиться впечатление спонтанности акции.

Гораздо больший потенциал в литературном образовании у мобарта, в ходе которого мобберы создают акцию, имеющую определённую художественную ценность. Разворачивающееся действие должно быть зрелищным и красивым, соответствующая атмосфера создаётся с помощью реквизита, чтения произведений и музыкального фона. Примером может служить «Революционный флешмоб», посвящённый столетию Октябрьской революции, который сопровождался чтением стихов Маяковского, Есенина, Блока и революционными песнями.



Рис. 13. «Революционный флешмоб» студентов филологического факультета ВГСПУ

Еще одним вариантом является х-моб – экспериментальный флеш-моб¹², основанный на повседневных действиях людей. Так, мобберы могут в назначенное время открыть принесённые с собой книги и начать их читать. Зрители сначала не замечают начавшейся акции, но постепенно, с увеличением количества мобберов, у них возникает чувство дежавю. Это отличает х-мобы от классических, в которых действие разворачивается быстро, шумно, с привлечением внимания.

l-моб или long-mob («долгий флешмоб»), суть которого заключается в том, что группа мобберов заранее договаривается о необходимых действиях, которые выполняются в удобное время практически в любом месте и продолжаются в течение длительного периода. Например, в ходе литературного флешмоба, посвящённого Александру Сергеевичу Пушкину, мобберы записывали на видео выразительное чтение стихотворений поэта.

i-mob – массовая акция, проводимая в Интернете, часто – в социальных сетях. Ученики могут опубликовать видео с заранее определёнными хештегами, например, с чтением фрагментов произведений конкретного автора или конкретной тематики.

Исходя из практики, можно дать ряд рекомендаций по организации литературных флешмобов:

- флешмоб лучше всего приурочить к какому-то знаковому событию, например, дню рождения писателя или дате выхода в свет литературного произведения;
- несмотря на видимость спонтанности, флешмоб требует тщательно продуманного сценария и чёткого распределения ролей, организаторы всегда должны понимать, какую идею преследует их акция;
- учитывая замысел флешмоба, организаторы должны выбрать подходящие для его проведения место и время: школьный коридор, стадион, парк, библиотека, музей, торговый центр и т. п. При этом руководство объекта должно быть поставлено в известность о предстоящей акции.

Список источников:

1. Адилова, Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения / Н. Ф. Адилова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. Т. 2. – С. 121–124.
2. Брунер, Дж. Игра, мышление и речь / Дж. Брунер // Перспективы. Вопросы образования. – 1986. – № 1. – С. 73–81.

¹² «X» расшифровывается как «experimental».

3. Какие бывают флешмобы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://shkolazhizni.ru/culture/articles/1212/> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф., г. Челябинск, октябрь 2011 г., Т. I. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140–146.
5. Озеркова, И. А. Ролевые игры как технологии самовоспитания / И. А. Озеркова // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 182–189.
6. Панов, А. А. Флэшмоб в Москве и в России / А. А. Панов // Молодежные субкультуры Москвы / сост. Д. В. Громов; отв. ред. М. Ю. Мартынова. – Москва : Институт этнологии и антропологии РАН, 2009. – С. 344–385.
7. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии : учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – Москва : МПУ, Рос. пед. агентство, 1996. – 272 с.
8. Прутченков, А. С. Возможности игровой технологии: понятия и термины / А. С. Прутченков // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 121–126.
9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с.
10. Флешмоб: история и основные понятия [Электронный ресурс]. – URL: https://studwood.ru/611535/sotsiologiya/fleshmob_istoriya_osnovnye_ponyatiya (дата обращения: 02.11.2021).
11. Флэшмоб: что это такое. Самые массовые и известные флэшмобы в истории [Электронный ресурс]. – URL: <https://requesto.ru/fleshmob-chto-eto-takoe> (дата обращения: 02.11.2021).
12. Шейдаева, С. В. Использование шоу-технологии на уроках литературы [Электронный ресурс] / С. В. Шейдаева // Студенческий электронный журнал «Стриж». – 2018. – № 2 (19). – С. 59–61. – URL: <http://www.strizh-vspu.ru/files/publics/1522753841.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

4.3. Квесты

В широком смысле слова **квест** (транслит. англ. «quest» – поиски) – это приключенческая игра, в которой, чтобы дойти до цели, необходимо выполнить ряд задач, причём каждая из них служит ключом для решения следующей. Урок-квест во многом напоминает классический урок-путешествие, с которым их сближает наличие сюжета и перемещение по определённой маршруту. Однако есть и отличия:

во-первых, в основе квеста всегда лежит ролевое действие, предполагающее работу с атрибутами персонажа (опыт, одежда, оружие, навыки и т. п.), во-вторых, в квест включаются проблемные задания, которые преподносятся участникам в форме ролевой игры.

Существует несколько классификаций образовательных квестов. По структуре сюжета выделяются линейные, нелинейные и кольцевые квесты. **Линейный квест** подразумевает заранее определённый порядок прохождения этапов, что оптимально при изучении произведений с последовательным сюжетом. **Нелинейный квест** позволяет выбирать порядок прохождения испытаний. **Кольцевой квест** основан на повторяющихся заданиях.

По признаку применения ИКТ квесты можно классифицировать на традиционные, онлайн- и оффлайн-квесты. Образовательные **онлайн-квесты** мы часто обнаруживаем на страничках популярных интернет-проектов (например, «Арзамас» (<https://arzamas.academy/>) или «Карта истории» (<https://kartaistorii.ru/>)). Однако их может разработать и сам учитель, обратившись к сервису по созданию сайтов, чтобы сформировать систему html-страничек, связанных гиперссылками. Онлайн-квесты могут быть представлены как в линейном, так и в нелинейном виде. Такие квесты обычно используются во внеурочное время и иногда имеют автоматизированную рейтинговую систему оценки. На уроке чаще применяются **оффлайн-квесты** – электронные ресурсы, работающие без подключения к сети Интернет. Такой продукт может быть создан при помощи офисной программы PowerPoint, поддерживающей макросы, позволяющие добавлять в презентацию различные интерактивные элементы через программирование на языке Visual Basic. Однако существуют и специализированные оболочки для создания текстовых квестов: AXMA Story Maker, INSTEAD и т. п.

Суть **традиционных** (или реальных) **квестов** заключается в командной игре, в ходе которой ученики выполняют задания этапов и получают «ключи», которые впоследствии помогают достичь цели всей игры. Существует несколько разновидностей реальных квестов: квест по станциям, кабинетный квест, квест-спектакль.

Квест по станциям, в котором нужно по очереди пройти все задания, запланированные ведущим. Этапы обычно располагаются на всей территории школы. Поскольку учитель не может присутствовать одновременно на каждой точке, он должен назначить себе помощников из числа учеников, которые будут выдавать задания, контролировать их выполнение и проставлять баллы в маршрутный лист. Альтернативным вариантом является использование QR-кодов со ссылками на

задания. При этом таким способом можно зашифровать не только вопросы, но и дополнительные материалы, которые могут понадобиться при прохождении квеста. Для считывания QR-кода у каждой группы участников должен быть мобильный телефон со специальной программой. При её отсутствии игроки могут воспользоваться короткой ссылкой на соответствующий электронный ресурс, размещённой на этой же карточке.

МОРИЯ



<http://lms.vspu.ru/topic/vkmoriya/>

Рис. 14. Карточка этапа квеста по «Властелину колец» с QR-кодом

Кабинетный квест проводится с помощью карты и не требует выхода за пределы класса. Карта может быть нарисована на ватмане, однако более простым вариантом является её создание в графическом редакторе. Получившийся продукт может быть выведен на экран с помощью проектора или же встроен в мультимедийную презентацию, что позволит анимировать перемещения участников по карте. При наличии технических возможностей такая карта может быть распечатана на бумаге большого формата. К карте часто прилагаются раздаточные материалы, например, карточки, фишки или токены.



Рис. 15. Раздаточный материал и карта для квеста по миру «Гарри Поттера»

Перформанс или **квест-спектакль** проходит с участием действующих по сценарию или импровизирующих актёров, которые вводят участников в вымышленный мир и сопровождают их по сюжету.

В процессе реализации квеста следует помнить о том, что:

- количество этапов ограничено временем проведения мероприятия и особенностями его организации (последовательное или параллельное прохождение этапов);
- каждый этап предполагает наличие испытания, представленного в виде вопроса или задания, предложенного разными неигровыми персонажами, что внесет разнообразие в ход игры и создаст атмосферу настоящего приключения;
- успешно пройденное испытание позволит участникам продвигаться дальше и принесет бонусы в виде очков опыта (баллов);
- очки опыта не только определяют статус победителя в конце игры, благодаря им можно получить помощь других игроков, ведущего или зрителей и т. п.;
- неудачно пройденное испытание может привести игроков к минус-бонусам: дополнительным вопросам, штрафам, потере очков опыта, количества жизней, досрочному прекращению путешествия и т. п.;
- в конце путешествия героев ждёт награда.

Основообразующий элемент квеста – разноплановые задания, которые могут заключаться в необходимости:

- ответить на вопросы по тексту;
- составить кластер с характеристикой героя;
- составить герб/девиз героя;
- отгадать загадки/шарады/ребусы и т. д.

Если какой-то этап игры вызывает у участников затруднение, можно выдать подсказку, но если они и дальше допускают ошибки, то получают штрафные очки или штрафное задание.

Обычно на каждом этапе квеста отвечает один человек от команды, при этом желательно организовать процесс так, чтобы эта возможность предоставлялась разным ученикам. Баллы за правильный ответ можно выдавать как команде в целом, так и отдельным участникам в рамках личного зачёта. Поскольку не все задания «вешают» одинаковое количество баллов, баланс можно соблюсти несколькими способами: предоставить командам на одном этапе задания одинаковой сложности, позволить командам поочередно выбирать задания или воспользоваться случайной выборкой. Заработанные баллы в конце урока могут быть переведены в оценки.

В отличие от урока-суда и ток-шоу в подготовке и организации квеста учащиеся обычно не участвуют, поскольку данная игра предполагает создание проблемной ситуации, ранее не знакомой игрокам. Учитель сам продумывает роли, награды и штрафы, создает задания для каждого этапа. Однако теоретически эта работа может быть поручена тем ученикам, кто уже знаком с технологией: в этом случае разработка квеста может стать проектным продуктом для группы учащихся.

Список источников

1. Жданова, О. В. Использование квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования / О. В. Жданова // Специальное образование. – 2014. – № 10, Т. 2. – С. 97–102.

2. Игумнова, Е. А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования [Электронный ресурс] / Е. А. Игумнова, И. В. Радеецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 02.11.2021).

3. Каравка, А. А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями / А. А. Каравка // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – № 3. – С. 1–7. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

4. Корзникова, Т. П. Квест-игра как эффективная форма организации образовательной деятельности дошкольника / Т. П. Корзникова, Н. В. Просоедова, М. М. Степанова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (272). – С. 21–24.

5. Кувакина, М. В. Организация квеста на уроке литературы в 5-м классе (в ходе освоения теоретико-литературного понятия «загадка») [Электронный ресурс] / М. В. Кувакина // Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». – 2018. – № 4 (21.1). – С. 84–88. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1529493668.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

6. Образовательный квест как технология продуктивного сотрудничества обучающихся / Ю. К. Костенко, Н. Г. Недогреева, В. В. Барбашин, Д. В. Николаев // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 11. – С. 44–46.

7. Путило, О. О. Квест как форма внеурочной деятельности [Электронный ресурс] : вебинар 30.11.2017 / О. О. Путило. – URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1OhMtaVQ9W3roGZbUguiYr3oBpYJL8JM6> (дата обращения: 25.12.2017).

8. Путило, О. О. Использование электронных ресурсов в процессе реализации квест-технологии на уроках литературы и во внеурочной деятельности / О. О. Путило, Л. Н. Савина // Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды», г. Москва, 30 мая 2018 года. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2018. – С. 81–83.

9. Сокол, И. Н. Классификация квестов [Электронный ресурс] / И. Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (09). – С. 138–140. – URL: <http://moloduyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

10. Трушников, В. Н. Изучение темы «Легенды и мифы Древней Греции» на уроках литературы с применением квест-технологии / В. Н. Трушников // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2019. – № 4–2 (27). – С. 72–75. – URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1563264101.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

4.4. Веб-квест

Веб-квесты можно рассматривать как один из подвидов квест-технологии, несмотря на то, что они в большей степени напоминают исследовательский кейс, вынесенный в Интернет. **Веб-квест** (web-quest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Обычно он представлен в формате сайта, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу.

В ходе его прохождения ученики «путешествуют» по «всемирной паутине» в поисках ответов на вопросы квеста, поэтому отличительной особенностью образовательных веб-квестов является активное обращение к информации, размещённой на различных веб-сайтах; ссылки на эти источники даются на страничках веб-квеста.

Типичный веб-квест состоит из нескольких html-страничек, содержащих правила, задание (обычно в виде проблемного вопроса) и перечень информационных ресурсов (или ссылок на них), необходимых для его решения. На стартовой странице размещается название квеста и его краткое описание. Далее участникам предлагается выбрать ту или иную роль, в соответствии с которой им выдаётся задание и сопровождающие его ссылки на источники информации (сайты, текстовые

документы, презентации, видео и т. п.). В ряде случаев эти документы могут прикрепляться к страничке веб-квеста отдельными файлами.

Для веб-квеста по литературе характерны следующие роли: биографы, литературоведы, фольклористы, критики, искусствоведы, сказочники, чтецы, режиссёры, продюсеры, дизайнеры, декораторы, детективы, следователи, адвокаты, журналисты, следопыты, путешественники и т. д. Иногда ученику можно предложить выбрать одного из героев художественного произведения, чтобы от его лица изучить поставленную проблему.

Биографы анализируют материалы, предложенные в Интернет-источниках, подготавливают сообщение о главных событиях в жизни автора. Искусствоведы занимаются сравнительным анализом художественного произведения и его интерпретаций другими видами искусства, изучением культурного наследия. Критики и литературоведы проводят анализ художественных произведений, чтецы подготавливают выразительное чтение, создают аудиозапись или плейкаст и т. п.

Как и традиционный квест, веб-квест обычно разрабатывается учителем. Однако его главная цель заключается не в прохождении этапов и зарабатывании очков, а в создании итогового продукта, форма которого зависит от глобальной задачи и выбранной роли. Это может быть страничка на сайте, доклад, статья, эссе, презентация, видеоролик, аудиозапись, издательский проект или художественное произведение, созданное самими учащимися. Иногда ученикам предлагается пройти интегрированный в страничку веб-квеста тест. В любом случае на последней страничке веб-квеста организаторы должны дать чёткие указания, в какой форме будут приниматься ответы учеников и каковы будут критерии оценивания.

Список источников

1. Багузина, Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза): автореф. дис... кандидата педагогических наук / Е. И. Багузина. 13.00.01. – Москва, 2012. – 24 с.

2. Башмакова, И. С. Веб-квест как одна из форм организации проектной деятельности студентов / И. С. Башмакова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2015. – № 4 (99). – С. 209–212.

3. Горбунова, О. В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения / О. В. Горбунова, Н. С. Кузьмина // Школьные технологии. – 2013. – № 2. – С. 59–66.

4. Зайцева, В. П. Веб-квест в преподавании филологических дисциплин / В. П. Зайцева // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях : сборник статей. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 179–183.

5. Косицина, Ю. В. Веб-квест на уроках литературы (на примере веб-квеста по изучению романа А.С. Пушкина «Дубровский») / Ю. В. Косицина, А. Н. Косицин // Педагогика и психология: перспективы развития : сборник материалов Международной научно-практической конференции / редколл.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 50–53.

6. Лысяк, В. В. Веб-квест как инновационная технология на уроках литературы / В. В. Лысяк, О. В. Рыжикова // Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях : материалы международной электронной научно-практической конференции, Донецк, 01-31 октября 2019 г. В 4 томах / под ред. Л. А. Деминской, Т. Б. Волобуевой. – Москва : Истоки, 2019. – С. 61–68.

7. Осадчук, О. Л. Использование веб-квест-технологии в самостоятельной работе студентов педагогического вуза по дисциплинам профессионального цикла / О. Л. Осадчук // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 175–180.

8. Сандракова, Н. С. Образовательный веб-квест как средство формирования компетенций обучающихся и учителя [Электронный ресурс] / Н. С. Сандракова // Концепт. – 2013. – № 3. – С. 1396–1400. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/53282.htm> (дата обращения: 02.11.2021).

9. Толстова, Е. В. Веб-квест как активная форма организации проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы / Е. В. Толстова // Образовательные инновации: опыт и перспективы : сборник материалов межрегиональной заочной научно-практической конференции, Саратов, 25-26 февраля 2017 г. / под ред. Е. А. Рязанцевой, Л. Ю. Петровой, Н. В. Стребковой. – Саратов : ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», 2017. – С. 273–278.

10. Хлупина, Н. О. Использование веб-квест-технологии в организации самостоятельной работы студентов / Н. О. Хлупина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 87–92.

11. Чиркова, Л. Н. Дидактические возможности технологии веб-квеста / Л. Н. Чиркова, В. Н. Дмитриенко, М. В. Чиркова // Дистанционные образовательные технологии : материалы II Всероссийской научно-практической интернет-конференции, Ялта, 18-22 сентября 2017 г. / под ред. В. Н. Таран. – Симферополь : ООО «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 428–438.

12. Шихранова, С. Н. Технология веб-квест на уроках литературы / С. Н. Шихранова // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Москва, 18 мая 2017 г. / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – Москва : ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2017. – С. 1051–1055.

13. Шульгина, Е. М. Технология веб-квест как средство для развития критического мышления студентов / Е. М. Шульгина // Возможности развития краеведения и туризма Сибирского региона и сопредельных территорий : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции, Томск, 29-30 октября 2014 г. / ред. П. А. Окишев. – Томск : Издательство Аграф-Пресс, 2014. – С. 142–147.

14. Шурупова, Н. С. Технология веб-квест как один из видов организации творческой деятельности обучающихся / Н. С. Шурупова // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2012. – № 2. – С. 138–140.

4.5. Classcraft

В последние годы процесс геймификации, то есть «применения игровых методик в неигровых ситуациях» [Варенина, 2014, с. 314], набирает всё большие обороты. Впрочем, ещё в книге А. Макаренко «Флаги на башнях», созданной в 30-е годы XX века, мы можем встретить описание одного из элементов геймификации – ассоциацию трудовых успехов с картой боевых действий¹³. В большинстве случаев геймификация не выходит за рамки урока или внеклассного мероприятия, реализуясь в формате ролевой игры или квеста. Однако су-

¹³ «На диаграмме был изображён фронт, настоящий боевой фронт. Наступление шло снизу. Там красная узкая лента изображала могучие силы колониистских цехов, разделённые на три армии: центр – металлисты, левый фланг – деревообделочники и правый фланг – девочки в швейном цехе. Каждая армия занимала по фронту больший или меньший участок в полном соответствии с величиной годового плана.

Центр – металлисты, конечно, составляли главные силы: годовой план производства маслёнок выражался очень солидной цифрой – миллион штук – миллион рублей. На левом фланге участок был меньше – деревообделочники должны были выпустить продукции на 750 тысяч рублей, а швейный цех, значительно обессиленный отливом людей к токарным станкам, имел план только в 300 тысяч. Таким образом, правый фланг занимал сравнительно небольшой участок фронта.

Наступление на диаграмме направлялось вверх. Вверх во всю неизмеримую ширину ватманского листа нарисован был чудесный город: вздымались к небу трубы и башни, и чтобы уже больше никаких сомнений не было, по верхнему краю листа протянулась надпись: «ПЕРВЫЙ ЗАВОД ЭЛЕКТРОИНСТРУМЕНТА ТРУДОВОЙ КОЛОНИИ ИМ. 1 МАЯ»» (А. Макаренко. «Флаги на башнях»).

существуют системы, охватывающие весь процесс образовательной деятельности. В 2014 году канадский учитель Шон Янг разработал систему обучения **Classcraft**¹⁴, основанную на принципах ролевой игры «Dungeons & Dragons». Руководит игрой учитель – Мастер, который по своему усмотрению, исходя из образовательных задач и возможностей класса, определяет варианты развития способностей персонажей игры, придумывает случайные события и разрабатывает систему баллов за возможные достижения или неудачи в учёбе. Classcraft является универсальной платформой, на базе которой может строиться преподавание любой дисциплины.

В ходе игры ученики зарабатывают и теряют определенные виды очков:

- **очки здоровья** (HP¹⁵) – «жизненная энергия персонажа, эти очки нужны, чтобы остаться в игровом процессе» [Help.Classcraft]. Персонаж ученика может терять жизни за опоздание на урок, за невыполненное домашнее задание и т. п. Единственным способом заработать HP является использование способностей персонажей, но Мастер может упростить игру, установив ежедневное восстановление небольшого количества очков здоровья. Потеряв все очки жизни, персонажи «падают», и чтобы вернуться в игру, должны бросить «проклятый кубик», определяющий один из шести «приговоров», которые настраиваются в разделе «Наказания» (например, сдать следующее задание на несколько дней раньше; написать краткий письменный ответ; лишиться очков опыта за выполнение следующего задания и т. п.);

- **очки действия** (AP) – это очки энергии, которые ученики могут потратить, чтобы воспользоваться способностями персонажей в игре. Мастер игры в разделе «Способности» настраивает эффект способностей и определяет их стоимость в очках действия. Определённое количество очков действия восстанавливается ежедневно;

- **очки опыта** (XP) – очки, необходимые для повышения уровня в игре и открытия новых способностей. Их можно получить за верный ответ на уроке, успешно выполненное задание или помощь другому ученику. Очки опыта – одно из лучших средств мотивации в игре;

- **очки силы** (PP) – очки, получаемые при переходе на следующий уровень. Они нужны для изучения новых способностей и развития навыков персонажей;

¹⁴ Название «Classcraft» является отсылкой к популярным компьютерным играм «Warcraft» и «Starcraft».

¹⁵ От англ. health points, либо hit points.

• **золотые монеты (GP)** – очки, которые можно потратить на покупку снаряжения и изменение внешнего вида персонажа (доступны только в премиум-версии игры, подписка на которую является платной). Их можно заработать, повысив свой уровень, тренируя питомцев, или получить в награду от учителя за выполнение заданий.

Ученики класса делятся на команды, которые состоят из воинов, магов и целителей.

Воин обладает максимальным уровнем здоровья (НР), позволяющим выдерживать «повреждения», которые герой получает в случае неправильных ответов и т. п. Способности воина позволяют спасать остальных членов команды, например, отвечать вместо вызванного к доске товарища, сдавать задание на день позже назначенного срока, получать подсказки и т. п.

Маг обладает большим количеством очков действий (АР), которые может передавать другим членам команды, чтобы те смогли воспользоваться своими навыками. Однако у магов самый маленький запас «здоровья», поэтому этот класс подходит для уверенных в своих силах учеников. Маги могут получать дополнительное время для ответа, передавать свой вопрос участнику чужой команды, получать подсказки и т. п.

Целитель может восстанавливать НР участников команды и даже спасать товарищей по команде от «падения», что наступает в случае полной потери всех жизней.

Оптимальное число участников команды варьируется в пределах от 6 до 8 человек и зависит от количества учеников в классе. Для успешного течения игры важно соблюдение баланса: в команде из шести человек может быть один целитель, два мага и несколько воинов. Перед началом «игры» каждый ученик подписывает «Пакт игрока» – согласие с её правилами, затем для них создаются игровые аккаунты в соответствии с выбранным классом. Мастеру нужно тщательно продумать способности, наказания, случайные события и поведение персонажей, так как менять настройки в течение учебного года будет нечестно по отношению к ученикам, согласившимся следовать определенным правилам.

Каждый урок начинается со случайного события, на появление которого не могут повлиять ни ученики, ни Мастер. «Случайное событие – лучший способ начать урок. Оно способно привлечь учеников к учебному процессу и настроить их на работу» [Help. Classcraft]. Например, событие «Абсолютная святость» гарантирует, что никто из игроков не сможет потерять все НР в ходе занятия, а событие «Яд» отнимает у всех игроков по пять очков здоровья и т. п. Варианты случай-

ных событий по умолчанию прописаны создателем игры, но учитель заранее может отредактировать их, изменив название, описание и эффект, отражающийся на участниках.

Основным способом развития персонажей в игре служит система заданий – квестов, прохождение которых позволяет ученикам зарабатывать очки опыта. Каждый квест может представлять собой проект (создание герба, коллажа, обложки, буктрейлера, плейкаста и т. п.) или задание (написание синквейна, сочинения, доклада и т. п.). Квесты можно дифференцировать по степени сложности и присуждать за их выполнение разное количество очков опыта и золотых монет. При этом разделение возможно в рамках одного вида деятельности, например, игрокам на выбор могут быть предложены несколько тем сочинений с разным вознаграждением.

Поводя итог, можно сказать, что Classcraft, как и любая другая форма обучения, имеет ряд достоинств и недостатков. К основным достоинствам данной игры можно отнести:

- повышение уровня мотивации к учебной деятельности;
- развитие в классе атмосферы сотрудничества и укрепление командного духа;
- возможность изменений базовых настроек с учётом уровня развития интеллектуальных способностей отдельных классов;
- возможность отслеживать динамику развития учеников;
- изменение привычного способа течения урока посредством введения случайных событий.

К основным недостаткам можно отнести:

- обязательное наличие компьютеров или телефонов у всех учеников;
- уменьшение полезного времени урока из-за введения игрового элемента (случайные события, «падения» персонажей, применение способностей).

Стоит отметить, что на уроках-лекциях и уроках развития речи ученики не могут использовать возможности игры в полном объёме: на лекциях многие способности просто бесполезны, а при написании сочинений исключается командная работа. Бесспорно, успех всего процесса зависит от того, насколько хорошо ученики ладят между собой. В игре «всеми силами поощряется сотрудничество. Это полностью преобразует уроки» [Crawley, 2014]. По словам создателя игры Шона Янга, после такой игры ученики стали «легче относиться к наказаниям, если раньше они винили во всем учителя, то сейчас относятся к ним как к части игрового процесса» [Crawley, 2014].

Список источников

1. Classcraft [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.classcraft.com/ru/> (дата обращения: 02.11.2021).
2. Classcraft. Help [Электронный ресурс]. – URL: <https://help.classcraft.com/hc/en-us> (дата обращения: 02.11.2021).
3. Crawley D. Classcraft makes the classroom a giant role-playing game – with freemium pricing [Электронный ресурс]. – URL: <https://venturebeat.com/2014/05/31/classcraft-role-playing-classroom/> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Варенина, Л. П. Геймификация в образовании / Л. П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 6, Ч. 2. – С. 314–317.

Глава 5. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО (ТРКМЧП) В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

5.1. Общая характеристика и основные приемы ТРКМЧП

Одной из наиболее перспективных в плане развития творческих способностей учащихся и актуализации их читательских интересов является педагогическая технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), основанная на принципах свободы выбора точек зрения и отсутствии непреложных истин.

По поводу определения понятия «критическое мышление» существует несколько мнений. Дж. Браус и Д. Вуд полагают, что «критическое мышление – это поиск, как рассудить объективно и поступить логично с учётом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критические мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем» [Браус, 2001, с. 67]. Д. Халперн в своей работе «Психология критического мышления» утверждает, что критическое мышление отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, оно нацелено на «использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата» [Халперн, 2000, с. 112].

Критическое мышление способствует объективному взгляду на идеи, решения, поступки, позволяя определять слабые места и устанавливать правдивость фактов, опираясь на логику и причинно-следственные связи. Это процесс выработки решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть» [Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 7]. Критическое мышление требует от ученика готовности исправлять собственные ошибки, искать компромиссные решения. Мыслящий человек должен быть открыт для других идей, а также способен рассматривать несколько возможностей решения какой-то проблемы. Однако данные навыки развиты у каждого из нас не в одинаковой степени. Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно усовершенствовать ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

- готовность к планированию – важно упорядочить мысли, выстроить последовательность изложения – это признак уверенности в собственных позициях;

- гибкость – если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных мыслей;
- настойчивость – вырабатывая настойчивость в решении задачи, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении;
- готовность исправлять ошибки – критически мыслящий человек не будет оправдывать собственные неправильные решения, а сделает выводы, воспользуется своей ошибкой для продолжения обучения;
- осознание – умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений;
- поиск компромиссных решений, которые должны быть приняты другими собеседниками [Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 10].

Таким образом, критически мыслящие люди:

- решают проблемы, рассматривая их с разных точек зрения;
- проявляют известную настойчивость в решении проблем;
- открыты для других идей;
- слушают собеседника;
- решают проблемы, сотрудничая с другими людьми;
- эмпатичны;
- контролируют себя, свою импульсивность;
- устанавливают множественные связи между явлениями;
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных;
- любознательны и часто задают вопросы: «Что, если ...?»;
- активно воспринимают информацию;
- строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманные цели;
- умеют делать различные выводы.

В основе технологии лежит базовая модель, состоящая из трёх фаз: вызов, осмысление, рефлексия.

Стадия **вызова** предполагает актуализацию у учеников уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию мыслительной деятельности, подготовку к выполнению основных задач урока. Реализация этой фазы включает воспроизведение и систематизацию имеющихся знаний, постановку вопросов, формирование ассоциативного ряда, а также коммуникацию между учениками, которая предполагает высказывание своей точки зрения по данной проблеме. «Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы» [Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 14]. Если заявленная тема незнакома учащим-

ся и у них нет достаточных знаний для выработки суждений, они могут высказать предположения о возможном объекте изучения.

В процессе реализации стадии вызова важно:

- давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным учителем;
- фиксировать все высказывания, потому что любое из них будет важным для дальнейшей работы, убедить, что на данном этапе нет «правильных» и «неправильных» высказываний;
- сочетать индивидуальную и групповую работу, что позволит актуализировать собственные знания и услышать другие мнения [Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 16–17].

Обмен мнениями может способствовать выработке идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными, появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будут стимулировать к изучению нового материала.

Роль педагога на данном этапе состоит в том, чтобы актуализировать и систематизировать знания учащихся по определённой теме, а затем организовать бесконфликтный обмен мнениями в группах. На стадии вызова можно использовать такие приёмы, как: инсерт, таблица ЗХУ, кластеры, «фишбоун», «таблица вопросов», «дневник», «бортовой журнал», «дерево предсказаний», рассказ-предположение по ключевым словам, верные и неверные утверждения, мозговая атака, проблемные вопросы, «толстые» и «тонкие» вопросы и т. п.

На втором этапе – **осмыслении** – происходит получение новой информации, корректировка поставленных целей обучения, освоение новых знаний и навыков. Основной задачей данного этапа является отслеживание восприятия учеником изученного материала, сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией. Учащиеся могут в процессе поиска ответов на ранее заданные вопросы решать возникшие на начальном этапе работы затруднения [см.: Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 19]. На фазе осмысления содержания учащиеся:

- осуществляют контакт с новой информацией и сопоставляют её с уже имеющимися знаниями и опытом;
- акцентируют внимание на поиске ответов на возникшие вопросы и затруднения;
- обращают внимание на неясности, пытаясь поставить новые вопросы;

- стремятся выяснить, что именно их привлекает, какие аспекты менее интересны и почему;
- готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Учитель на данном этапе «отслеживает степень активности работы, предлагает различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном» [Муштавинская, 2002, с. 32].

На втором этапе используются двойной дневник, «сводная таблица», бортовой журнал, инсерт, кластеры, «фишбоун» и т. п.

На заключительном этапе – **рефлексии** – предполагается размышление, самонаблюдение, самопознание, направленные на осмысление собственных действий. В узком смысле слова это выявление и уточнение, анализ и интерпретация результатов деятельности на уроке. В процессе рефлексии присвоенная новая информация превращается в собственное знание.

На этом этапе ученики могут вернуться к первоначальным записям, соотнося старую информацию с новой, выполнить творческие, исследовательские или практические задания, закрепляющие изучение материала. На данной стадии уместны дискуссия, дебаты, составление письменных ответов на вопросы, создание эссе, кластера, синквейна, таблицы и т. п.

При выборе приёмов и стратегий учителю следует учитывать жанровую природу изучаемого произведения, способы выражения авторской позиции, уровень читательского восприятия и возрастные особенности обучающихся.

Основные приемы ТРКМЧП

Синквейн – это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, позволяющее описывать суть понятия или осуществлять рефлексии на основе полученных знаний [Викентьева, 2002]. Синквейн состоит из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное); во второй даётся описание предмета (два прилагательных или причастия); в третьей, состоящей из трёх глаголов, характеризуются действия объекта; в четвёртой строке приводится фраза обычно из четырёх значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке – синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово). В зависимости от задач, поставленных учителем, данный приём может быть использован на разных этапах урока: на стадии вызова в

рамках выявления первичного восприятия учениками текста; на этапе осмысления – для актуализации опорных знаний; на стадии рефлексии – для обобщения информации. Пример синквейна по рассказу Л. Улицкой «Дезертир»:

*Собака
Притихшая, преданная.
Доверяет, понимает, любит,
Умрёт она своей смертью.
Дезертир.*

Составление синквейна создаёт творческую атмосферу на уроке, развивает образное мышление и креативные способности ребенка. Это быстрый и мощный инструмент для рефлексии, поскольку он позволяет резюмировать информацию, изложить сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Синквейн может использоваться и как средство творческого самовыражения.

«**Дерево предсказаний**» – приём, помогающий строить предположения по поводу развития сюжетной линии произведения или решения проблемы. Ствол – это ключевое понятие, проблемный вопрос, тема. Ветви – предположения, которые начинаются со слов «возможно» или «вероятно». Обоснования в виде аргументов «за» и «против» фиксируются на листочках ветки. Особенность «дерева предсказаний» состоит в том, что данный приём часто используется для работы с художественным текстом, который дается не в полном объеме. В ходе анализа информации учащиеся не только выдвигают свои прогнозы, но и подтверждают их ссылками на текст.



*Рис. 16. Примерная схема «дерева предсказаний»
по названию рассказа А. Азимова
«Они не прилетят»*

«Корзина» идей (понятий). На доске рисуется символическая корзина, в которую условно «собирается» всё, что учащиеся знают по данной проблеме или теме. Как правило, каждый ученик самостоятельно записывает в тетрадь свои воспоминания в течение 1–2 минут, после чего организуется обмен информацией в парах или группах, каждая из которых озвучивает одно сведение или факт, не повторяя сказанного ранее. Учитель в виде тезисов записывает на доске все варианты, включая и неверные. По мере освоения новой информации ошибки исправляются, вносятся необходимые дополнения.

«Таблица ЗХУ» (знаю – хочу узнать – узнал) заполняется по ходу прослушивания лекции или чтения статьи учебника. В первой графе ученики записывают ту информацию, которая была им ранее известна, во второй – вопросы, возникшие по ходу чтения, в третьей фиксируют новые знания. Сведения, понятия или факты записываются не в виде цитат, а своими словами. Похожим образом оформляется и **«бортовой журнал»**, представленный в виде двух колонок, где отмечается, что было известно учащимся по данной теме и что нового они узнали.

«Двухчастный дневник» даёт возможность читателю связать содержание текста со своим личным опытом. В левой части дневника обучающиеся записывают цитаты из текста, отмечают моменты, которые произвели на них наибольшее впечатление, пробудили воспоминания, ассоциации с эпизодами из собственной жизни. Справа пишут свой комментарий, поясняющий причины выбора этого фрагмента. Дневник может быть оформлен как трёхчастный, тогда в него добавляется третья колонка – «вопросы к учителю» или «комментарии по прошествии некоторого времени».

Сводная таблица – приём, используемый для сравнительного анализа. В центре располагается графа «Линии сравнения», слева – один сравниваемый объект, справа – другой. Критерии для сравнения могут быть сформулированы как самими обучающимися, так и предложены учителем.

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из стадий реализации технологии. Если она применяется на этапе вызова, то включает в себя вопросы, ответы на которые учащиеся хотят получить при изучении темы. На стадии осмысления – это способ «активной фиксации вопросов по ходу чтения» [Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 88], при рефлексии таблица вопросов демонстрирует понимание пройденного материала. «Тонкие» вопросы – «Кто...?», «Что...?», «Когда...?», «Как звали...?» – требуют простого, односложного ответа. «Толстые» вопросы – подробного, развернутого размыш-

ления, они могут начинаться так: «Объясните, почему...?», «Как вы считаете...?», «Что, если...?», «Почему вы считаете...?», «В чём различие...?» Данный приём может быть оформлен в виде таблицы, где левая графа – «тонкие» вопросы, а правая – «толстые».

«Перекрестная дискуссия» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Вопрос для перекрёстной дискуссии должен быть ключевым в рамках изучаемой темы, а «поиск аргументов для ответа должен предполагать использование всего спектра информации, конструирование причинно-следственных связей между основными понятиями темы» [Заир-Бек, Муштавинская, 2011, с. 135].

«Письменное интервью» – это вариант групповой рефлексии в вопросно-ответной форме. Данный приём позволяет в достаточно короткий промежуток времени провести письменную рефлексию с целью обмена мнениями по итогам изученного произведения. Составленные учениками вопросы могут быть адресованы автору, герою или заданы от лица персонажа произведения.

«Письмо по кругу» – приём, также предполагающий групповую форму работы. Ученикам нужно не только поразмышлять самостоятельно, но и согласовать свое мнение с членами группы. Каждый записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает свой листок соседу, который продолжает эти размышления. Листочки двигаются до тех пор, пока круг не замкнется и каждый получит тот, в котором он написал первое предложение. «Письмо по кругу» может использоваться для отработки навыков пересказа. После завершения письменной части каждый ученик читает свой листок, оценивает содержание пересказа: отражены ли важные моменты, поступки героев? Раскрывается ли в пересказе тема текста, его основная мысль? [Васюта, 2005, с. 29].

«Эссе» – одна из самых распространенных форм письменной рефлексии, небольшое по объёму произведение, раскрывающее конкретную тему, имеющее субъективную трактовку и свободную композицию. Эссе отражает взгляд ученика на тот или иной вопрос, его индивидуальные переживания, впечатление от произведения.

Список источников

1. Болотов, В. Критическое мышление – ключ к преобразованию школы / В. Болотов, Д. Спиро // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67–73.
2. Браус, Дж. Инвайронментальное образование в школах / Дж. Браус, Д. Вуд. – Москва : ЭКСМО ПРЕСС, 2001. – 210 с.

3. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. – Москва : ИОО, 2000. – 96 с.
4. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2009. – 176 с.
5. Васюта, И. В. Использование приёмов развития критического мышления на уроках литературы / И. В. Васюта, А. Ф. Махотина // Первое сентября. Литература. – 2005. – № 3. – С. 27–29.
6. Викентьева, И. Ода синквейну / И. Викентьева // Перемена. – 2002. – № 3. – С. 14–18.
7. Гладкова, Н. Г. Использование технологии развития критического мышления на уроках литературы / Н. Г. Гладкова // Мастер-класс (приложение к журналу «Методист»). – 2010. – № 5. – С. 47–52.
8. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
9. Загашев, И. О. Умение задавать вопросы / И. О. Загашев // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 8–13.
10. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2003. – 192 с.
11. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.
12. Кларин, М. В. Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3–10.
13. Комарова, Е. Ю. Развитие критического мышления учащихся 9-х классов на уроках литературы / Е. Ю. Комарова // Лучшая студенческая статья 2018 : сборник статей XIV Международного научно-исследовательского конкурса. В 4 ч. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 43–46.
14. Мередит, К. С. Критическое мышление: технология развития : пособие для учителя / К. С. Мередит. – Санкт-Петербург : Альянс Дельта, 2003. – 220 с.
15. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – Москва : КАРО, 2013. – 144 с.
16. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление / И. В. Муштавинская // Методист. – 2002. – № 2. – С. 30–35.

17. Сафонова, Т. С. Нам нужно учиться мыслить критически! / Т. С. Сафонова // Образование и воспитание. – 2015. – № 2. – С. 25–28.
18. Сафонова, Т. С. Приемы технологии развития критического мышления на уроках литературы [Электронный ресурс] / Т. С. Сафонова // Грани познания. – 2016. – № 4 (47). – С. 98–103. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1476802185.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).
19. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
20. Чистякова, А. А. Анализ методов и приёмов техники критического мышления / А. А. Чистякова // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сборник статей XIX Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С. 86–90.
21. Шарапова, Е. П. Критическое мышление – умение обосновывать свою позицию или вежливый скептицизм / Е. П. Шарапова // Педагогическая мастерская. Все для учителя! – 2012. – № 8. – С. 2–7.

5.2. Кластеры

Кластер («кластер» в переводе означает «пучок», «созвездие») – приём графической организации материала, отражающий смысловые поля того или иного понятия и помогающий обозначить связи между ними. Кластеры, являясь целостной структурой с конкретным и понятным порядком составления, способствуют систематизации и обобщению учебного материала. Их использование помогает достижению широкого ряда метапредметных результатов, в первую очередь, умения самостоятельно определять критерии для классификации, создавать схемы для решения учебных и познавательных задач и т. д.

Существует **три способа их использования**:

- репродуктивный (кластер даётся ученикам в готовом виде в качестве наглядного средства, его можно представить на уроке изучения нового материала, чтобы познакомить с новым понятием или явлением);
- эвристический (ученикам даётся шаблон, который они заполняют по ходу урока);
- самостоятельный (ученики самостоятельно составляют кластер).

Обращение к такому приёму, как «кластер», уместно на любом этапе урока: на стадии вызова, когда нужно систематизировать информацию; на стадии рефлексии, когда делают обобщение; в течение всего

занятия, когда заполнение схемы идёт во время анализа художественного текста.

В определённой степени кластер напоминает опорный конспект. Однако если опорный конспект даётся в готовом виде и требует заучивания наизусть, то кластер предоставляет ученикам возможность создавать собственные варианты, эффективно структурировать большой объем информации, облегчает её восприятие и запоминание.

Требования к оформлению кластеров:

- кластер должен быть понятен для всех, а не только для его автора;
- однотипные элементы оформляются одинаковым способом (цветом, типом линии, формой фигуры и т.п.) и на одном уровне;
- кластер не рекомендуется усложнять большим количеством объектов или объёмным текстом.

В зависимости от выбранного шаблона и способа его заполнения, существует несколько **разновидностей кластеров**:

Планета и её спутники – один из самых часто используемых видов кластеров. Алгоритм его составления предполагает следующие действия:

- в центр выносится ключевое слово, словосочетание или предложение, которое является «сердцем» темы;
- вокруг располагаются слова или предложения, отражающие идеи, факты, образы, структурно связанные с основной темой;
- появившиеся объекты соединяются прямыми линиями с ключевым понятием – таким образом устанавливаются новые логические связи.

Кластер «Гроздь» – вариант модели кластера «Планета и её спутники», специфика которого заключается в том, что от «спутников» выстраиваются новые связи с понятиями, объясняющими малые смысловые единицы.

Кластер «Ромашка Блума» создан психологом и педагогом Бенджаминем Блумом и является разновидностью кластера «Планета и её спутники». В центр кластера выносится тема или проблемный вопрос, от которого идут «лепестки»-вопросы:

- простые вопросы, ответ на которые заключается в воспроизведении фактов, определенной информации: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?»;
- уточняющие вопросы, которые обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ...?». Иногда подобные вопро-

сы задают с целью получения информации подразумеваемой, но отсутствующей в сообщении;

- интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно они начинаются со слова «Почему?» и направлены на установление причинно-следственных связей. Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой.

- творческие вопросы, чаще всего содержащие частицу «бы», элементы условности, предположения, прогноза: «Что изменилось бы...», «Что будет, если...?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет после...?»;

- оценочные вопросы, направленные на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Как вы относитесь к поступку главного героя?» и т. д.;

- практические вопросы, устанавливающие взаимосвязь между теорией и практикой: «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?»

Обратный кластер строится по модели «Планета и её спутники», при этом центральное понятие остается неизвестным, зато заполняются периферийные. Если в обычном кластере используется метод анализа – процедура мысленного расчленения изучаемого объекта на составные части, то для этого вида кластера характерен синтез. Данную модель кластера можно использовать на уроках систематизации информации, когда в результате обобщения полученных знаний появляется возможность свести смысловые единицы к общему понятию.

Кластер «Логическая цепочка» позволяет установить логико-структурную связь между понятиями, проблемами или объектами, причём каждая последующая единица не равнозначна предыдущей. С помощью данного кластера учащиеся могут представить последовательность развития сюжета в художественном произведении.

Кластер «Ступеньки» – вид кластера, дающий возможность изучить какое-либо понятие в его движении от малого к большому или наоборот, что визуально можно изобразить в виде ступеней. Каждый переход связывается с новым признаком понятия.

Кластер «Фишбоун» («фишбоун» в переводе означает «рыбий скелет») впервые был описан Д. Баланком. В основе фишбоуна лежит схематическое изображение информации в виде рыбьего скелета. Важны не только части такого «скелета», но и их положение. «Голова» – это проблема, которую необходимо изучить. Верхние «кости» – причины возникновения анализируемой проблемы, нижние – факты, подтверждающие её существование, «хвост» – умозаключение, выводы. Запи-

си должны быть краткими, в виде ключевых слов, отражающих суть ответа. Данный прием позволяет систематизировать причины явления, подкрепляя их примерами из текста, и тем самым сделать наглядным путь от вопроса к ответу, то есть от «проблемы» к «выводу». Преимущество «Фишбоуна» заключается в том, что с помощью него фиксируются все этапы анализа: проблема, причины, факты и выводы.

Кластер «Диаграмма причин-и-следствий» позволяет графически отобразить взаимосвязь факторов, событий либо явлений и последствий. Этот тип кластера представляет собой вид линейной диаграммы – графика, на котором соответствующие результатам наблюдений точки соединены между собой линиями, что позволяет отразить эволюцию образа героя, развитие сюжета или конфликта и т. д.

Кластер-диаграмма Венна позволяет провести анализ и синтез при рассмотрении более двух аспектов, имеющих различные и общие черты. Диаграмма строится на двух и более пересекающихся кругах. Данная модель кластера позволяет графически представить сравнительный анализ нескольких объектов: выделить одну тему в произведениях разных авторов, отметить нескольких героев одного или разных произведений. При этом необходимо отмечать цветом или цифрами каждую область сравнения и давать расшифровку в виде сносок.

Список источников

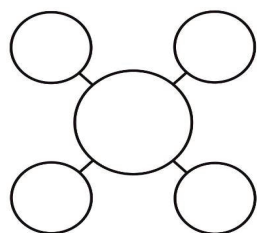
1. Бахор, Т. А. Осмысление детали в контексте целостного восприятия произведения (при изучении лирики А. Ахматовой в школе) / Т. А. Бахор, А. О. Брагина, В. Ю. Смагина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–4. – С. 20–24.

2. Костяева, Н. А. Кластер как ассоциативный метод обучения детей / Н. А. Костяева // Технология. Все для учителя! – 2015. – № 9 (33). – С. 14–23.

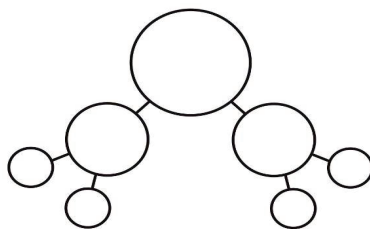
3. Латыпова, Р. М. Использование кластеров на уроках языка и литературы / Р. М. Латыпова // Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях : материалы V Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Г. Р. Туйсина. – Сибай, 2016. – С. 24–27.

4. Макеева, В. М. Использование кластера на уроках литературы как одного из методов технологии развития критического мышления / В. М. Макеева // Современные тенденции в образовании и науке : сборник научных трудов по материалам Международной

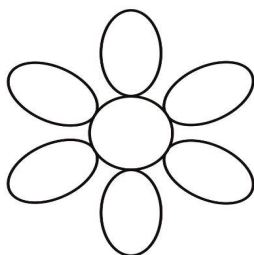
научно-практической конференции, в 26 частях, Тамбов, 31 октября 2013 г. – Тамбов, 2013. – С. 68–69.



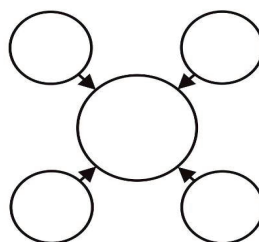
Кластер “Планета и спутники”



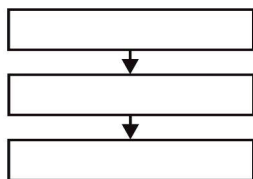
Кластер “Гроздь”



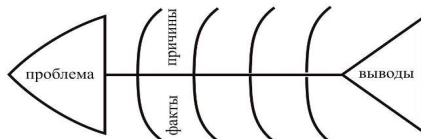
Кластер “Ромашка Блума”



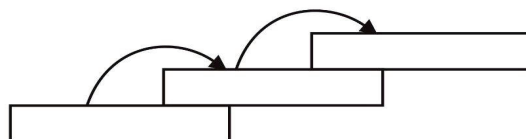
Обратный кластер



Кластер “Логическая цепочка”



Кластер “Фишбоун”



Кластер “Ступеньки”

Рис. 17. Модели разных типов кластеров

5.3. Ментальная карта

Интеллект-карта, известная также как **ментальная карта**¹⁶, демонстрирует процесс общего системного мышления с помощью схем, это ещё один способ графического изображения структуры понятий, объектов или идей. «Карта знаний оформляется в виде диаграммы связей – древовидной схемы, на которой изображены связанные между собой графические объекты и слова. Карты знаний используются для создания, визуализации, структуризации и классификации понятий и идей, а также как средство для организации деятельности, описания процессов решения самых разнообразных задач» [Сергеев, Ульянов, 2013, с. 68].

Ментальные карты изначально были созданы как приём запоминания большого количества информации Т. Бьюзеном, который выделял четыре отличительные черты интеллект-карты:

- объект внимания/изучения кристаллизован в центральном образе;
- основные темы, связанные с объектом внимания/изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;
- ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и т. д.;
- ветви формируют связанную узловую систему [Бьюзен, 2003, с. 29].

По своей форме ментальная карта близка таким приёмам, как кластер или глог. Однако если кластер объективен (то есть представленная в нем система информации понятна каждому человеку), то ментальная карта – субъективна, в ней отражается личное восприятие читателя, возникшие в его сознании индивидуальные логические связи, а потому она часто требует авторского комментария. Использование ментальных карт предполагает, в первую очередь, отображение ассоциативных связей и образного мышления, кластеры же – причинно-следственных связей. Важным отличием ментальной

¹⁶ Существует множество вариантов, дублирующих название «ментальная карта» (с английского «mind-map»): «майнд-мэп, «майнд-карта, «интеллект-карта», «умственная карта», «карта ума», «карта мыслей», «карты разума», «карта памяти», «интеллект-карта», «ассоциативная карта», «ассоциативная диаграмма», «схема мышления» и т. п. При очевидном семантическом отличии некоторых из определений (мышление и память – разные психические процессы) все они фактически используются в одном значении.

карты от кластера является и то, что для её создания обязательно используются изображения, символы, графические зарисовки, что позволяет установить дополнительные ассоциативные связи между смысловыми единицами. Можно выделить следующие особенности ментальных карт:

- это способ свободной визуализации мыслей, результат может быть похожим на обычные логические схемы или представлять весьма замысловатые рисунки;
- при создании ментальной карты рекомендуется не использовать готовые формы таблиц и схем, поскольку они ограничивают свободу мыслительного процесса её автора;
- изображаемые связи могут быть не только логическими, но и ассоциативными, а записи – не только терминологическими, но и образными, приблизительными [Сидоров, 2013, с. 44].

Ключевые элементы ментальных карт могут соединяться линиями или стрелками, сопровождаемыми подписями. Такая форма позволяет отразить любовные или родственные связи между персонажами, показать маршрут путешествия главного героя и т. п. Цвет в ментальной карте также может быть способом разграничения информации, обозначая определенные характеристики выбранного образа.

Основная работа на уроках литературы связана с изучением художественного текста, поэтому ментальные карты можно классифицировать в соответствии с видами анализа литературного произведения.

Сюжетная ментальная карта основана на осмыслении и интерпретации сюжетных линий произведения и иногда рассматривается как своеобразный вариант читательского дневника. В процессе её создания может возникнуть вопрос об отражении на карте внесюжетных элементов, например, лирических отступлений и вставных эпизодов. Разумеется, их тоже можно включить в ментальную карту, но обозначить иначе, чем основные сюжетные линии. Если же в книге наличествует несколько сюжетных линий, то с помощью ментальной карты можно показать связь между ними. Так, например, на ментальной карте можно отразить путь исканий князя Андрея или Пьера Безухова, главных героев романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». На стадии презентации и защиты проектов можно будет соединить несколько таких ментальных карт в одну.

Композиционная ментальная карта позволяет продемонстрировать взаимосвязь различных элементов композиции произведения (экспозиция, завязка, кульминация, развязка, эпилог), отобразить различные виды композиции (зеркальной, рамочной и т. д.).

Образная ментальная карта строится как характеристика одного образа или системы образов произведения. С её помощью можно выделить типические и индивидуальные черты, присущие конкретному персонажу, представить его лицо, фигуру, костюм, показать интерьер его дома либо обстановку, в которой он находится, а также провести сопоставление разных героев одного или нескольких произведений.

В **структурной** ментальной карте учащиеся могут отобразить общую структуру цикла, указать внутрисюжетные или межсюжетные связи литературного произведения.

С помощью **проблемной** ментальной карты можно проследить развитие одной или нескольких проблем произведения, показать сквозные проблемы, встречающиеся в творчестве разных авторов.

Комбинированная ментальная карта представляет собой совокупность различных способов рассмотрения литературного произведения: с её помощью могут быть отображены сюжет и образы или образы и проблематика и т. д.

Как правило, составление ментальных карт предлагается в качестве домашнего задания на этапе выявления вторичного восприятия художественного текста, однако не исключается и возможность групповой работы в ходе лекции учителя или на уроке анализа художественного произведения.

В большинстве случаев ментальная карта составляется как коллаж на листе большого формата, однако существуют и онлайн-редакторы (например, <https://www.mindmeister.com/ru>, <https://www.xmind.net>, <https://bubbl.us/>, <https://www.spiderscribe.net/>, <https://mind42.com/>, <http://popplet.com/>, <https://www.mindomo.com/ru/>). Чаще всего такие ресурсы не имеют перевода на русский язык и требуют оплаты. В бесплатных же вариантах действия с картами ограничены: например, нельзя вставить собственное изображение, а только то, что предлагается в наборе; или лимитируется количество объектов. Среди плюсов электронной ментальной карты – использование гипертекста, который одновременно может быть и компактным (состоять из основных понятий), и объёмным (в случае необходимости «спрятанная» в понятии информация раскрывается щелчком «мышки»). Карту можно изменять и дополнять по мере появления новой информации.

Критерии оценивания ментальной карты:

- соответствие изображаемого теме, проблеме, идее произведения;
- оригинальность подходов при создании ментальной карты;
- умение объяснить концепцию и содержание ментальной карты.

Несомненно, работа над кластером или ментальной картой способствует формированию наглядно-образного и ассоциативного мышления учащихся, раскрытию их творческого потенциала. Они учатся структурировать информацию и переводить её в другую схематическую модельность, самостоятельно выделять основания и критерии для классификации, устанавливать ассоциативные связи, создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Список источников

1. Бекир, Н. В. Использование технологии интеллект-карт в работе учителя литературы / Н. В. Бекир // Языковое и литературное развитие личности в процессе обучения: деятельностный аспект : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 25-летию кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Пермь, 20-21 ноября 2014 г. / ред. колл. : М. А. Лебедева, Н. В. Медведева, Е. А. Рябухина, Л. С. Фоминых. – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2014. – С. 82–88.
2. Бершадский, М. Е. О методе интеллект-карт [Электронный ресурс] / М. Е. Бершадский. – URL: http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32 (дата обращения: 02.11.2021).
3. Бьюзен, Т. Суперпамять / Т. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2003. – 400 с.
4. Воробьева, В. М. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках : методическое пособие / В. М. Воробьева, Л. Г. Будунова, Л. В. Чурикова. – Москва : ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. – 46 с.
5. Гизатулина, О. И. Развитие мышления и творчества на уроках литературы с помощью метода интеллект-карт [Электронный ресурс] / О. И. Гизатулина, М. А. Каримова // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 837–840. – URL: <https://moluch.ru/archive/107/25788/> (дата обращения: 02.11.2021).
6. Головацкая, Н. Ф. Анализ художественного произведения при помощи эйдос-конспекта / Н. Ф. Головацкая // Обучение и воспитание: методики и практика 2012/2013 учебного года : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Издательство ЦРНС, 2013. – С. 75–80.
7. Головацкая, Н. Ф. Эйдос-конспект как одна из форм постижения своеобразия художественных произведений / Н. Ф. Головацкая // Размышляя о вечном. Духовно-нравственное развитие учащихся на уроках литературы. Выпуск. 2. – Томск : ГНМИЦ, 2003. – С. 70–84.

8. Головацкая, Н. Ф. Эйдос-конспекты по произведениям А. С. Пушкина [Электронный ресурс] / Н. Ф. Головацкая // Молодой ученый. – 2018. – № 29 (215). – С. 158–161. – URL: <https://moluch.ru/archive/215/52129/> (дата обращения: 02.11.2021).

9. Долмат, А. В. Методика использования эйдос-конспекта на уроках русского языка и литературы / А. В. Долмат // Инновационное развитие современной науки: проблемы закономерности, перспективы, Пенза, 23 февраля 2017 г. – Пенза : Изд-во «Наука и Просвещение», 2017. – С 45–47.

10. Исупова, Н. И. Применение ментальных карт и созданных на их основе электронных средств обучения в образовательном процессе / Н. И. Исупова // Знание. – 2017. – № 2–2 (42). – С. 33–36.

11. Мамаева, А. А. Модели работы с ментальными картами на учебных занятиях / А. А. Мамаева, Л. С. Марченко, М. И. Баран // Цифровое общество в контексте развития личности : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Тюмень, 17 января 2018 г. – Уфа : АМИ, 2018. – С. 109–110.

12. Романичева, Е. С. Ментальные карты, или интеллект-карты / Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2015. – № 8. – С. 40–41.

13. Сергеев, А. Н. Использование сервисов Веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов Интернета [Электронный ресурс] / А. Н. Сергеев, Е. Н. Ульченко // Грани познания. – 2013. – № 5 (25). – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1379914235.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

14. Сидоров, С. В. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей / С. В. Сидоров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 43–47.

15. Уразова, М. Б. Обучение будущих учителей применению интеллект-карты на занятиях по русскому языку и литературе / М. Б. Уразова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 11 (11). – С. 49–53.

16. Цвек, Е. В. Использование ментальных карт на уроках русского языка и литературы / Е. В. Цвек, Е. В. Морозова // Инновационные технологии в обучении и производстве : материалы XI Всероссийской заочной научно-практической конференции, г. Камышин, 25 октября 2016 г. В 2 т. Т. 2: Инновационные технологии в обучении и производстве. – Волгоград : Волгоградский государственный технический университет (Камышинский филиал), 2017. – С. 71–72.

5.4. Стратегия «Чтение с остановками»

Одной из популярнейших стратегий ТРКМЧП, используемых в процессе литературного образования, является «чтение с остановками» (ЧСО). В ходе реализации данной стратегии необходимо придерживаться следующих правил: во-первых, текст, предлагаемый для анализа, должен быть незнаком учащимся и содержать не более 2–5 страниц, чтобы его можно было прочесть в течение урока. Это могут быть новеллы, рассказы, сказки, басни, баллады, притчи, в ряде случаев – эпизоды из повестей и романов. Во-вторых, следует отдавать предпочтение произведениям с динамичной сюжетной линией или неожиданными поворотами сюжета, которые трудно предугадать заранее.

В основе стратегии «чтение с остановками» лежат характерные для ТРКМЧП стадии: вызов, осмысление, рефлексия. На первом этапе, предполагающем активизацию уже имеющихся знаний обучающихся, учитель кратко рассказывает о личности автора и истории создания произведения, в случае необходимости даёт историко-бытовой комментарий. Затем следует обратить внимание на семантику названия рассказа и спрогнозировать его содержание, выдвинув ряд гипотез. На данной стадии можно использовать такие приёмы, как кластер-«ромашка», «облако слов», бортовой журнал, двухчастная таблица, «мозговая атака» или «дерево предсказаний».

На стадии осмысления учащиеся читают отрывки текста и обсуждают их содержание, отвечая на вопросы, заданные учителем. Количество остановок ограничено временем урока и колеблется в диапазоне от 3 до 5, так как каждая из них сопровождается двумя или более вопросами: не менее одного вопроса на осмысление содержания прочитанного отрывка и один вопрос на вызов – с целью прогнозирования содержания следующего фрагмента текста. Остановка делается на сюжетной развилке, предполагающей более двух вариантов развития действия, по этой причине вопросы на вызов, нацеленные на односложные ответы «да» или «нет», задавать не рекомендуется. Вопросы, касающиеся прогноза развития сюжета, формата «Что будет дальше и почему?» не могут быть сформулированы столь широко и шаблонно и требуют конкретизации. Вопросы на осмысление должны быть нацелены на анализ прочитанного фрагмента, допускается лингвистический и другие виды комментария текста. Нельзя задавать вопрос формата «Сбылись ли ваши предположения?», поскольку он провоцирует учеников высказывать наиболее вероятные гипотезы, что не способствует формированию у них критического мышления. На этой стадии мож-

но продолжить работу с «деревом предсказаний» или использовать такие приёмы, как аналитическая беседа, инсерт, бортовой журнал и т. п.

Стадия осмысления последнего прочитанного отрывка плавно переходит в рефлексию, во время которой учитель и ученики возвращаются к сформулированным на стадии вызова вопросам и предположениям, сопоставляют полученную информацию с тем, что знали о тексте до его прочтения. В процессе рефлексии ученики формулируют выводы, поскольку теперь текст предстает перед ними как единое целое. Формы работы могут быть разнообразны: заключительная беседа, дискуссия, дебаты, составление синквейна, написание эссе или сочинения-рассуждения. Рекомендуются обсудить с учащимися основную проблему текста, сформулировав её в виде вопроса, затем установить внутрипредметные связи с уже изученными произведениями, раскрывающими похожую проблему. На этапе рефлексии формируются и личностные результаты, связанные с интериоризацией базовых ценностей, заложенных в произведении.

Обращение к стратегии ЧСО способствует формированию у учащихся умения осознать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления, умения сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки.

Список источников

1. Алешина, Н. С. Использование стратегии «чтение с остановками» в процессе изучения рассказа В.В. Набокова «Бритва» [Электронный ресурс] / Н. С. Алешина // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2018. – № 2 (19). – С. 9–13. – URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1522751907.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

2. Григорченко, И. А. Комплексный анализ рассказа Л.Е. Улицкой «Бумажная победа». V–VI классы / И. А. Григорченко // Литература в школе. – 2013. – № 9. – С. 37–40.

3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.

4. Оводенко, Ю. В. Формирование представлений о своеобразии стиля Л. Петрушевской. XI класс / Ю. В. Оводенко // Литература в школе. – 2016. – № 2. – С. 27–30.

5. Путило, О. О. Использование приема «чтение с остановками» в процессе изучения фантастических произведений [Электронный ре-

сурс] / О. О. Путило // Грани познания. – 2015. – № 9 (43). – С. 78–80. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1455107775.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

6. Путило, О. О. Использование стратегии «чтение с остановками» в процессе анализа рассказа Б.П. Екимова «Тысяча рублей в фонд мира» [Электронный ресурс] / О. О. Путило, Т. С. Сафонова // Грани познания. – 2018. – № 1 (54). – С. 52–55. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1519853769.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

7. Савина, Л. Н. Использование стратегии «чтение с остановками» в процессе анализа рассказа Л. Улицкой «Дезертир» в 11 классе / Л. Н. Савина // Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях формирования единого образовательного пространства : материалы VIII Всерос. науч.-прак. конф. – Казань : ГУ «РЦМКО», 2012. – С. 205–209.

8. Степанов, Н. М. Чтение с остановками на уроках литературы [Электронный ресурс] / Н. М. Степанов // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – № 8. – С. 52–54. – URL: <http://school2100.com/upload/iblock/95a/95ac1acf3195d0e1a9eb568076b8d77b.pdf> (дата обращения: 02.11.2021).

5.5. Стратегия «Шесть шляп»

«Шесть шляп мышления» – одна из стратегий ТРКМЧП, направленная на целостное осмысление, обобщение, творческую переработку и анализ полученной информации. Метафору «шесть шляп мышления» ввёл известный психолог Эдвард де Боно, предложивший шесть разных направлений, позволяющих провести разносторонний анализ каких-либо явлений, ситуаций или проблем. По мнению Эдварда де Боно, любая проблема «вызывает у человека всплеск эмоций, заставляет его собирать факты, искать разнообразные варианты решений, а также анализировать положительные и отрицательные последствия каждого из этих решений» [Боно, 1997, с. 26]. Стратегия «Шесть шляп мышления» – это своеобразная техника мозгового штурма, с помощью которой можно рассмотреть вопрос, сопоставив различные точки зрения на него. В качестве инструмента реализации данной стратегии используются шесть разноцветных шляп, с помощью которых устанавливаются определённые правила «игры в человека, думающего именно так», или «игры в предлагаемый образ мыслей». «Примеряя» шляпу, обучающиеся начинают мыслить в определенном русле, принимая

определённую роль. Смена шляп позволяет увидеть одну и ту же проблему с разных сторон, в результате чего складывается полная картина, объединяющая различные точки зрения и подходы.

Белая шляпа используется для передачи и систематизация информации. В этом режиме мышления нас интересуют только факты, цифры, события без каких-либо эмоций и субъективных оценок. Белый цвет, символизирующий отсутствие цвета, передаёт беспристрастность. Надевший эту шляпу ученик не должен выражать собственное мнение, ему следует быть объективным. Обычно работа в рамках стратегии и начинается именно с данной шляпы. Примеры приёмов: составление таблицы, характеризующей героя; анкета или визитка героя, хронологическая таблица, хронолиния, тезисный конспект, доклад, инсерт, заполнение кластера и т. п.

Жёлтая шляпа используется для обозначения достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой проблемы, помогает раскрыть положительные черты героя или его поступков. Образ мыслей, навеянный желтой шляпой, оптимистичен и носит позитивную направленность. Примеры приёмов: составление таблицы с аргументами «за», кластер-ромашка, текстовый буктрейлер, портрет-коллаж, написание адвокатской речи и т. п.

Чёрная шляпа позволяет высказать критическое мнение, подчеркнуть негативные стороны рассматриваемой проблемы, дать отрицательную характеристику героя, критиковать его поступки. Надевающий её ученик сосредоточивает внимание на обнаружении слабых мест обсуждаемой проблемы, логично и чётко обосновывая свои позиции. Примеры приёмов: составление таблицы с аргументами «против», кластер-ромашка, текстовый буктрейлер, портрет-коллаж, написание прокурорской речи и т. п.

Приёмы жёлтой и чёрной шляпы могут быть одинаковыми, более того, их владельцы могут работать над общим заданием, например, заполнять одну таблицу или общий «Фишбоун», в котором будут чередоваться жёлтые и чёрные «косточки».

Надевая красную шляпу, учащиеся должны выразить эмоциональное отношение к исследуемой проблеме. Примеры приёмов: беседа на выявление восприятия, составление синквейна, создание «облака» эмоций, кластера-«ромашки», «термометра» эмоций и т. п.

Зелёная шляпа связана с творчеством: ученики предлагают новые идеи, проявляя творческое мышление. Эта шляпа отвечает за рождение новых идей и нетрадиционных подходов к оценке вещей и событий, позволяя ученикам проявить креативные способности. приме-

ры приёмов: создание эскиза герба героя или автора, обложки книги, портрета-коллажа, постер-буктрейлера, ментальной карты и т. п.

Синяя шляпа связана с ключевым заданием, направленным на решение проблемы. Она отличается от других тем, что предназначена не для работы с содержанием задачи, а для управления самим процессом, для обобщения информации, полученной на предыдущих этапах. Примеры заданий: ответ на проблемный вопрос, дискуссия или дебаты, написание письменного ответа на вопрос, заполнение кластера, «фишбоун» и т. п.

Алгоритм разработки стратегии:

1. Формулировка изучаемой проблемы.
2. Составление задания для синей шляпы.
3. Разработка заданий для остальных шляп, которые должны быть выстроены в единую систему, то есть быть связанными друг с другом и раскрывать проблему с разных сторон.
4. Разработка методических рекомендаций и раздаточного материала.

Сами «шляпы» могут быть изготовлены в натуральную величину и надеваться на голову отвечающего ученика, или же они могут быть оформлены в упрощённой форме – в цвете карточки, её форме или рисунке на обложке.

Алгоритм работы на уроке в рамках стратегии «Шесть шляп мышления»:

- объяснение принципов работы стратегии «Шесть шляп мышления» (в случае необходимости);
- объявление проблемы и деление на группы. Группа может работать с одной шляпой (в этом случае класс делится на 6 групп по количеству шляп), или же члены одной группы могут прорабатывать все шесть шляп. В первом случае порядок представления ответов должен учитываться при составлении заданий («белая шляпа» отвечает первой, поэтому у них мало времени для подготовки и т. д.);
- знакомство с заданиями и подготовка ответов;
- презентация полученных результатов. Рекомендованный порядок: белая шляпа – жёлтая и чёрная шляпы – красная и зелёная шляпы – синяя шляпа. Критерии оценки ответов зависят от выбранных приёмов;
- подведение итогов, рефлексия.

Примеры заданий по теме: «Разбитое сердце зрителя: стечение обстоятельств или прихоть богатого человека?» (по повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель»).

Белая шляпа: составьте хронологию жизни Самсона Вырина.

Жёлтая шляпа: заполните таблицу с аргументами в защиту поступка господина Минского, доказывающих, что разбитое сердце зрителя – стечение обстоятельств.

Чёрная шляпа: заполните таблицу с аргументами, обвиняющими Минского в бесчестности, доказывающими, что разбитое сердце зрителя – прихоть богатого человека.

Красная шляпа: составьте «термометр» эмоционального состояния Самсона Вырина в сцене визита к Минскому.

Зелёная шляпа: создайте герб Самсона Вырина.

Синяя шляпа: подведите итоги, ответив на вопрос «Разбитое сердце зрителя: стечение обстоятельств или прихоть богатого человека?».

Список источников

1. Алямкина, В. А. Технология развития критического мышления через призму метода «Шесть шляп мышления» / В. А. Алямкина // Новые технологии в образовании : материалы XVI Международной научно-практической конференции, Таганрог, 08 января 2014 г. – Москва : Спутник+, 2014. – С. 10–20.

2. Боно, Э. Шесть шляп мышления / Э. Боно. – Санкт-Петербург : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.

3. Самсонова, Т. А. Использование метода «Шести шляп мышления» Эдуарда де Боно на дополнительных занятиях по литературе в старших классах (на примере работы с произведением Э.-Э. Шмитта «Дети Ноя») / Т. А. Самсонова // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – № 2. – С. 35–39.

4. Сиразитдинова, З. М. Технология критического мышления. Метод шести шляп / З. М. Сиразитдинова // Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Дмитровград, 15 апреля 2017 г. / под ред. г. М. Ильмушкина, В. Н. Кожуховой. – Дмитровград : Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ; Дмитровградский инженерно-технологический институт, 2017. – С. 243–249.

5. Шабли, И. Н. Применение технологии «Шесть думающих шляп» в учебном процессе / И. Н. Шабли, А. А. Шабли // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2015. – № 4. – С. 40–46.

Электронное издание сетевого распространения

**Олег Олегович Путило,
Анна Олеговна Путило**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБЛАСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Подписано к использованию 10.12.21. Гарнитура Times. Уч.-изд. л. 7,0.

Научное издательство ВГСПУ «Перемена»
400005, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27