



# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



ВИТЕБСК  
2024

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

*Под общей редакцией  
В.А. Масловой, Н.В. Щепетковой*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2024*

УДК 37.013:373.3:378.4:378.6  
ББК 74.489+74.479+74.2  
А43

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 30.10.2023.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 8 от 20.11.2023.

Авторы: **О.В. Азарко, И.А. Буторина, Л.С. Васюкович, И.Н. Гладкая, Е.А. Гулецкая, Н.В. Жданович, Г.М. Концевая, Н.В. Крицкая, З.К. Левчук, В.А. Маслова, О.Г. Сорока, С.Г. Туболец, М.А. Урбан, Н.В. Щепеткова, А.А. Ярошенко**

Под общей редакцией:  
доктора филологических наук, профессора *В.А. Масловой*,  
кандидата педагогических наук *Н.В. Щепетковой*

**Р е ц е н з е н т ы :**  
профессор кафедры правоведения и социально-гуманитарных дисциплин  
Витебского филиала Международного университета «МИТСО»,  
кандидат филологических наук, доцент *А.А. Лавицкий*;  
заведующий кафедрой инклюзивного образования  
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук,  
доцент *Н.И. Бумаженко*

**А43** **Актуальные вопросы педагогического образования :**  
монография / О.В. Азарко [и др.] ; под общ. ред. В.А. Масловой,  
Н.В. Щепетковой. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. –  
152 с.  
ISBN 978-985-30-0104-4.

В монографии рассматривается широкий круг вопросов подготовки будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности. Аккумулируются идеи в области методики преподавания и воспитания на первой ступени общего среднего образования. Адресуется педагогическим и научно-педагогическим работникам учреждений среднего специального и высшего образования, а также студентам и магистрантам, обучающимся по специальности «Начальное образование».

УДК 37.013:373.3:378.4:378.6  
ББК 74.489+74.479+74.2

ISBN 978-985-30-0104-4

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2024

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Сложная, противоречивая реальность XXI века предъявляет высокие требования к образованию, в котором в ответ на них, на сам вызов времени происходит активная трансформация способов, методов и содержания. Технологический прогресс, появление новых способов производства, развитие самого общества вызывают необходимость обновления образовательных парадигм, что, в свою очередь, ставит перед педагогами задачу пересмотра подходов к формированию теоретического, практического и интеллектуального потенциала будущих специалистов, которые должны будут гармонично и продуктивно включиться в складывающуюся сейчас социо-экономическую ситуацию нового периода истории, и в тоже время в полной мере состояться как люди нового века – в культурном, гражданском, духовном смыслах.

Перспективы развития и совершенствования преподавания учебных дисциплин связаны в первую очередь с гуманизацией и дифференциацией образовательного процесса, приближением уровня преподавания к современному состоянию науки, инкорпорацией в него важнейшего из мировой и национальной культур. Решение этих задач и обуславливает поиск новых подходов в образовании и создание новых методик преподавания.

Будущие учителя должны быть подготовленными и мотивированными к педагогической, исследовательской и творческой деятельности, ведь, вне любых преувеличений, от результатов их труда напрямую будет зависеть дальнейшая судьба страны.

Целью монографии является обоснование теоретической и практической значимости различных подходов к преподаванию учебных дисциплин. Данная коллективная работа представляет собой углубленное исследование различных моделей педагогического образования студентов, а также того инструментария, которым их должен снабдить университет – актуальных подходов к методике преподавания и воспитания. В научном издании рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения проблем педагогического образования, свое решение которых предлагают авторы этого коллективного труда.

Материалы монографии могут быть использованы учеными, преподавателями университетов, учителями, методистами и всеми педагогическими работниками, осуществляющими управленческую, социальную, коррекционную деятельность.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

---

Задачи гуманизации высшего образования обусловили повышенный интерес к курсам обобщающего и междисциплинарного характера, которые обеспечивают целостное постижение мира.

Язык процветает только тогда, когда существует значительная поэзия и литература на этом языке, а также культурное сознание, которое вступает в диалог с создаваемыми художественными текстами на этом языке и которое постоянно подпитывается ими. Это и есть основа гуманитарной культуры народа. Не случайно величайший философ XX века Мартин Хайдеггер писал, что язык – «самое интимное лоно культуры». Постичь все совершенство языка, его божественную сущность и мистические энергии можно лишь изучая его в стихии культуры, т.е. прежде всего в поэтическом тексте.

Поэзия (греч. «делаю, творю») всегда играла исключительную роль в развитии мировой и национальной культуры. Поэтические тексты, имея много общих черт с текстами вообще и художественными в частности, являются собой весьма специфические объекты. Авторы наиболее известных работ в этой области – Л. Гинзбург, В.П. Григорьев, Ю.М. Лотман, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Г.Н. Поспелов, Ю.Н. Тынянов, И.Я. Чернухина, К.Э. Штайн, Б. Эйхенбаум и др.

В европейской эстетике на специфику поэтического текста обратил внимание еще Г. Гегель. Теоретическое же осмысление поэзия получила в Европе в конце XVIII – начале XIX века в связи с развитием романтизма, в котором на первый план вышло субъективное восприятие мира и его эмоциональное переживание. До середины XIX века собственно поэтическим жанром считалась ода (торжественная, духовная и др.). Сейчас же в лирике выделяют разные жанры и темы: любовную, пейзажную, философскую, медитативную (размышляющую над вечными проблемами), суггестивную (цель которой – внушить, «заразить» некоторым эмоциональным состоянием).

До XVII века поэзии у восточных славян не существовало, т.е. древнерусскому читателю противопоставление «стих-проза» было неизвестно, оно возникло только в XVIII веке. До этого в сознании русских существовало другое противопоставление «текст поющий – текст произносимый». К первой категории можно отнести народные песни и литургические песнопения, ко второй – деловые грамоты и риторические высказывания.

Художественная литература, начиная с XVIII века, развивалась в тех основных формах – эпос, лирика и драма, которые рассматриваются сегодня как три основных литературных рода. Каждый из них подразделяется далее на виды или жанры (иногда жанром называют литературный род, а виды – жанровыми формами). Все три рода имеют общие черты, которые вытекают из их принадлежности к художественной

литературе. Каждый из них имеет еще и свою специфику; в основе эпоса лежит художественно освоенное событие, драмы – действие, лирики – лирическое переживание, настроение.

Это исходное различие сказывается на всей композиционно-речевой структуре текста, прежде всего на объеме – пространственность эпоса отмечается даже в малых жанрах, драма «играет» ограниченные размеры, для лирики характерна сжатость.

## **1. Филология и художественный текст**

Филология – это не только отрасль знаний, но и непосредственная часть духовной культуры нации и мощное средство ее сохранения и обогащения.

Филология – это наука для тех, кто любит и изучает слово. Слово – компонент языка во всех его функциях: и как средство общения, и как единица памяти народа, и как хранитель единства нации, залог живой связи и взаимопонимания между предками и потомками. Ведь в слове запечатлены: национальный склад ума и духа, картина мира, система духовно-нравственных ценностей.

Филологический анализ опирается на лингвистический, ибо анализ языкового материала художественного текста представляет собой первоочередную задачу. Лингвистический рассматривается как исходная позиция филологов, без которой невозможен ни литературоведческий, ни семиотический, ни стилистический, ни другие виды анализов художественного текста.

Однако только им не может ограничиваться анализ художественного текста, ибо здесь текст используется лишь как инструмент при обучении языку, так как он является иллюстрацией для функционирования единиц языка. А это вспомогательная роль художественного текста, которая не должна отводиться такой большой литературе, как русская. Уделяя большое внимание исследованию языка художественного произведения на разных его уровнях, лингвистический анализ не включает в поле своего внимания такие важные элементы текста, как композиция, способ построения характера, не показывает ту роль, какую играет совокупность языковых единиц в создании художественного образа – важнейшей категории художественного текста. Кроме того, каждая языковая единица, используемая автором, является носителем той или иной идеи, выразителем той или иной функции.

Литературоведение всегда стремилось ограничить себя рамками художественной идеологии, социологическими и историческими данными, видя в них достаточный материал для построения теории литературы. Поэтому одного литературоведческого анализа недостаточно, так как, во-первых, он зачастую ведет к социологизированию, к слишком общему обсуждению, а во-вторых, недостаточно внимания уделяет специфике ху-

дожественного произведения как явления словесного искусства. До сих пор утверждается, что смысл художественного текста сосредоточен в его идее, которая составляет сущность произведения. Эту единую идею ищут вплоть до третьего тысячелетия. Истолковать произведение, понять его – значит для них отыскать его идею.

Часто литературоведы (особенно школьные) извлекают из художественного текста лишь содержательно-фактуальную (по терминологии И.Р. Гальперина) информацию, а содержательно-концептуальной и подтекстовой отводят меньшее место. Однако все виды информации вместе формируют неповторимость художественного текста, его культурно-эстетическую ценность, что и является предметом филологического анализа.

Восприятие художественного текста нельзя сводить лишь к пониманию его идеи и общего содержания, к извлечению смысла без глубокого анализа изобразительных и выразительных средств, с помощью которых эта информация слагается. Именно филологический анализ помогает постичь взаимосвязь идеи и слова, здесь приходит осознание внутренних связей в содержании текста, осознание его подтекстовых смыслов, освоение и «присвоение» внутренних переживаний, эмоций и мыслей автора.

Как установили отечественные психологи и подтвердили современные психолингвисты [10], нет ни единого объективного содержания, ни раз навсегда данного смысла, ни вечной идеи художественного произведения. Так, Н.И. Жинкин писал: «Значений нет ни в интеллекте, ни в языке; они возникают при кодировании и декодировании текста под воздействием контекста» [8, с. 168]. Доказательство тому – «новые прочтения» произведений М.А. Шолохова, В.В. Маяковского. Что же есть в тексте? Есть лишь организованные таинственным образом языковые средства и приемы, которые служат сигналом для зарождения содержания в сознании читателя.

Филологический анализ помогает постичь взаимосвязь идеи и слова через образ, он помогает понять, как в фонетике, отдельных словах, метафорах, сравнениях, особенностях синтаксиса и других языковых средствах, и стилистических фигурах выявляется мировоззрение писателя, его идеи, оценки и т.д. Он учит правильно понимать смысл текста, включая этот текст в систему ценностно-культурных ориентиров нации; он толкует не просто семантику слов, из которых слагается текст, но художественное значение всего текста, его художественный смысл, постижение которого – это «знание через сопереживание».

И.Р. Гальперин в своей классической работе «Текст как объект лингвистического исследования» писал, что в тексте скрыто три вида информации:

- 1) содержательно-фактуальная (*о чем* и *что* говорится в данном произведении);
- 2) содержательно-концептуальная (*о чем, что* + *как* рассказывается это событие, с помощью каких средств и приемов оно передано);
- 3) содержательно-подтекстовая (*о чем* + *что* + *как* + *зачем* + *с какой целью*) [6].

Полноценный филологический анализ учитывает эти три вида информации + различные художественные смыслы. Ведь согласно мнению М.М. Бахтина и других исследователей, отдельно взятое слово обладает **значением**, а слово в тексте уже имеет **смысл** [2]. Без специального **осмысления** текст зачастую оказывается неценным, непонятым. Все это постичь без предварительной подготовки трудно.

Как справедливо пишет известный методист М.А. Рыбникова, «мы должны помнить, что литература – это искусство, к которому нужно уметь подойти. У нас в музеях учат смотреть картины и статуи, учителя музыки учат не только играть или петь, но и слушать музыку, а мы, словесники, учим читать художественное произведение» [12, с. 17]. Чтение художественного произведения – сложный процесс. При поверхностном чтении воспринимается лишь сюжет произведения (содержательно-фактуальная информация), при глубоком филологическом анализе читательский горизонт расширяется, в идеале приближаясь к авторскому и даже становясь шире его, ибо при таком чтении читатель извлекает смысл, который заложен в нем самом.

Многие ученые и методисты предлагают уроки литературы превратить в уроки словесности, на которых будет формироваться культура чтения, воспитываться вкус, позволяющий отличить художественное произведение от не-, около-, антихудожественного. Именно уроки словесности помогут сформировать способности воспринимать красивую природную русскую речь, вернуть слышимому слову его истинный смысл; позволят показать, что со словом нужно обращаться бережно и ответственно, иначе невозможно никакое духовное возрождение; кроме того, научат жить в слове.

Цель учителя словесности – научить читать художественное произведение, помочь вслушаться в ритм и музыку слов и фраз, интонацию, диалоги автора с читателем, рассказчиком, персонажами, в скрытый подтекст; научить вникать в смысл поэтической детали, со-чувствовать и со-размышлять вместе с автором.

Филологи приветствуют возрождение старого гимназического курса русской словесности – синтеза литературы и языка; при этом главным становится художественный текст как творение словесного искусства, «первоэлементом» которого является язык.

## **2. Из истории филологии**

Издrevле на Земле одним из самых почитаемых занятий считалось толкование священных книг. Оно требовало глубочайших знаний и тонкого умения соотнести какое-либо историческое предание с реальностью. Толкователь должен был трансформировать одно событие в другое, что считается корнями филологии.

Филология как целостная наука о разновидностях текстов тесно связана с появлением литературы: она возникает на сравнительно зрелой стадии письменных цивилизаций. Одной из древнейших в мире литератур является египетская, которая на долгое время являлась утраченной, так как была забыта египетская письменность, а возвращение ее в мировую культуру наступило лишь с расшифровкой иероглифов.

Наибольшее влияние на европейскую традицию оказала греческая литература, которая содержала не только поэзию, куда относится эпос, лирика и драма, но и прозу (философскую, историческую и логографию, т.е. сочинения ораторов). Сопоставление разных литературных традиций позволяет установить много общего: во всех из них отмечается письменная фиксация фольклорных текстов, имеется философская и историческая проза, биографический жанр, театральные жанры – драма, комедия, трагедия и т.д.

В период формирования средиземноморской литературы складывается классическая филология. Ученые-филологи занимаются критикой текста, грамматикой, историей литературы (Зенодот Эфесский, Дионисий Фракийский и др.). В задачу филологии на этом этапе также входит отбор, анализ, комментирование, исправление и переписка текстов.

Первоначальная форма филологии, как называет ее Н.И. Конрад, была не наукой, а скорее, искусством. «Первоначальная форма филологии как искусства состояла прежде всего в том, что из разных копий и выписок одного и того же текста создавался прототип... Прототип утверждался авторитетом соответствующей организации (церкви, государства, сословия) и превращался в канонизированный текст» [11, с. 167]. Систематизация канонических текстов позволила создать догматику, т.е. свод смысловых правил для создания новых и переписки существующих текстов. Круг канонических текстов был специфичен для каждой культуры. В индийской это были Веды, в китайской – тринадцатиканонье, в средиземноморской – Библия.

Филологические традиции в разных культурах несопоставимы, ибо каждая из них имеет свою специфику. По классификации К. Леви-Стросса, современные европейские культуры принадлежат к числу «горячих»: они помнят все уже созданные тексты (в широком смысле) и стремятся к тому, чтобы написать текст, не похожий на существующие. Однако есть культуры (для европейской это характерно в средние века), которые стремятся к точному воспроизведению уже имеющегося (образцового с точки зрения представителей этой культуры) текста. Скорее всего, это две деятельности в области культуры – продуктивная и репродуктивная (деятельность по образцу), они есть во всех современных культурах, но соотношение их разное: современное авангардное искусство – яркий пример продуктивной деятельности, много подобных творцов делает культуру «более горячей». Именно поэтому сопоставлять тексты разных культур особенно сложно.

«Трудность сопоставления жанрово-стилистических классификаций текстов объясняется и различием языков, и различием в строении филологических дисциплин, принадлежащих к разным культурам, и, наконец, различием филологических текстовых традиций самих по себе» [11, с. 112].

Сказанное означает, что прямое сравнение литературных произведений, относящихся к разным литературным традициям, а также сопоставление их культур невозможно. Возможно лишь косвенное и опосредованное соотношение отдельных текстов, что затрудняет построение общей филологии.

В начале 90-х г вновь наметилось сближение литературоведения и лингвистики, достаточно четко обозначились точки их соприкосновения, широко развернулась дискуссия о происхождении и содержании понятия «текст», о его видах и критериях. В обиход ученых вошли определения онтологии и типологии текста, художественного и литературного произведения, фактуры и текстуры текста. Многие вопросы до сих пор остаются дискуссионными.

Современная филология объединяет разные, существующие самостоятельно науки о слове – поэтику, риторику, историю литературы, лингвистику. А.К. Жолковский создал порождающую, или кибернетическую, поэтику, которая, как нам кажется, и есть самая современная филология.

Воспринимать произведение нужно в его целостности и логике, в параметрах собственного внутреннего мира, но с учетом законов автора «им самим над собой признанным» (А.С. Пушкин), о чем подробно писали многие исследователи, в частности, В.Я. Пропп, Д.С. Лихачев и другие.

Художественный текст – органическое целое, система, элементы которой находятся в тесной связи друг с другом. В этой системе всё важно, всё выразительно, всё экспрессивно. Например, ритм текста зависит от его содержания, образы соответствуют сюжету, композиция – образам и т.д. Железная внутренняя логика и связь элементов – показатель мастерства писателя. Кроме того, любой текст озвучивается контекстом: литературного произведения, цикла, творчества писателя и периода, стилевых и жанровых традиций. Контексты многочисленны, но лишь через них преодолевается имманентность отдельно взятого шедевра.

В жизни автора (как и в жизни каждого отдельного человека) неуловимое мгновение не повторится, ибо оно возникает однажды для вечности. Задача хорошего поэта и прозаика – запечатлеть это мгновение в слове.

Создание фона восприятия – важный этап для филологического, целостного восприятия текста: связь произведения с эпохой, философскими течениями, религиозными верованиями, различными искусствами. Причем, у какого-то писателя заметнее, например, социальные ориентации (Н.А. Некрасов, В.С. Высоцкий), у других же – собственно эстетические искания. Бывает, что в творчестве каждого автора эти тенденции переплетаются, создавая дополнительные сложности в восприятии и понимании произведения.

Так, Ю. Карабчиевский, активно не принимавший поэзию В.В. Маяковского, встретившись с его глубоко лиричным и по-настоящему поэтическим стихотворением «Лиличка!», не мог им искренне не восхититься. Поэтому филологический анализ позволяет избежать того, чтобы живые фигуры отечественной словесности (А.С. Пушкин, Б.Л. Пастернак, А.П. Чехов, М.А. Булгаков и др.) затекали и превращались в «скульптурную группу».

На первый взгляд «филологическое» вмешательство в текст кажется досадной помехой, затрудняющей процесс приобщения к интимно-лирическому, сугубо индивидуальному эмоционально-рациональному постижению мира поэтом или писателем. На самом же деле такой анализ – это как бы увеличительное стекло, сквозь которое текст только сильнее воздействует на читателя, сильнее прижигает его душу. Нужно только соблюдать внутреннюю меру, не допускать излишне прямолинейного толкования, так как при этом могут исчезнуть «приращенные смыслы» (по В.В. Виноградову) – тончайшие оттенки, нюансы намерений и чувств, описываемых автором.

### **3. Общая характеристика поэтического текста**

В чем же заключается специфика поэтического текста?

Во-первых, в нем первичен, важен субъект высказывания и его отношение к изображаемому. При этом лирическое переживание, представленное в тексте, вмещает общечеловеческий смысл (любовь, красота, добро, совесть, смерть, страх и другие), и поэтому всякий читающий и/или слушающий может сказать, что это текст о нем, о его чувствах и переживаниях.

Во-вторых, поэтический язык – это особый язык, называемый языком второго уровня, который отличается особой значимостью единиц языка в нем, особой их связью, когда все элементы сливаются в тексте в нерасторжимое единство, являя собой, по словам Г.О. Винокура, «фразеологическое единство», «неделимое око» [5, с. 473], характеризуется специфическим соотношением структурных элементов в поэтическом тексте. На этом языке никто не разговаривает, его невозможно перевести на другой, разве что процитировать. Фактически «всякое слово поэтического языка – в сопоставлении с языком практическим – как фонетически, так и семантически деформировано» [16, с. 299].

В-третьих, особое значение в поэтическом тексте имеет его ритмико-мелодическая оформленность, его интонационный рисунок, рифма, метр, аллитерация, ассонансы и т.д.

Интонация, например, сближает поэтическое произведение с музыкальным. Она имеет дело с изменениями основного тона фразы (мелодики речи), а также фразового ударения, длительности, темпа, паузации, ритма и других просодических элементов. А. Белый в статье «Как мы

пишем» отмечал: «Интонация, звук темы, рожденный тенденцией собирания материала и рождающий первый образ, зерно внешнего сюжета, – и есть для меня момент начала оформления в узком смысле» [3].

В-четвертых, поэтический текст – это образное понимание мира. Образ – специфическая трансформация знаковой материи в смысловую, это преобразованный в искусстве фрагмент действительности. Автор с помощью языковых знаков создает многомерные художественные миры, художественные образы.

Соотношение означаемого и означающего в художественных образах иное: приемы как форма (означающее) сливаются с содержанием-образом (означаемое), между ними устанавливается индивидуальная неповторимая связь.

В-пятых, поэтический текст как вид искусства обладает еще и своими правилами организации материала. Хотя отдельное слово в тексте может быть исключительно важным, выразительным, подчас заглушающим поверхностный смысл целой фразы, но в целом специфика художественного текста определяется взаимосвязями и соединениями слов в строки и строфы. Семантика каждого отдельного слова как бы растворяется в своем окружении, рождая при этом новые, неожиданные смыслы. Емкость поэтического текста увеличивается за счет ассоциативных связей слова, весьма специфических для каждого читателя, что в какой-то мере объясняет феномен множественности пониманий и интерпретаций такого текста. Все это создает особый язык поэтических формул, которые специфичны для каждого исторического времени.

В-шестых, поэзия, в сравнении с прозой, обладает повышенной емкостью всех составляющих ее элементов, важнейшие из которых – звук, ритм, интонация, слово. Для поэзии вообще характерно усиление звукового начала, причем ритм наряду с интонацией как раз и включается в общую звуковую структуру стихотворения, усиливая его смысловую выразительность.

В-седьмых, поэтический текст отличается рифмой (повтором звуков или звуковых комплексов, связывающих две (или более) строки и тяготеющий к их концу) [7, с. 133].

Рифма – довольно позднее приобретение человека. Так, в народном стихосложении, которое базируется, прежде всего, на мелодии, напеве и подчиняется музыкальным закономерностям, рифма не играла той роли, которую она получила в письменной поэзии.

В-восьмых, восприятие художественного текста происходит гораздо медленнее, чем других текстов. А.Е. Супрун пишет о «противопоказанности для поэтического текста приемов быстрочтения и, напротив, о необходимости медленного чтения для проникновения во всю сложность симультанной мысли, проливающейся строчками дождевых струй – слов» [14, с. 209]. Поэтический текст требует не просто медленного чтения, но и многократного перечитывания его, при этом читатель, в зависимости от его

опыта, мотивов и других показателей раскрывает для себя все новые нюансы содержания. Специфическое, нередко необъяснимое воздействие на читателя (слушателя) поэзии позволяет говорить о ее тайне, неуловимости поэтического смысла.

В-девятых, поэтический текст – система, организованная эстетически, т.е. особым образом. Здесь мы наблюдаем подчиненность его формы и смысла чувственному восприятию, что обуславливает реализацию его эстетической функции. В стихах идеально организована звучащая материя, это производит впечатление ритмической завершенности, закругленности, которые связаны с совершенством, красотой.

#### **4. Особенности восприятия поэтического текста**

Знание механизмов восприятия текста поможет более четкому постижению художественной сущности текста, что и является целью подлинно филологического анализа.

Воспринимать художественный текст – значит установить его эстетическое и идейное содержание, художественные качества, определенные знания о мире и человеке. Считаем необходимым выделить два одновременно функционирующих уровня. Первый – восприятие (включая понимание) самого языкового материала, которым написан текст. Второй – восприятие системы созданных художественных средств и приемов, т.е. функционирование языкового материала в конкретном тексте.

Прежде всего, именно непохожесть естественного языка и языка, используемого в художественном произведении, «заставляет» сознание реципиента воспринимать текст как эстетический объект.

Результат эстетического восприятия поэтического текста детерминруется целым рядом факторов: личностью автора, качествами текста, личностью реципиента, традициями эпохи, типом культуры и другими.

Восприятие художественного текста – это своего рода игра автора с читателем: осмыслив некоторую часть информации из текста, читатель «достаивает» целое. Последующая часть может подтвердить или опровергнуть догадку реципиента. Поэтический текст воздействует более всего на его эмоционально-чувственную сферу, вызывая тем самым изменения в его эмоциональном состоянии, но текст воздействует также на всю духовную структуру человека, на человеческую личность по всей ее полноте – на интеллект, волю, воображение, подсознание.

При восприятии текста в сознании читателя начинается сложная «семантическая работа», т.е. процесс внутреннего речемыслительного творчества, «инструментами» которого являются эталоны речемыслительной деятельности, играющие роль опорных вех. Вместе с тем воссоздается как основная схема семантической структуры текста, так и модель эмоционального состояния.

Информация текста, поступая в человеческое сознание, вписывается в образ мира и «раскладывается на модальности», т.е. человек не только осмысливает текст, но и «проживает» его, чувствуя при этом эмоциональное и мышечное напряжение.

Еще одна отличительная черта поэзии – самоценность для нее языка, формы выражения. Язык для поэта – средство, которое по своей загадочности, действительности, выразительности может соперничать только с природой.

Аристотель в своей «Поэтике» указывал, что внешним отличием поэзии от других форм словесности является украшенность.

Содержательным признаком поэзии мыслитель считает мимесис, или подражание. И это происходит в ритме, слове и гармонии.

С другой стороны, грань между поэзией и прозой размыта: и проза, и поэзия описывают мир (мир поступков и мир чувств).

Художественный образ в поэтических текстах воплощает внутреннее состояние лирического героя. Стихотворный образ регламентирован целым рядом специфических факторов – выбором нужного слова, строением строфы, рифмой, размером, общей мелодикой фразы, т.е. магией поэтической речи.

Главный объект художественного познания сущего в лирике – это восприятие жизни человеком и его эмоциональное отношение к ней. Основная тема лирики – существование человека в мире. В отличие от эпоса, лирика одномоментна (ее не интересует последовательность событий, она описывает определенный момент человеческого естества). Она загадочна, она подает глубоко личное, особенное как общезначимое и общеинтересное (т.е. субъективное как общее).

В поэзии целостность человеческой жизни дана нам в виде глубокого личного переживания, при этом превалирует единичное и особенное. Реальный мир живет лишь здесь, став внутренней жизнью человеческой души.

Поскольку основная часть нашей работы посвящена анализу поэтических текстов, в которых чрезвычайно важны ритм, интонация, фонетические средства и слово-символ. Далее подробнее рассмотрим эти явления.

## **5. Ритм и звук как важнейшие составляющие поэзии**

Ритм создается повторением каких-либо явлений. Оно должно быть регулярным, упорядоченным, непосредственно воспринимаемым. Исследователи поэзии стали различать словесно-ударный и фразово-ударный ритм. В нем – основная энергия стиха. Образ в поэтическом произведении не живет вне ритма.

Исследуя ритм стиха, Ю.Н. Тынянов понимает его так: это – метр, динамика (градация силы), темп, агогика (небольшие изменения длины языкового варьирования), звуковая артикуляция, пауза, мелодия, фрагменты текста, способствующие образованию ритмических групп, эв-

фонические средства (рифма, аллитерация, ассонанс) [15, с. 28]. К этим акустическим представлениям о ритме А.Е. Супрун добавляет также представления о ритме в плане содержания: повтор грамматических форм, синтаксических конструкций, чередование типовых ситуаций, размещение элементов текста, создающее ритмику композиционной структуры текста и т.д. [14, с. 212]. Ритм плана выражения и содержания в стихосложении теснейшим образом связан.

Ритм, как правило, не воспринимается в стихе изолированно, он живет в единстве с содержанием, переплетается с интонационно-синтаксической структурой, звуковой инструментровкой и другими составляющими, которые в совокупности создают «ритмическую интонацию», индивидуальную для каждого стиха.

С ритмом теснейшим образом связана интонация, потому что именно в стихе особенно велика роль просодических средств для создания ритма. Произносимое слово всегда, так или иначе, интонировано.

Вступая во взаимодействие со словами, интонация не просто конкретизирует сообщение, но усиливает его, а часто придает ему противоположный смысл.

Согласно современным экспериментальным данным, интонационные свойства текста (замедленный темп, плавность мелодики, соблюдение пауз, тональный диапазон, модуляция тембра голоса) оказывают довольно сильное воздействие на реципиент, усиливая экспрессивный эффект текста.

Поэтическому тексту присущи свои фонетические особенности. Проявляющаяся в нем взаимосвязь звука и смысла становится предметом специального изучения.

Звук в стихе выполняет чрезвычайно важную роль, он как бы посредник между автором-миром-читателем. Сложившийся у читателя образ дополняется теми ассоциациями, которые возникают от акустических качеств звуков в стихотворении.

Особый интерес для нас представляют два явления – фонетическая мотивированность значения и звуко-символизм. Звукоподражание является исходным видом звуко-символизма. Как звукоподражательные, так и звуко-символические средства языка могут быть объективными, разделяемыми сознательно или подсознательно всеми носителями языка, и субъективными, свойственными только отдельным людям, как правило, поэтам (Хлебников, Вознесенский и др.).

В поэтическом слове аллитерация (повтор согласных звуков), ассонанс (повтор ударных гласных) и другие фонетические явления вкупе с рифмой создают эвфонию (красоту звучания), что усиливает ассоциации, способствует созданию более ярких и экспрессивных образов. Известно, что более важными в смысловом отношении и делающими поэтическую речь более выразительной являются именно согласные, в то время как гласные создают в основном благозвучие.

В современной науке звучание слова имеет прямую связь с его значением. Многочисленные эксперименты по изучению фонетического значения доказывают его вторичный, неосновной, фоновый характер.

Поэтическое слово – комплекс взаимодействия как звукового, так и смыслового, изобразительного начал. Фонетические явления в стихах играют более важную роль, чем в прозе, и поэтому стихи быстрее и глубже действуют на эмоции.

## **6. Специфика поэтического слова, его образность**

Кроме слова в плоти художественного текста нет ничего, именно слово делает текст таким, каким его видят читатели.

О специфике слова в художественном тексте писали В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.П. Григорьев, А.М. Пешковский и другие исследователи.

Они подчеркивают, что слово в художественном тексте, благодаря особым условиям функционирования, семантически преобразуется, включая в себя дополнительные смыслы, коннотации, ассоциации. Отсюда следует, что своеобразной характеристикой художественного текста является его полисеманτικότητα, метафоричность.

Всякое поэтическое произведение может быть рассмотрено как замкнутая система, все элементы которой взаимодействуют так, что каждый из них испытывает влияние всей системы и поэтому в рамках именно данной системы получает свое новое качество, новые смыслы; причем в пределах другой структуры эти же элементы приобретают иные качества. Поэтому наиболее целесообразен анализ слова на уровне смысла, т.к. именно означенная сторона тесно связана с идейно-художественной оценкой текста, с его художественным смыслом.

Известно, что значение слова включает как необходимые, постоянные, социально-типичные компоненты, так и компоненты, которые могут меняться в зависимости от опыта читателя, строя его мыслей и чувств, а также его принадлежности к определенной социальной, профессиональной, культурно-национальной среде.

Основу всей поэзии составляет образность. По мнению В.В. Виноградова, словесный – это образ, воплощенный в словесной ткани литературно-эстетического объекта, созданный из слов и посредством слов. Образность – это, прежде всего, совокупность различных видов переносного употребления языковых единиц, разных способов образования переносного значения слов и выражений [4, с. 47].

Образ как идеальное субъективное не содержится в самом тексте непосредственно, где есть лишь знаки, замещающие объекты. Данный же феномен возникает под влиянием знака на основе той информации, которую сообщает знак. Всякое слово образно, т.к. оно способно вызвать у читателя образ, хранящийся в памяти. Это представления, которые можно назвать первичными, в отличие от художественных – вторичных.

Важнейшим источником образности на словесном уровне является внутренняя форма (мотивирующий признак, положенный в основу наименования).

Главное место среди языковых средств, репрезентирующих образы в поэтических текстах, занимает метафора. При всем многообразии ее понимания все они восходят к аристотелевскому определению: «Метафора есть перенесение необычного имени или с рода на вид, или по аналогии» [1].

Метафоре присущи следующие важнейшие характеристики: она есть орудие мышления и познания в современном мире, она отражает фундаментальные культурные ценности, ибо основана на культурно-национальном мировидении.

Среди множества потребностей человека есть одна, резко отличающая его от животных – символизация. Символ – это вещь, награжденная смыслом. Поэтический язык, наряду с метафорой и другими образными средствами, широко использует символ.

Символическое употребление слова может быть сформировано в конкретном тексте, а также привноситься из культуры. Символ как бы наращивается на прямом значении соответствующего слова, не заменяя и не видоизменяя его, но включаясь при этом в широкий культурный аспект. Один и тот же символ может иметь много смыслов: крест – символ веры Христовой, либо жертвенности, либо связи верхнего и нижнего миров.

## 7. Анализ стихотворений классиков русской литературы

### А. Григорьев «Молитва»

Рассмотрим подробнее стихотворение Аполлона Григорьева «Молитва», написанное в 1845 году:

*О Боже, о Боже, хоть луч благодати твоей,  
Хоть искрой любви освети мою душу больную;  
Как в бездне заглохшей, на дне все волнуется в ней,  
Остатки мучительных, жадных, палящих страстей...  
Отец, я безумно, я страшно, я смертно тоскую!  
Не вся еще жизнь истощилась в бесплодной борьбе:  
Последние силы бунтуют, не зная покою,  
И рвутся из мрака тюрьмы разрешиться в тебе!  
О, внемли же их стону, спаситель! Внемли их мольбе,  
Зане я истерзан их страшной, их смертной тоскою.  
Источник покоя и мира, страданий пошли им скорей.  
Дай жизни и света, дай зла и добра разделенья –  
Освети, оживи и сожги их любовью своей,  
Дай мира, о Боже, дай жизни и дай истощенья.*

Стихотворение не попало в прижизненный сборник Григорьева, скорее всего потому, что было написано, когда книжка уже готовилась к печати. Стихотворение опубликовано в малоинтересном альманахе. Оно осталось неизвестным Александру Блоку, поэтому в подготовленное им собрание произведений Григорьева не вошло. «Молитву» можно рассматривать как своего рода поэтический итог исканий молодого поэта.

Сильные позиции здесь – заголовок, начало и концовка стихотворения. Молитва, как известно, – это состояние просьбы. Молитвы, представляющие собой обращение человека к Богу, Богородице, святым и сопровождаемые чтением определенных текстов, относятся к числу наиболее важных для русской нации феноменов.

Это слово давно вошло в нашу речь. У него общеславянский корень. Образовано оно, согласно «Этимологическому словарю русского языка» Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой, с помощью суффикса -त्व- от глагола молить.

Молитва – могучий аккорд души человеческой к Богу, где каждое слово не просто на своем месте, а единственно, неповторимо и вечно. Где смысл слов впитывается и улавливается не рассудком, а всей духовной сущностью человека. В ней каждое слово рождено и исторгнуто энергией высшей частоты и чистоты – энергией сердца.

*О Боже, о Боже, хоть луч благодати твоей, Хоть искрой любви освети мою душу больную.* Уже с самой первой строки лирический герой обращается к Всевышнему с мольбой о помощи. За этой и за каждой последующей строкой ощущается иступленный и отчаянный стон человека, которому не дано реализовать свои возможности.

Вся боль главного героя вырывается в конце стихотворения в виде прощальной мольбы.

Эта ключевая фраза, которая вкупе с другой сильной позицией – заглавием – приводит нас к мысли о том, что единственный путь, ведущий к просветлению, к «покою и миру», – это путь полного «истощения» жизненных сил через деятельное «страдание».

Определяющими словами в тексте являются Боже, луч, Спаситель, тоска, борьба, тюрьма, стон, мольба, покой, истощенье. Они представляют собой семантический стержень, вокруг которого формируется содержание. Наиболее существенны в семантической организации стихотворения сложные переплетения и взаимодействия этих ключевых слов.

Внешний ритм произведения организован с помощью дольника, стихотворного размера, встречающегося еще у М. Лермонтова, А. Блока, А. Фета. Это промежуточный размер между силлабо-тонической и тонической системами стихосложения. В каждой строке четверостишия равное количество ударных слогов – шесть. Количество безударных между ними – один, два. Значит, разделить строки на стопы нельзя. Ритм стихотворения организуется также чередованиями женских и мужских рифм.

Звуковая аллитерация (повторяющиеся Б, Т – в первой строфе и Б, Р, С – во второй строфе и т.д.) способствует возникновению тревожного, взволнованного настроения.

С грамматической точки зрения в этом произведении наиболее активны имена. Хотя глаголов (всего 13) в тексте не очень много, им принадлежит важная, ключевая роль в репрезентации содержания. Одни выражают душевное состояние (волнуется, тоскую, истоцилась), другие – глаголы активных действий (бунтуют, рвутся, дай, сожги) доказывают то, что поэт не хочет мириться с несправедливостью, он мечтает о лучшем будущем, жаждет гармоничного человеческого бытия.

В словаре стихотворения «Молитва» количественно преобладают существительные с абстрактным значением (любовь, страсть, тоска, добро, зло). Григорьев не называет предмет, а указывает на него, намекает, создает некое ассоциативное поле «соответствий».

Большинство глаголов представлены в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (оживи, сожги, дай, освети). Также они встречаются и в форме 3-го лица множественного числа настоящего времени (бунтуют, рвутся) и только один глагол в форме 1-го лица единственного числа настоящего времени. Таким образом, стихотворение-молитва характеризуется присутствием реальной молитве обращением к Богу «Ты» и частым использованием местоимений и глаголов 1-го и 2-го лица.

Все слова в стихотворении можно объединить в четыре тематические группы: луч (луч благодати, освети, искра любви), тюрьма (бездна заглохшая, мрак тюрьмы), мольба (дай, внемли, Спаситель).

Примечательно то, что слово «освети» встречается дважды: в начале и в конце. Это говорит о том, что автор ждет луча – символа пробуждения, надежды на лучшее будущее, который также выступает как символ света, неразрывной связи человека и Бога.

Строку *«Не вся еще жизнь истоцилась в бесплодной борьбе...»* критики сравнивают со словами Печорина – главного героя произведения М.Ю. Лермонтова: «В этой напрасной борьбе я истоцал и жар души, и постоянство воли, необходимые для деятельной жизни». При буквальном переводе, мысль у Григорьева иная, не печоринская, ибо он весь устремлен к «борьбе» и жаждет «действительной жизни».

Аполлону Григорьеву мастерски удалось передать настроение главного героя с помощью эпитетов (*«душу больную», «в бездне заглохшей», «мучительных, жадных, палящих страстей», «страшной, смертной тоскою»*), сравнения (*«освети мою душу больную, как в бездне заглохшей, на дне все волнуется в ней»*), метафор (*«искра любви», «душа волнуется», «освети, оживи и сожги любовью»*) и т.д.

Таким образом, через эти языковые средства Григорьев показывает боль человеческой личности, оказавшейся в безысходном тупике.

С точки зрения синтаксиса нужно отметить употребление определенно-личных предложений: «Дай жизни и света, дай зла и добра разделенья...»; восклицательных предложений: «О, внемли же их стону, Спаситель!» Вероятно, это также было сделано для «строительства» художественного образа. Уже наличие восклицательных предложений говорит о том, что мятежный, свободолюбивый дух главного героя не угас, он устремлен к борьбе и победе.

Проводимый таким образом филологический анализ позволил заключить следующее: единственный путь, по мнению А. Григорьева, ведущий к просветлению, к «покою и миру», – это путь полного «истощения» жизненных сил через деятельное «страдание».

### М. Лермонтов «Молитва»

Прежде всего, конечно, «Молитва» Аполлона Григорьева вызывает ассоциации с юношеской «Молитвой» Лермонтова. Произведение начинается стихами, оправдывающими земную страсть:

*Не обвиняй меня, Всесильный,  
И не карай меня, молю,  
За то, что мрак земли могильный  
С ее страстями я люблю;  
За то, что редко в душу входит  
Живых речей твоих струя;  
За то, что в заблужденье бродит  
Мой ум далекий от тебя;  
За то, что лава вдохновенья  
Клокочет на груди моей;  
За то, что дикие волненья  
Мрачат стекло моих очей;  
За то, что мир земной мне тесен,  
К тебе ж проникнуть я боюсь,  
И часто звуком грешных песен  
Я, Боже, не Тебе молюсь.*

*Но угаси сей чудный пламень,  
Всесожигающий костер,  
Преобрати мне сердце в камень,  
Останови голодный взор;  
От страшной жажды песнопенья  
Пускай, Творец, освобожусь,  
Тогда на тесный путь спасенья  
К Тебе я снова обращусь.*

(1829)

Сильная позиция стихотворения – заголовок, начало и концовка. Их анализ позволяет заключить, что герой юношеского стихотворения Лермонтова – ультраромантический персонаж, воспринимающий мир в резких контрастах божественного и демонического. Все мирское, плотское, страстное связано с гибелью и «могильным мраком», в то время как «живых речей... струя» может принадлежать только Богу. Земная, страстная душа поэта далека от всего божественного. Путь «спасения» Лермонтов видит в подавлении жажды жизни. Сердцу на этом пути предстоит застыть, «преобратиться в камень».

Стихотворение «Молитва» написано четырехстопным ямбом. Только первая строка реализует «идеальную схему» – на всех сильных местах находятся ударные слоги. В первой и третьей строке последний безударный слог как будто лишний. Безударные слоги, следующие за последним ударным, называются клаузулами и в счет стоп не входят. 1-ая и 3-я строки связаны между собой женской рифмой, 2-ая и 4-ая – мужской. Особой эстетической функции ни ритм, ни фонетические средства в этом произведении не несут. Основным строительным материалом художественного образа здесь является слово, к анализу которого мы сейчас и перейдем.

Ключевыми словами в тексте выступают: Всесильный, заблужденье, лава вдохновенья, мольба, костер, камень, тесный путь спасенья. Они являются собой семантический стержень стихотворения, вокруг которого выстраивается его идея. Лермонтов пытается найти для безудержного потока искусства какую-то границу, уравновесить его признанием своей верности «религиозному долгу». Мысль о Боге не наполнена здесь определенным содержанием, она выдвигается, прежде всего, как ограничительный знак.

Вспомним:

*Но угаси сей чудный пламень,  
Всесожигающий костер,  
Преобрати мне сердце в камень,  
Останови голодный взор.*

Семантическая система стихотворения расслаивается на два пласта:

I	II
Бог	земля
вечность	мгновенность (тленность)
свет	тьма
жизнь	смерть
благо	грех
реальность	тьнь

Стихотворение начинается как покаянное обращение к «всесильному», который может обвинить и покарать за упоение земными страстями. Но одновременно возникает чуждая молитве интонация самооправдания. Цепь придаточных анафорических предложений («*За то, что...*»), составляющих 1-ую строфу-период, передает нарастающее напряжение мольбы-спора, в которой нет победителя, где покаяние всякий раз оборачивается несогласием, утверждением своих пристрастий и прав. В быстрой смене состояний рождается трагически противостоящее всевышнему «Я». Таким образом, нарушается органичная связь между «Я» и Богом, которая пока еще признается животворной («... *редко в душу входит живых речей твоих струя*»). Но все чаще место «живых речей» занимают «заблужденья», душу захлестывают неистовые стихии (клокочущая «*лава вдохновенья*», «*дикие волненья земных страстей*»); гордость не дает принять мир таким, каков он есть, а смириться и приблизиться к Всевышнему – страшно («... *мир земной мне тесен / К тебе ж проникнуть я боюсь*»). И, наконец, неожиданное вторжение в обращение к Творцу – молитвы к неведомому, «не-Богу» («*Я, Боже, не тебе молюсь*»). Итак, моление о прощении все более заглушается интонацией оправдания своих страстей и заблуждений, выступающих как самостоятельные, неподвластные воле героя силы, а в подтексте – недоумение перед лицом Творца, наделившего его всем этим, которое во 2-ой строфе оборачивается упреком ему. Вторая не только продолжает, но во многом противостоит первой: просительномолитвенная интонация сменяется вызывающе-императивной («*не обвиняй... не карай... но угаси... преобрати... останови*»). Если в 1-ой строфе герой молит не обвинять и не карать, то во 2-ой, бросая вызов Всесильному, он говорит с ним уже как равный. То состояние, которое в 1-ой строфе ощущалось лирическим героем как греховное, как неодолимая слабость, во 2-ой оказывается могучей и сверхчеловеческой силой: «дикие волненья» оборачиваются «чудным пламенем». Самой логикой конфликта Творцу предоставлена здесь уже не животворная, а умертвляющая роль («*угаси... чудный пламень*», «*преобрати... сердце в камень*»). Только ценой такого сурового укрощения, Всесильный может направить на «путь спасенья» (ср. Евангелие: «*Сберегший душу свою потеряет ее; а потерявший душу свою ради меня сбережет ее*»).

Но последним и едва ли не главным препятствием оказывается творческий дар, «*страшная жажда песнопенья*». Здесь достигает высшего накала спор героя с Богом. Само отношение Лермонтова к творческой страсти противоречиво: торжественно-архаичное, духовно-возвышенное – «жажда песнопенья» – сталкивается с эпитетом «страшная», т.е. всепоглощающая, роковая, погибельная.

Жизнь по заветам Всевышнего – «*тесный путь спасенья*» (ср. Евангелие: «*тесны врата и узок путь, ведущие в жизнь вечную*»).

Он предстает как недостижимо высокий идеал, и как нечто ужасающее, словно смерть живому существу. А контрастная переключка со словами «мир земной мне тесен» указывает на полную безысходность. Однако это состояние мучительного разлада с Творцом, с миром и собой не всегда было свойственно лирическому герою, на что указывают заключительные слова: «снова обращусь».

Стихотворение состоит из 24 строк. В нем 2 предложения и 108 слов: 29 существительных, 16 глаголов, 15 местоимений, 11 прилагательных и т.д. Существительные несут такую же семантическую нагрузку, что и глаголы.

Большинство глаголов представлено в форме 1-го лица единственного числа настоящего времени, а также в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения. Одни выражают душевное состояние (люблю, боюсь, освобожусь), другие – энергичное побуждение к действию (угаси, преобрати, останови).

Из всех тропов наиболее употребительными являются эпитеты («чудный пламень», «всесожигающий костер», «тесный путь спасенья»), метафора («лава вдохновенья», «бродит мой ум», «входит живых речей твоя струя»).

С точки зрения синтаксиса нужно отметить употребление двусоставных предложений («К тебе я снова обращусь», «лава вдохновенья клокочет»), а также определенно-личных («Преобрати мне сердце в камень», «Останови голодный взор») и т.д.

Таким образом, в «Молитве» духовному взору поэта впервые открылась исключительность его жизненной судьбы: он почувствовал, что та стезя, которой он пойдет, оставаясь верным своему «Я», не приведет его к пути религиозного «спасенья». Оказавшись перед трагической невозможностью их совмещения, он не в состоянии разрешить вопрос о религиозно-нравственной оправданности своей жизни и творчества (данное сомнение, высказанное юным поэтом, станет позднее предметом глубоко драматических переживаний и размышлений Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, А.А. Блока и других русских писателей). «Молитва» передает смятение, трагическое раздвоение духа между верой и стремлениями горячей, гордой души.

Таким образом, филологический анализ текста позволяет на основе его лингвистического комментария раскрыть образную систему, а через нее его идейный пафос, что дает нам возможность увидеть в тексте мир сквозь призму А. Григорьева, М. Лермонтова. И хотя предложенный нами анализ отдельных поэтических произведений не является единственно возможным и исчерпывающим, он необходим, чтобы продемонстрировать безграничные возможности поэтической речи.

### Список использованных источников:

1. Аристотель. Афинская полития : гос. устройство афинян / Аристотель; пер. и коммент. С.И. Радцига; предисл. В. Сережникова; ред. В.С. Сергеева. – М.; Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1936. – 198 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; [примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – М.: Республика, 1994. – 528 с. – (Мыслители XX века).
4. Виноградов, В.В. О теории художественной речи : [учеб. пособие для студентов филол. специальностей ун-тов и пед. ин.] / В.В. Виноградов; послесл. Д.С. Лихачева. – М.: Высш. шк., 1971. – 238 с. – (Б-ка филолога).
5. Винокур, Г.О. Избранные работы по русскому языку / Г.О. Винокур; АН СССР, Отд-ние лит. и яз.; предисл. С. Бархударова. – М.: Уипедгиз, 1959. – 492 с.
6. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
7. Гончаров, Б.П. Звуковая организация стиха и проблемы рифмы / Б.П. Гончаров; АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1973. – 275 с.
8. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество: исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
9. Маслова, В.А. Филологический анализ поэтического текста / А. Маслова; Белорус. респ. фонд фундам. исслед. – Минск: [б.и.], 1999. – 208 с.
10. Пищальникова, В.А. Введение в психопэтику / В.А. Пищальникова, Ю.А. Сорокин. – Барнаул: изд-во Алтайс. гос. ун-та, 1993. – 209 с.
11. Рождественский, Ю.В. Общая филология / Ю.В. Рождественский; Моск. типол. о-во. – М.: Фонд «новое тысячелетие», 1996. – 326 с.
12. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / М.А. Рыбникова; [авт. предисл. З.А. Рез, Н.И. Кудряшев]. – 4-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с. – (Б-ка учителя литературы).
13. Сорокин, Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю.А. Сорокин; АН СССР, Ин-т языкознания; отв. ред. А.И. Новиков. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
14. Супрун, А.Е. Лекции по теории речевой деятельности: пособие для филол. фак. вузов / А.Е. Супрун. – Минск, 1996. – 287 с. – (Программа «Обновление гуманитар. обр. в Беларуси»).
15. Тынянов, Ю.Н. Проблема стихотворного языка: статьи / Ю.Н. Тынянов; [вступ. ст. Н.Л. Степанова]. – М.: Совет. писатель, 1965. – 304 с.
16. Якобсон, Р. Работы по поэтике / Р.О. Якобсон; вступ. ст. В.В. Иванова; сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. – М.: Прогресс, 1987. – 464 с. – (Языковеды мира).

# **ВИЗУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ В НАЧАЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

---

Реализация компетентного подхода в отечественной системе образования требует разработки перечней компетенций, которые важно формировать при подготовке учителей и обучении учащихся. В практическом отношении составление подобных перечней представляет собой трудную педагогическую задачу в связи с отсутствием у экспертов единого понимания понятий «компетенция» и «компетентность» и неразработанностью общих подходов к формулированию и оценке профессиональных компетенций педагогов и образовательных компетенций учащихся.

Интерес к проблеме появился во второй половине XX века, и уже в первых исследованиях на тему профессиональной компетентности этот термин использовали для обозначения особенностей личности, которые лежат в основе качественного выполнения рабочих задач на основе полученной подготовки и высокой трудовой мотивации [1]. Постепенно складывалось понимание данного понятия как феномена, состоящего из перечня компонентов, которые могут относиться как к когнитивной, так и эмоциональной сфере. В частности, Дж. Равеном была предложена модель компетентности в виде триадной системы, включающей знания, способности (умения) и отношения. По мнению автора, личностное принятие и признание значимости выполняемых рабочих действий позволяют в максимальной степени актуализировать имеющиеся у работника знания и умения [2].

Большинство зарубежных исследователей отождествляют понятия «компетенция» и «компетентность» и трактуют их как совокупность знаний, умений и отношений, обеспечивающих результативность выполнения профессиональной деятельности [3]. В белорусских и российских публикациях авторами в основном разделяется позиция А.В. Хуторского, согласно которой компетенция – это нормативное требование к подготовке учащихся, которое «изначально отчуждено от ученика, наперед задано ему и педагогу» [4, с. 86], а компетентность – личностное качество, которое характеризует владение учащимся соответствующей компетенцией, включающее его отношение к ней и предмету деятельности [4].

Участники рабочей группы проекта по исследованию методов оценки педагогической практики пришли к выводу о том, что эффективность деятельности педагога должна оцениваться по двум критериям: приросту успеваемости учащихся и результатам диагностики педагогической компетентности учителей [5]. Это значит, что оценке подлежат

как непосредственно результаты труда учителя (успеваемость учащихся), так и «инструменты» получения этих результатов (компетентность педагогов). В оценке успешности обучения школьников (в том числе в начальных классах) объектом оценивания должны быть как предметные, так и метапредметные результаты, которые влияют на качество освоения содержания учебного предмета. Проблема оценки результатов работы педагога (по успеваемости школьников) и усвоения учащимися содержания учебного предмета (по результатам выполнения ими контрольных работ) в практике не представляет больших трудностей, а вот оценка сформированности «инструментов» достижения этих результатов до сих пор является «белым пятном» на методической карте. По мнению экспертов пока не сложилось единого понимания того, каким образом можно эффективно выполнить эту задачу, существует большой разброс моделей и подходов, применяемых в мировой образовательной практике [6].

Одной из значимых в начальном математическом образовании является компетенция в использовании визуальных учебных моделей изучаемых математических понятий и способов действий. Она нужна как учителю начальных классов (для повышения качества преподавания математики), так и учащемуся (для повышения качества изучения математики), поскольку визуализация в модели существенных сторон объекта изучения соответствует специфике мыслительной деятельности младших школьников. Описание компонентного состава компетенции визуального моделирования в начальном математическом образовании, разработка методов ее диагностики у учителей и учащихся представляют собой значимые направления реализации компетентностного подхода в практику обучения.

Проблема формирования компетенции визуального моделирования связана с *визуализацией* поступающей информации, под которой понимается применение визуальных репрезентаций абстрактных данных и знаний для расширения возможностей человеческого познания [7]. В соответствии с данной трактовкой визуализация в математическом образовании представляет собой использование визуальных средств для иллюстрации абстрактных математических идей. О влиянии визуализации на качество усвоения математического материала учащихся разных возрастов писали как отечественные (В.Л. Дрозд, В.Н. Медведская, Г.Л. Муравьёва, А.Н. Сендер, А.А. Столяр, М.А. Урбан, Т.М. Чеботаревская), так и зарубежные (в том числе российские) эксперты (А.К. Артёмов, М.Г. Бартолини Бусси, А.В. Белошистая, Дж. Брунер, Н.Я. Виленкин, Дж. Голдин, В.В. Давыдов, Л. Инглиш, Н.Б. Истомина, Л.Т. Петерсон, С.Е. Царёва). Однако важно понимать, что не всякая визуализация в обучении математике способствует пониманию изучаемого материала. В исследованиях подчеркивается необходимость визуализации *существенных сторон* изучаемого понятия, которые часто не видны ребенку

при непосредственном восприятии объектов. Полученная в результате репрезентация является *визуальной учебной моделью*, а сам процесс ее построения – *визуальным учебным моделированием* (для краткости в данной статье будем использовать термины *визуальная модель* и *визуальное моделирование*). Таким образом, визуальные модели – это модели, построенные с помощью предметных или изобразительных средств, а визуальное моделирование – деятельность учителя и учащихся с визуальными учебными моделями. Визуальное моделирование обеспечивает прочное и осознанное овладение приемами вычислений [8], а также помогает младшим школьникам искать решения математических и практических задач [9].

Освоение деятельности визуального моделирования основано на овладении учителями и учащимися *одноименной компетенцией*, представляющей собой совокупность знаний о визуальных моделях, умений и опыта их использования, а также ценностного отношения к визуальным моделям как приоритетным средствам начального обучения математике.

Цель исследования – обосновать значимость формирования компетенции визуального моделирования у учителей и учащихся в начальном математическом образовании, описать ее компонентный состав и предложить подходы к выявлению уровней сформированности.

### **Визуальное моделирование как профессиональная компетенция учителя**

Для учителя начальных классов визуальное моделирование является *профессиональной компетенцией*. В соответствии с моделью Дж. Равена [2] компетенция будущих учителей начальных классов в использовании визуальных моделей при обучении математике может быть определена как совокупность методических *знаний* об особенностях визуальных моделей и видах заданий с ними, *умений* по применению визуальных моделей на различных этапах изучения математического материала и *ценностного отношения* к визуальным учебным моделям как приоритетным средствам начального обучения математике. Для выделения компонентов исследуемой компетенции возьмем за основу таксономию образовательных целей Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которая часто используется для проектирования результатов обучения [10]. Удобство использования таксономии Б. Блума связано с тем, что на ее основе возможна также разработка соответствующего подхода к диагностике сформированности компетенции. Дополним подход Б. Блума ценностным отношением учителей к визуальным моделям как средствам обучения математике и получим описание состава профессиональной компетенции визуального моделирования (таблица 1).

Таблица 1 – Состав профессиональной компетенции визуального моделирования

<b>Компонент компетенции</b>	<b>Характеристика компонента компетенции (что должен уметь учитель)</b>
Знание и запоминание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• давать характеристику визуальной модели;</li> <li>• называть элементы, из которых построены визуальные модели;</li> <li>• описывать задания на соотнесение, выбор, дополнение, построение и преобразование визуальных моделей</li> </ul>
Понимание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• различать визуальные и невидимые (вербальные, символические) модели;</li> <li>• выделять существенные и несущественные элементы визуальных моделей;</li> <li>• распознавать задания на соотнесение, выбор, дополнение, построение и преобразование визуальных моделей</li> </ul>
Применение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• строить визуальные модели реальных и математических объектов;</li> <li>• преобразовывать визуальные модели с сохранением их соответствия моделируемому объекту;</li> <li>• составлять задания на соотнесение, выбор, дополнение, построение и преобразование визуальных моделей</li> </ul>
Анализ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выделять фрагменты урока математики с использованием визуальных моделей;</li> <li>• распознавать в выделенных фрагментах урока математики задания на соотнесение, выбор, дополнение, построение и преобразование визуальных моделей</li> </ul>
Синтез	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять этапы изучения математического материала, требующие использования визуальных моделей;</li> <li>• составлять фрагменты сценария урока математики с заданиями на соотнесение, выбор, дополнение, построение и преобразование визуальных моделей</li> </ul>
Оценка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценивать адекватность визуальной модели изучаемому математическому материалу и специфике мыслительной деятельности учащихся;</li> <li>• обосновывать выбор задания с использованием визуальных моделей с учетом этапа изучения математического материала</li> </ul>
Отношение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• признавать приоритет визуальных моделей в начальном обучении математике, обоснованный спецификой мыслительной деятельности учащихся;</li> <li>• понимать необходимость поэтапного формирования у учащихся умения строить визуальные модели с помощью заданий на их соотнесение, выбор, дополнение, построение и преобразование</li> </ul>

Уровень сформированности компетенции визуального моделирования можно установить по количеству освоенных учителем ее компонентов. Владение компетенцией на *низком* уровне соответствует умению запомнить и воспроизвести ключевые понятия, объяснить их сущность и выполнить типичные методические задания (знание, понимание и применение). Если учитель способен анализировать и разрабатывать сценарии уроков с использованием визуальных моделей, оценивать их адекватность конкретной методической ситуации (анализ, синтез и оценка), то можно диагностировать *средний* уровень владения компетенцией. Достижение *высокого* уровня означает не только способность применять визуальные модели в различных методических ситуациях, но и признание учителем их дидактической ценности, убежденность в приоритетности этих средств начального обучения математике.

Работа с ценностями и убеждениями – более сложная педагогическая задача, чем формирование навыка, однако именно она может стать решающим фактором, влияющим на применение в начальном обучении математике методов работы, соответствующих природе детского мышления. В ходе исследования, проведенного совместно с Д. Василевской и А.С. Обчинец [11], мы изучили вопрос о том, какая доля выпускников педагогического университета убеждена в целесообразности использования визуальных моделей на уроках математики в начальных классах. Чтобы получить более подробную и точную информацию о мотивации респондентов, мы преобладали к кейс-методу. Студентам был предложен мини-кейс, в котором описывалась конкретная учебная ситуация, где учительница предлагала детям решить самостоятельно текстовую задачу, а дети не могли выполнить это задание. Будущим педагогам предлагалось помочь учительнице – сформулировать рекомендации о том, как ей следует провести объяснение способа решения задачи. В исследовании участвовало 170 студентов, которые до этого выполняли диагностическую контрольную работу по использованию визуальных моделей и показали удовлетворительные результаты: 126 человек (74 %) получили отметку от 6 до 10 баллов. При обработке решений кейса рекомендации выпускников факультета начального образования были разделены на две группы: в одну были включены рекомендации по применению в данной ситуации словесных методов обучения (беседа, рассказ учителя), в другую – по использованию визуальных моделей. Словесные методы были предложены большей частью выпускников (106 человек, или 62 %), а визуальные модели – 64 студентами (38 %).

После сравнения результатов выполнения диагностической контрольной работы и решений кейса был сделан вывод о том, что проблема формирования компетенции визуального моделирования связана в большей степени с ценностями и убеждениями педагогов, чем с «техническими» навыками построения визуальных моделей. Несмотря на методическую подготовку к пре-

подаванию математики на факультете начального образования, учителя часто делают выбор в пользу методов обучения, более адекватных природе мышления взрослого человека, но не мышлению ребенка.

### **Визуальное моделирование как образовательная компетенция учащегося**

Для младшего школьника – выпускника четвертого класса – визуальное моделирование является образовательной компетенцией, которая не только помогает в изучении математики, но и сама становится целью обучения. В последние годы ученые активно используют понятие «визуальная грамотность учащегося» и пишут о необходимости ее специального формирования при изучении различных предметов уже в начальной школе [12]. Несмотря на то, что в педагогическом дискурсе до сих пор однозначно не решен вопрос о возможности формирования компетенций в младшем школьном возрасте (многие пишут о преждевременности применения данного понятия для I ступени общего среднего образования), будем считать, что основы компетенции визуального моделирования важно развивать уже с первых лет обучения в школе.

Понятия «компетентность» и «грамотность» не исключают, а скорее дополняют друг друга. Формирование функциональной грамотности является значимым этапом в подготовке компетентного специалиста. Б.С. Гершунский еще в конце XX века рекомендовал логическую «цепь» образовательных достижений личности в следующем виде: «грамотность – образованность – компетентность – культура – менталитет» [13]. Эксперты в области методики преподавания математики на основе подхода Б.С. Гершунского предлагают следующую «цепь» образовательных достижений в области математики: «математическая грамотность – математическая образованность – математическая компетентность – математическая культура – менталитет» [14]. Предложенная последовательность не должна восприниматься как хронологическая: в реальной практике обучения «эти звенья представлены в органичном единстве и целостности, каждое на своем уровне» [14, с. 126]. Поэтому проблема формирования основ компетенции визуального моделирования (на уровне соответствующей функциональной грамотности) – актуальная задача начального математического образования.

Полагаем, что компетенция младших школьников в использовании визуальных моделей при изучении математики содержательно близка соответствующей компетенции учителя, охарактеризованной выше, и представляет собой совокупность *знаний* о средствах и способах построения визуальных моделей, *умений* использовать их при выполнении заданий и *ценностного отношения* к визуальным моделям как эффективным средствам поиска решения задач.

Для разработки подхода к диагностике компетенции визуального моделирования у учащихся начальных классов обратимся к описанию видов заданий с различными учебными моделями (визуальными, вербальными

ми, символическими), которые были выделены нами в ходе многолетнего исследования и отражены в ряде публикаций [15].

*Первый вид заданий* – соотнесение визуальной модели с реальным объектом или другими учебными моделями, построенными с помощью различных средств репрезентации. При выполнении заданий учащиеся должны выявить инвариант, который сохраняется в каждой модели, определить, соответствует ли визуальная модель реальному объекту или другой учебной модели по существенным признакам и объяснить, почему соответствие есть (или отсутствует). Пример приведен на рисунке 1.

В кормушке было 3 синицы.  
Прилетело несколько соек.  
Стало 7 птиц. Сколько соек прилетело?



Было — 3 синицы.  
Прилетело — ?  
Стало — 7 птиц.

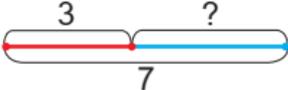


Рисунок 1 – Пример задания на соотнесение визуальной модели в учебном пособии для 2 класса [16, с. 58].

*Второй вид* – выбор визуальной модели. В них учащимся нужно выбрать из нескольких вариантов моделей такую, которая соответствует реальному объекту или другой учебной модели по существенным характеристикам (рисунок 2). С целью формирования репрезентационной гибкости в отдельных случаях предлагаются задания, где можно сделать не один, а несколько выборов соответствующей визуальной модели.

1. Выбери схему. Реши задачу.  
Из коробки взяли 6 пирожных. В коробке осталось 14 пирожных. Сколько пирожных было в коробке?

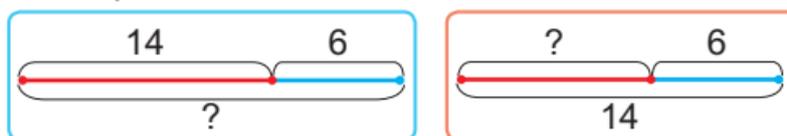


Рисунок 2 – Пример задания на выбор визуальной модели в учебном пособии для 2 класса [16, с. 86].

*Третий вид заданий* – дополнение визуальной модели недостающими элементами с целью обеспечения соответствия реальному объекту или другой учебной модели по существенным признакам. Подобные задания

готовят учащихся к самостоятельному построению модели, поэтому количество дополнений, которые требуется выполнить, может быть различным. В одних заданиях нужно только обозначить на визуальной модели искомое вопросительным знаком, а в других – внести необходимые числовые данные и отметить искомое (рисунок 3).

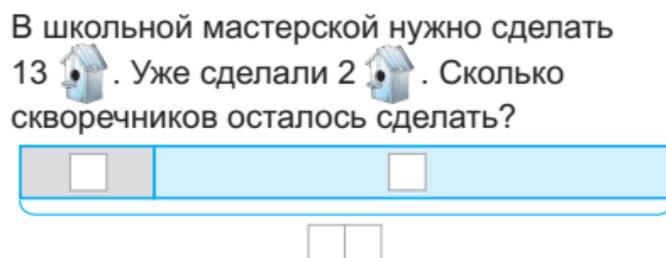


Рисунок 3 – Пример задания на дополнение визуальной модели в рабочей тетради для 1 класса [17, с. 42].

*Четвертый вид* – задания по самостоятельному построению визуальной модели, соответствующей реальному объекту или другой учебной модели. Можно предложить учащимся построить схематические или предметные модели, которые соответствует тексту задачи или реальной ситуации (рисунок 4).

**3.** Прочитай задачу. Построй схему. Реши задачу.

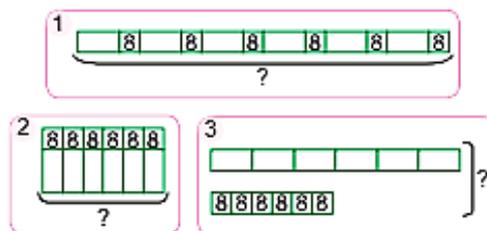
Улов рыбака составил 11 щук и 22 карася. К обеду хозяйка поджарила 8 карасей. Какой рыбы осталось меньше: щук или карасей? На сколько меньше?

Щуки	●-----
Караси	●-----

Рисунок 4 – Пример задания на построение визуальной модели в рабочей тетради для второго класса [18, с. 95]

*Пятый вид* – преобразование построенной визуальной модели, где учащимся предлагается внести изменения в визуальную модель с сохранением соответствия моделируемому объекту. Перемещение элементов модели может помочь ребенку не только решить задачу, но и найти новый способ ее решения. Для подготовки к преобразованию визуальной модели предлагаются задания на сравнение моделей, имеющих различное пространственное расположение элементов. В результате сравнения делается вывод о том, какая из визуальных моделей в большей степени помогает найти определенный способ решения задачи (рисунок 5).

7. Какие схемы подходят к задаче? Решите задачу.  
 Масса шести одинаковых ящиков с яблоками — 72 кг.  
 В каждый ящик добавили ещё по 8 кг яблок. Сколько килограммов яблок стало во всех ящиках?



Яна говорит:  
 Подходит вторая схема.



Алесь говорит:  
 Подходят все схемы.  
 Кто прав?

Рисунок 5 – Пример задания на преобразование визуальной модели в учебном пособии для 4 класса [19, с. 5]

*Шестой вид* заданий – создание другого прототипа, то есть объекта, который также подходит для построенной визуальной модели. Данный вид заданий важен с точки зрения обеспечения соответствия циклу математического моделирования. В наиболее общем виде процесс математического моделирования, предложенный Я. Де Ланге [20, с. 5], можно представить в виде схемы (рисунок 6). Возвращение учащихся к исходной ситуации показывает, что визуальная модель может отражать существенные характеристики различных объектов.

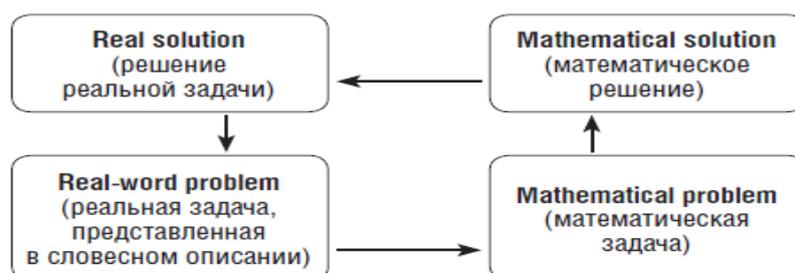


Рисунок 6 – Схема процесса математического моделирования («mathematisation cycle») Я. Де Ланге

В процессе формирования компетенции визуального моделирования представленные виды заданий могут использоваться одновременно на одном учебном занятии: так, при изучении новой темы применяются задания на соотнесение моделей, а в ходе закрепления ранее изученного материала – на выбор или дополнение модели. В разработанных нами пособиях на этапе закрепления изученного материала предлагаются также комбинированные задания, где учащимся нужно, например, сначала выполнить выбор визуальной модели, а потом дополнить ее недостающими элементами (рисунок 7).

Посадили 4 грядки моркови, а грядки лука — на 2 больше. Сколько грядок лука посадили?

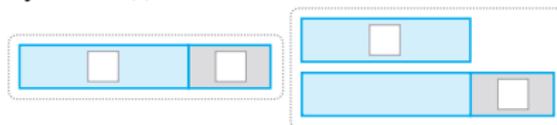


Рисунок 7 – Пример комбинированного задания в рабочей тетради для 1 класса [17, с. 29]

Разработанные задания с визуальными моделями характеризуются постепенным увеличением уровня сложности: наиболее легкими для детей являются задания первого вида (с них рекомендуется начинать формирование компетенции визуального моделирования), а наиболее трудными – шестого вида. Поэтому все представленные задания могут стать основой для диагностики сформированности компетенции визуального моделирования у младших школьников. Продвижение учащихся по уровням сформированности компетенции связано с их способностью выполнить эти задания (таблица 2).

Таблица 2 – Уровни сформированности компетенции визуального моделирования у учащихся

Уровень сформированности компетенции	Характеристика уровня (что должен уметь учащийся)
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соотносить визуальную модель с моделируемым объектом и устанавливать соответствие или несоответствие модели объекту;</li> <li>• выбирать визуальную модель, соответствующую моделируемому объекту, из нескольких предложенных моделей</li> </ul>
Средний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дополнять визуальную модель недостающими элементами с целью обеспечения ее соответствия моделируемому объекту;</li> <li>• строить визуальную модель, соответствующую моделируемому объекту</li> </ul>
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• преобразовывать визуальную модель с сохранением ее соответствия моделируемому объекту;</li> <li>• создавать объект, который соответствует построенной визуальной модели, но не идентичен первоначальному моделируемому объекту;</li> <li>• обращаться к визуальным моделям без подсказки учителя в случаях затруднений при поиске решения задачи</li> </ul>

Для успешной социализации учащихся и формирования их математической грамотности достаточно достичь среднего уровня компетенции визуального моделирования. Достижение высокого уровня связано не только с выполнением нетривиальных для учащихся заданий на преобразование моделей и создание вариантов их прототипов, но также с *убежденностью детей в эффективности применения визуальных моделей в ситуациях поиска решения*. В ходе исследования по изучению особенностей использования различных учебных моделей на уроках математики было проведено анкетирование учителей начальных классов (выборка – 290 педагогов городских и сельских школ Республики Беларусь), которое показало невысокую потребность учащихся обращаться к визуальным моделям при поиске решения задачи, *если об этом специально не просит учитель*. Среди предложенных было несколько вопросов, направленных на выявление потребности ребенка самостоятельно прибегать к помощи визуальной модели при решении задачи. Например:

*По Вашим наблюдениям, если учащиеся решают самостоятельно сложную для них задачу, часто ли они выполняют к ней схематический чертеж или схематический рисунок? 1) очень редко выполняют; 2) иногда выполняют; 3) очень часто выполняют.*

Во вступительном абзаце к анкете были даны следующие пояснения: ответ 1 (очень редко выполняют: 1–2 раза в месяц или реже); ответ 2 (иногда выполняют: 1 – 2 раза в неделю); ответ 3 (очень часто выполняют: 3–4 раза в неделю или чаще). При обработке анкет каждому ответу соответствовало определенное количество баллов: 1 балл (первый выбранный ответ), 2 балла (второй ответ), 3 балла (третий ответ). По результатам было установлено, что очень небольшое количество детей используют визуальные модели при поиске решения текстовой задачи в ситуации, когда об этом учитель их не просит специально (средние значения выборов учителей по предметным и схематическим моделям – 1,3 балла). Показательно, что ответы учителей в той же анкете, направленные на выявление их мнений о способности учащихся построить визуальную модель *по просьбе учителя*, демонстрируют лучшие результаты (средние значения выборов учителей по предметным и схематическим моделям – 1,7 баллов) [21].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- компетенция визуального моделирования при обучении математике значима как для учителей, так и для учащихся начальных классов, поскольку она позволяет повысить качество преподавания и изучения математики за счет визуализации в модели существенных сторон объекта изучения, что соответствует специфике мыслительной деятельности младших школьников.
- компетенция визуального моделирования для учителей и для учащихся имеет близкий, но не идентичный компонентный состав и включает соответствующие знания и умения по работе с визуальными моделями.

ми, а также ценностное отношение к ним как к эффективным средствам решения математических задач.

- низкий, средний и высокий уровни сформированности компетенции визуального моделирования у учителей и учащихся определяются в соответствии с выполнением заданий различного уровня сложности, включающих также выявление ценностного отношения к визуальным моделям как к эффективным методическим средствам поиска решения.

- по результатам исследования выявлена проблема формирования ценностного отношения учителей и учащихся к визуальным моделям как эффективным средствам поиска решения задач на фоне достаточного уровня владения «техническими» навыками в их построении.

### Список использованных источников

1. White, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence / R.W. White // *Psychological Review*. – 1959. – Vol. 66, № 5. – P. 297–333.

2. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ./ Д. Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.

3. Демченкова, С.А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение / С.А. Демченкова // *Вестн. ТГПУ*. – 2011. – № 13 (115). – С. 243–246.

4. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // *Высшее образование в России*. – 2017. – № 12. – С. 85–91.

5. Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains [Electronic resource]: Report // Gf; U.S. Program. – Mode of access: <http://k12education.gatesfoundation.org/resource/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains-3>. – Date of access: 29.04.2023.

6. Темняткина, О.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей: обзор зарубеж. публикаций / О.В. Темняткина, Д.В. Токменинова // *Вопр. образования*. – 2018. – № 3. – С. 180–195.

7. Card, S. Readings in information visualization: using vision to think / S. Card, J. MacKinlay, B. Shneiderman. – San Francisco : M. Kaufmann, 1999. – 687 p.

8. Bartolini Bussi, M.G. Semiotic mediation in the mathematics classroom: artifacts and signs after a Vygotskian perspective / M.G. Bartolini Bussi, M.A. Mariotti // *Handbook of international research in mathematics education / ed.: L.D. English, D. Kirshner*. – 2nd ed. – New York, 2008. – P. 746–805.

9. Haylock, D. Understanding mathematics for young children: a guide for teachers of children 3–7 / D. Haylock, A.D. Cockburn. – 5<sup>th</sup> Ed. – Los Angeles [etc.] : Sage, 2017. – 306 p.

10. Коваленко, Е.С. Использование таксономии Блума для повышения качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза / Е.С. Коваленко, Н.М. Кузуб // Казан. пед. журн. – 2020. – № 1. – С. 90–96.

11. Urban, M. Visual Models as a Means of Teaching in Primary Math's Education: Problems of Teachers' Training / M. Urban, D. Vasilevska, A. Abchynets // J. of Turiba University Acta Prosperitatis. – 2021. – № 12. – P. 193–202.

12. Visualization Literacy at Elementary School [Electronic resource] / B. Alper [et al.] // CHI'17: Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Denver, CO, USA, May 6–11. – Denver Colorado, New York, 2017. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1145/3025453.3025877>. – Date of access: 25.07.2023.

13. Гершунский, Б.С. Философия образования: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Б.С. Гершунский; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ : Флинта, 1998. – 432 с. – (Б-ка педагога-практика).

14. Иванова, Т.А. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / Т.А. Иванова, О.В. Симонова // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун. – 2009. – № 1. – С. 125–129.

15. Урбан, М.А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.А. Урбан; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2020. – 50 с.

16. Муравьева, Г.Л. Математика: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч.1 / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск: Нац. ин-т образования, 2020 – 136 с.

17. Математика: рабочая тетрадь: учеб. пособие для 1-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: в 2 ч. / Г.Л. Муравьева [и др.]. – Минск: Нац. ин-т образования, 2019. – Ч. 2. – 71 с.

18. Математика: 2 класс: рабочая тетрадь: пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.Л. Муравьева [и др.]. – 7-е изд., перераб. – Минск: Аверсэв, 2017. – 125 с.

19. Муравьева, Г.Л. Математика: учеб. пособие для 4-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: в 2 ч. Ч.1 / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск: Нац. ин-т образования, 2022. – Ч. 1. – 136 с.

20. Lange, J. de. Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective / J. de Lange // Tsukuba J. of Educational Study in Mathematics. – 2006. – Vol. 25. – P. 13–37.

21. Урбан, М.А. Формирование умения самостоятельно строить визуальные модели к тексту задачи в начальном обучении математике / М.А. Урбан // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. и материалов III Междунар. науч.-практ. конф., Коломна, 1–3 июня 2016 г. / М-во образования Моск. обл. [и др.]; под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна, 2016. – С. 388–393.

# ЧЫТАННЕ ЯК АДУКАЦЫЙНАЯ ТЭХНАЛОГІЯ: ФАРМІРАВАННЕ НАВЫКАЎ АСЭНСАВАНАГА ЧЫТАННЯ

---

Сучасная школа фарміруе устойлівы інтарэс да чытання, рыхтаваць кампетэнтнаснага чытача, які валодае наборам кагнітыўных, творчых, рэфлексійных, метадалагічных якасцей. Гэтыя “метакагнітыўныя якасці вызначаюць узровень сфарміраванасці чытацкай дзейнасці, закліканай забяспечыць пазнанне і творчасць” [10, с. 12]. Чытанне як праца з інфармацыяй – прынцыпова новая місія школы. Ажыццяўленне гэтай місіі можа адбывацца ў кантэксце фарміравання кампетэнцый XXI стагоддзя, да якіх, апроч чытання, адносяцца камунікацыя, супрацоўніцтва, крытычнае мысленне.

Станаўленне кампетэнтнаснага чытача немагчыма па-за вывучэннем вучэбнай, спецыяльнай літаратуры, што патрабуе фарміравання культуры чытання навуковых тэкстаў. Спынімся на алгарытмах працы з вучэбнымі/навуковымі тэкстамі ў рэчышчы тэхналогіі асэнсаванага чытання з арыентацыяй на тых, хто здольны да свядомай працы з тэкстай інфармацыяй, хто падзяляе класічны тэзіс: “Без чытання няма адукацыі”. Падкрэслім, што станаўленне чытача адбываецца не толькі праз чытанне мастацкай літаратуры, духоўны патэнцыял якой несумненны. Культура чытання тэкстаў навуковага/навукова-папулярнага стылю дапамагае вызначыцца са сферай інтарэсаў, з будучай прафесіяй і прывучае да лагічнага, доказнага слова. Адзначым, што сучасныя метадычныя працы стракацяць багатым, “модным” арсеналам прыёмаў чытання, што прымяняюцца для фарміравання тэкстай дзейнасці сённяшніх навучэнцаў: *табліцы “плюс – мінус – цікава”, “плюс – мінус – пытанне”, правільныя/няправільныя сцвярджэнні, мазгавы штурм, арыенціры прадбачання зместу, раздзяленне пытання, папярэдня пытанні, батарэя пытанняў, гласарый, алфавіт за круглым сталом, чытанне ў парах, чытанне з прыпынкамі, чытанне з паметамі, стратэгіі чытання, стратэгіі чытацкіх водзываў, чытанне ў крузе, прачытай і выкажыся, тэатр ля мікрафона (чытанне па ролях) і шматлікія іншыя* [4, с. 116].

Прызнаём права названых прыёмаў на існаванне, выкарыстанне, паколькі кожны з іх, відаць, даказаў сваю эфектыўнасць, дапамагае развіваць творчую дзейнасць навучэнцаў, мае рацыянальную аснову, прадыктаваны логікай педагагічнай практыкі. Не ігнаруючы новых форм працы з тэкстам, хацелася б яшчэ раз засяродзіць увагу на класічным вопыце чытання, заснаваным на традыцыйнай працы з інфармацыяй. Вывераны шматлікімі пакаленнямі алгарытм разгорнем на матэрыяле навуковых тэкстаў, паколькі:

– вопыт асэнсавання навуковых тэкстаў складае базавую аснову дзейнасці сучаснага чалавека ў інфармацыйным асяроддзі;

– дзякуючы навуковым тэкстам фарміруюцца кагнітыўныя прыёмы, скіраваныя на разуменне, перапрацоўку матэрыялу;

– засваенне навыкаў лагічнага структуравання інфармацыі забяспечвае “нарматыўны” ўзровень пазнавальна-інтэлектуальнай дзейнасці;

– значэнне навуковых тэкстаў узрастае, у сучасным грамадстве запатрабаваны навыкі трансфармацыі зыходных дадзеных;

– вынікі выканання заданняў PIRLS сведчаць: “Для сучасных школьнікаў праца з інфармацыйнымі тэкстамі ўяўляе сабой больш сур’ёзныя цяжкасці, чым разуменне мастацкіх твораў... Найбольшы дэфіцыт у разуменні інфармацыйных тэкстаў выяўляецца ў базісных уменнях здабываць інфармацыю, якая паведамляецца ў яўным выглядзе, і рабіць вывады на яе аснове” [5, с. 112];

– майстэрства чытання мастацкай літаратуры ўяўляе сабой складаны працэс, “паколькі мастацкая літаратура прыносіць асалоду, а не вучыць. Атрымаць задавальненне лягчэй, чым вучыцца, аднак пры гэтым значна цяжэй зразумець, чым яно выклікана. Прыгажосць – больш няўлоўнае паняцце, чым ісціна” [1, с. 105]. У навуковым тэксце выразная дынаміка пераходу ад фактаў да абгрунтаваных вывадаў. З гэтай прычыны алгарытм чытання навуковых тэкстаў больш празрысты, лягчэй паддаецца сістэматызацыі;

– універсальныя вучэбныя дзеянні, скіраваныя на фарміраванне інфармацыйных запытаў (пошук, апрацоўка, аналіз, інтэрпрэтацыя звестак, засваенне навыкаў асэнсаванага чытання), уваходзяць у круг найважнейшых метапрадметных адукацыйных вынікаў школьнага навучання;

– новыя фарматы тэкстаў лагічныя ў сучасным кантэксце, аднак вопыт, назапашаны і вывераны стагоддзямі, пацверджаны дзясяткамі аўтарытэтных даследаванняў, гучыць не менш актуальна і запатрабавана, падкуплівае логікай і рацыянальнасцю афармлення думкі.

Аналіз сучаснай метадычнай літаратуры, прысвечанай павышэнню якасці чытання, выяўляе панарамна-разнастайную тэрміналогію, якая падкрэслівае рознааспектны характар чытання, напрыклад: *дынамічнае чытанне* (В.А. Барадзіна, В.А. Кабін і інш.), *хуткае чытанне* (А.А. Андрэеў і інш.), *каментаванае чытанне* (М.А. Шнеерсон і інш.), *рацыянальнае чытанне* (М.А. Зіганаў і інш.), *эфектыўнае чытанне* (Г.В. Каралёва, І.В. Усачова і інш.), *асэнсаванае чытанне* (Е. Дзево, Ю.А. Шулекіна, Е.М. Плюсніна і інш.).

Сутнасць *асэнсаванага чытання* заключаецца “ў мастацтве засвойваць, тлумачыць, ацэньваць тэкст” [3, с. 64]. Навык асэнсаванага чытання падразумявае актыўнасць чытача, яго гатоўнасць да дыялогу з аўтарам праз адэкватную інтэрпрэтацыю зместу. Спасціжэнне прачытанага

тэксту, аўтарскай пазіцыі, канструктыўнае абмеркаванне з'яўляюцца асноўнымі паказчыкамі асэнсаванага чытання. Такі від чытання выяўляе розніцу паміж чытаннем для атрымання інфармацыі і чытаннем для разумення. Атрымаць інфармацыю праз чытанне – значыць, назапасіць сваю памяць пэўнымі фактамі. Разуменне мае на ўвазе інтэрпрэтацыю прачытанага: уменні параўноўваць, класіфікаваць, абагульняць, выдзяляць прычыны тых або іншых з'яў, прасочваць паралелі, узаемасувязі, знаходзіць падабенства і адрозненне паміж фактамі і падзеямі.

У працэсе навучання *асэнсаванаму чытання* вырашаюцца дзве задачы:

- развіццё чытацкай дзейнасці, яе ўдасканаленне;
- выхаванне цікавасці да чытання як асалоды чытаць і разумець.

Сфарміраваны навык асэнсаванага чытання дазваляе арыентавацца ў аб'ёме інфармацыі, знаходзіць дамінантныя лініі ў разгортванні думкі, усведамляць логіку яе развіцця, адэкватна ўспрымаць, крытычна ацэньваць інфармацыю. Чалавек, які валодае навыкамі асэнсаванага чытання, здольны фармуляваць уласную пазіцыю, самастойна разважаць, адрозніваць аб'ектыўную, доказную інфармацыю ад суб'ектыўнага бачання праблемы. Падчас асэнсаванага чытання актывізуюцца ўзаемазвязаныя паміж сабой аперацыі аналізу і сінтэзу, якія патрабуюць інтэлектуальных намаганняў чытача. З гэтага вынікае, што любая кніга патрабуе ўважлівага, удумлівага, нетаропкага – асэнсаванага – чытання.

У якасці паказчыкаў асэнсаванага чытання М. Адлер вылучае:

- здольнасць успрымаць тэкст, ускладнены ўжываннем тэрміналогіі, сістэмай лагічных пераходаў, разнастайнасцю сінтаксічнай арганізацыі;
- актыўнасць, у працэсе якой чытач усведамляе дыялектыку развіцця аўтарскай думкі як ступенькі паслядоўных дзеянняў [1, с. 114].

Зазначым: новы вектар сучаснай адукацыі вызначаецца як далучэнне вучняў да чытання, фарміраванне культуры чытання. Адпаведна перад настаўнікамі-прадметнікамі фармулюецца найважнейшая задача – засваенне навучэнцамі тэкставых стратэгіяў чытання, што рэалізуюць дыяпазон розных прыёмаў здабывання інфармацыі. Н.Н. Смятаннікава сцвярджае: “Сістэма дзеянняў і аперацый чытача з тэкстам адлюстроўвае сфарміраванасць уменняў, разважанняў з нагоды прачытанага, разуменне інфармацыі, «дыялог» з тэкстам, здольнасць выкарыстоўваць асэнсаваную інфармацыю ў вучэбных і жыццёва значымых сітуацыях, што становяцца стратэгіяй чытання” [10, с. 258].

Істотны момант – інтэнсіўнасць інтэлектуальнай працы, якая суправаджаецца матэрыяльна аформленым, зафіксаваным вынікам, што дэманструе актыўнасць чытача. Пра якасць чытання сведчаць запісаныя цытаты, думкі аўтара, выкладзеныя сваімі словамі або ў выглядзе схемы, табліцы, заўвагі, міні-каментарыя – своеасаблівыя паказчыкі разумення тэксту. Пры электронным чытанні гэта колеравае выдзяленне асноўных

тэзісаў, доказаў, апорных тэрмінаў, ключавых слоў. Гэта могуць быць падкрэсліванні, клічныя і пыталныя сказы ў тэксце, заўвагі. Галоўнае: акцэнтаваныя словы, факты, вывады ствараюцца для сябе, яны выступаюць апорамі, з дапамогай якіх узнаўляецца змест прачытанага.

Лагічны кампанент чытання – выдзяленне ключавых слоў і сказаў па меры іх з’яўлення ў тэксце. Зробленыя запісы павінны быць вынікам засваення зместу, перадаваць сутнасць тэксту, сведчаць пра асэнсаванне, спасціжэнне, адэкватнае разуменне прачытанага.

У пачатку чытання неабходнае *агульнае ўяўленне пра твор, сціслы агляд яго зместу*. Для гэтага варта разгледзець тытульную старонку, прадмову/уводзіны, змест і заключэнне. Гэта дае магчымасць зыходна акрэсліць тэму кнігі, задачы, структуру выдання, аўтарскую пазіцыю, якую можна сфармуляваць на аснове ўводзін і заключэння. Тэма звычайна вынікае з назвы кнігі. Абавязкова ўважліва вивучаецца *анатацыя*, якая сцісла раскрывае змест выдання і мэтавую аўдыторыю. З прадмовы “вычытваецца” інфармацыя пра задуму аўтара, запланаваныя вынікі. У прадмове, як правіла, аўтар сцісла перадае асноўныя навуковыя ідэі, якіх ён прытрымліваецца.

*Ва ўводзінах*, як правіла, прыводзяцца звесткі, неабходныя для разумення кнігі. Звычайна ўказваюцца *агульная структура, план выдання, скарыстаныя метады*. *Сістэматызаваны змест* дазваляе чытачу дэталёва пазнаёміцца са структурай, якая раскрывае праблемнае поле, задачы даследавання. Праз назвы раздзелаў, параграфавых можна ўявіць аспекты працы, якія дапаўняюць змест і загаловак выдання. Прадуманым атрыбутам навуковай/навукова-папулярнай кнігі з’яўляецца яе несупярэчлівая структура. Разгалінаваная арганізацыя (раздзелы, параграфы, пункты, падпункты) навуковага тэксту падпарадкоўваецца плану і задуме аўтара. У *заклучэнні* падводзяцца вынікі працы, раскрываюцца вывады, да якіх прыйшоў аўтар. Калі ў кнізе маюцца табліцы, дыяграмы, малюнкi, то папярэдняе азнаямленне з імі спрыяе ўспрымання зместу.

Пасля папярэдняга знаёмства з кнігай можна прыступаць да чытання. Для глыбокага разумення аўтарскай задумы даследчыкі рэкамендуюць карыстацца трыма спосабамі чытання (М. Адлер, А.А. Андрэеў, А.М. Лявідаў, С.І. Паварнін і інш.):

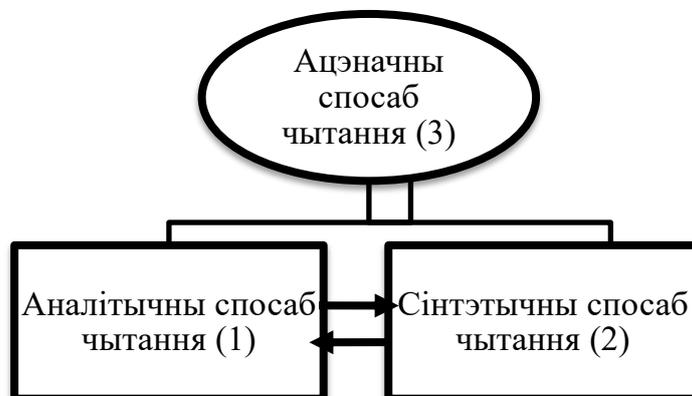
– *аналітычны спосаб* дазваляе ўспрымаць інфармацыю ў логіцы ад цэлага да састаўных частак. Падчас такога чытання вылучаюцца (абавязкова пісьмова фіксуюцца) аспекты, якія раскрываюць разуменне тэмы;

– *сінтэтычны спосаб* чытання мае на ўвазе ўспрыманне інфармацыі цэласна, ва ўзаемасувязі. Пры такім спосабе чытач раскрывае вядучыя тэрміны, канкрэтызуе, дэталізуе вывады аўтара;

– *ацэначны спосаб* завяршае чытанне, у выніку фарміруецца крытычная ацэнка аўтарскай пазіцыі. Гэты спосаб дазваляе сфармуляваць

пытанні да аўтара/да тэксту і выказаць уласнае меркаванне адносна зместу, структуры, формы выдання.

Схематычна суадносіны спосабаў чытання кнігі прадставім з дапамогай малюнка 1.



Малюнак 1 – Спосабы чытання навуковага тэксту

Малюнак ілюструе: першы і другі спосабы чытання ўзаемазвязаныя, яны маюць на ўвазе аналітыка-сінтэтычны разбор тэксту. Пры *аналітычным спосабе* чытач вызначае, якую праблему імкнецца вырашыць аўтар. Пры *сінтэтычным спосабе* заключным этапам з’яўляецца разуменне таго, наколькі паспяхова вырашае аўтар пастаўленыя задачы, на якія пытанні яму ўдалося адказаць. Трэці спосаб чытання – *ацэначны* – адносна адасоблены, паколькі толькі разуменне аўтарскай пазіцыі дае падставу для ацэнкі кнігі. Аналітычны і сінтэтычны спосабы чытання скіраваны на разуменне тэксту, ацэнка інфармацыі фармулюецца пасля яе аналізу, асэнсавання. Канкрэтызуем спосабы чытання навуковага тэксту.

### Аналітычны спосаб чытання

Як вядома, аналіз (грэч. *analysis* – падзел, раскладанне) – метада даследавання, які заключаецца ў падзеле цэлага на часткі. Пры чытанні кнігі аналітычным спосабам абавязкова вызначаецца яе структура. М. Адлер адзначае: любая добрая кніга мае выразную структуру. Важна зафіксаваць, якімі сродкамі аб’ядноўваюцца часткі тэксту, вылучыць агульную дамінанту твора. Вырашыць гэтую задачу можна пры ўмове, калі чытач адэкватна спасцігае аўтарскую задуму, разумее логіку разважанняў аўтара.

Пры аналітычным спосабе чытання важна сфармуляваць сутнасць зместу кнігі (напрыклад, на аснове анатацыі). Агульная характарыстыка выдання павінна быць дакладнай і лаканічнай. Прывядзём у якасці прыкладу-ўзору прапанаваную М. Адлерам анатацыю да кнігі “Этыка” Арыстоцеля: “Гэта даследаванне прыроды чалавечага шчасця і аналіз умоў, пры якіх шчасце можна набыць або страціць, парады адносна таго, якімі павінны быць паводзіны чалавека, каб стаць шчаслівым або

пазбегнуць няшчасця. Акцэнт зроблены на развіцці дабрачыннасцей – маральных і інтэлектуальных, хаця аўтарам прызнаюцца і матэрыяльныя набыткі: багацце, здароўе, сябры і справядлівае грамадства” [1, с. 154].

Для асэнсавання галоўнага ў кнізе карысна разважаць у наступнай паслядоўнасці:

- вызначыць асноўныя часткі кнігі;
- зразумець логіку выдзялення кампанентаў кожнай часткі (раздзелаў, параграфў);

- сфармуляваць асноўныя думкі кожнага значнага пункта.

Прыкладная паслядоўнасць *аналізу зместу* можа быць такой:

- кніга прысвечана вывучэнню праблемы...
- аўтар раскрывае сваю задуму ў ... частках...
- у першы частцы гаворка ідзе пра...
- у другой частцы расказваецца...
- першая з асноўных частак кнігі складаецца з... раздзелаў...
- у першым раздзеле разглядаюцца...
- у другім раздзеле паведамляецца пра...

Аналагічна паслядоўна разглядаюцца ўсе часткі кнігі. Варта выдзеліць/сфармуляваць (важна – запісаць) найбольш значныя сцвярджэнні аўтара:

1. У першым раздзеле аўтар прыходзіць да наступных вывадаў...

а) першы вывад заключаецца ў тым...

б) другі вывад можна сфармуляваць так...

2. У другім раздзеле самыя важныя наступныя думкі...

У такой логіцы пералічваюцца асноўныя ідэі кнігі. Гэта важны момант у працэсе чытання. *Па-першае*, ён сведчыць пра ўменне чытача “ўзняцца” над фактамі і сістэматызаваць іх. *Па-другое*, падобная праца дапамагае расставіць сэнсавыя дамінанты тэксту. *Па-трэцяе*, такія працэдуры адвучваюць чытаць бяздумна, фармальна, дысцыплінуюць чытача, прывучаюць да аналізу і спарадкавання чужых (значыць, і ўласных) думак.

Звернемся да вопыту М. Адлера як творчага чалавека, спецыяліста, які прафесійна дэманструе логіку аналізу, абагульнення, разуменне значнасці паслядоўнасці разважанняў: “Выданне «Этыка» Арыстоцеля прадстаўлена ў дзесяці кнігах, уключае шэсць асноўных момантаў. У *першай частцы* шчасце *разглядаецца* як жыццёвая мэта адносна іншых матэрыяльных даброт. У *другой частцы вывучаецца* прырода дзеянняў чалавека пад уплывам свабоднага выбару. *Трэцяя частка прысвечана апісанню* маральных і інтэлектуальных дабрачыннасцей і звязаных з імі заганаў. *Чацвёртая частка раскрывае* нейтральнае становішча, якое не разглядаецца ні як маральнае, ні як заганае. У *наступных частках аўтар*

*разважае* пра дружбу, астатнія часткі ўтрымліваюць апісанне феномена задавальнення. *Завяршаецца выданне даследаваннем* стану чалавечага шчасця” [1, с. 96]. З прыведзенага прыкладу вынікае, што чытачу не абавязкова ісці ўслед за структурай кнігі. Аўтар заяўляе план для таго, каб кніга мела выразныя сюжэтныя лініі, а свядомы чытач прадумвае і фармулюе ўласную схему апісання з мэтай спарадкаваць інфармацыю, сістэматызаваць яе, выбудаваць уласную схему падачы матэрыялу.

Знаўца “тайн” прачытання тэксту С.І. Паварнін рэкамендуе для развіцця пазнавальных здольнасцей спачатку не карыстацца прапанаваным у кнізе зместам, а скласці змест самастойна, па меры прачытання. Затым параўнаць пералік сэнсавых пунктаў-апор з аўтарскімі, убачыць падабенства, адрозненні, прааналізаваць ступень разыходжанняў з варыянтам аўтара. Як лічыць даследчык, падобная праца вучыць “бачыць сутнаскае ў прачытаным, адрозніваць істотнае ад неістотнага, галоўнае ад другараднага” [9, с. 31]. Для асэнсаванага, актыўнага чытання важна разгледзець, убачыць “скелет” кнігі, разбіваючы яе на часткі, успрыняць паслядоўнасць выкладу матэрыялу. Аўтар імкнецца прытрымлівацца запланаванай схемы, ідэальна выбудаваць яе, прадставіць сістэмна як адзінае цэлае.

Такім чынам, пасля прачытання важна ўпэўніцца ў цэласнасці і структураванасці тэксту. Варта выдзеліць састаўныя часткі тэксту ў вызначанай аўтарам паслядоўнасці, сістэму ў падачы зместу. Вылучэнне структуры дае падставу для фармулявання праблем твора, спасціжэння іх логікі. Праца чытача завяршаецца абгульненнем асноўных думак аўтара. Для дакладнага абзначэння праблем, што абмяркоўваюцца ў кнізе, могуць быць карыснымі пытанні тэарэтычнага і практычнага характару.

*Тэарэтычныя пытанні:*

- Якія факты, з’явы, паняцці з’яўляюцца вядучымі ў кнізе?
- Якая сутнасць (паходжанне) гэтых фактаў, з’яў?
- Як праяўляюцца гэтыя факты, з’явы?
- Якія характэрныя прыметы гэтых фактаў, з’яў?
- Якія іх спецыфічныя рысы?
- Якія прычыны развіцця падобных фактаў, з’яў?
- Якія вынікі іх развіцця?
- Якім чынам даследаваныя факты, з’явы звязаны з іншымі фактамі? З’явамі?

– У чым заключаецца неабходнасць даследавання вызначаных праблем?

*Практычныя пытанні:*

- Якую мэту ставіць перад сабой аўтар? Ці дасягаецца мэта?
- Якія задачы сфармуляваны аўтарам? Як яны вырашаюцца?

– Якія сродкі выкарыстоўваюцца аўтарам для дасягнення сфармуляваных задач?

– Якая паслядоўнасць дзеянняў аўтара ў вырашэнні праблемы?

– Пры якіх умовах дасягаюцца сфармуляваныя аўтарам мэты і задачы?

Такім чынам, пры чытанні кнігі аналітычным спосабам павінны захоўвацца наступныя правілы:

1. На першым этапе працы трэба ахарактарызаваць кнігу паводле тэматыкі, зместу, тэарэтычнай і практычнай значнасці даследавання.

2. Зразумець аўтарскую задуму, ідэю і максімальна дакладна, сцісла сфармуляваць яе сутнасць.

3. Выдзеліць асноўныя часткі кнігі, іх паслядоўнасць і ўзаемасувязь, апорныя тэзісы аўтара.

4. Выявіць праблему/праблемы, якія вырашае аўтар.

### **Сінтэтычны спосаб чытання**

Як вядома, сінтэз (грэч. *synthesis* – аб'яднанне, спалучэнне) – метады навуковага даследавання прадмета, з'явы, які заключаецца ў спазнанні цэласнасці, у адзінстве ўзаемасувязі частак. Сінтэтычны спосаб дапамагае правільна ўспрымаць напісанае, дакладна разумець і адэкватна інтэрпрэтаваць думкі аўтара. Гэты спосаб падразумявае выдзяленне *ключавых слоў* і сказаў у прачытаным. Тэрмін *ключавыя словы* мае метафарычную аснову – вобраз ключа як сродку для разумення прачытанага. Ключавыя словы выступаюць маркерамі, сігналамі тэксту. З гэтай прычыны важна разумець, які сэнс надае аўтар таму ці іншаму ключавому слову.

*Ключавымі словамі тэксту* можна назваць толькі тыя словы, якія аўтар свядома адбірае, акцэнтуюе, якія маюць асаблівыя значэнні ў тэксце. Так, у прыведзеным вышэй тэксце ключавым выступае слова *чытанне*, якое ў кантэксце рэалізуе адно са значэнняў:

– чытанне як сродак атрымаць інфармацыю;

– чытанне як сродак атрымаць эстэтычнае задавальненне;

– чытанне як сродак дасягнуць разумення.

У некаторых выпадках аўтар графічна выдзяляе ключавыя словы, што становяцца эпіцэнтрам тэксту, утвараюць яго сэнсавае ядро. Гэта можна зрабіць праз выкарыстанне тыпаграфскіх спосабаў – двукоссе, курсіў, разрадка, якія канцэнтруюць увагу чытача. Рацыянальна скласці слоўнік ключавых слоў, слоў-тэрмінаў як своеасаблівы тлумачальны даведнік да тэксту. У слоўнік варта ўключаць не толькі тэрміны, але і словы, што выклікаюць цяжкасці пры ўспрыманні тэксту. У любым выпадку трэба вылучаць ключавыя словы, удакладняць значэнне

частотных тэрмінаў. Такая актыўная пазіцыя чытача забяспечвае адэкватнае разуменне вядучых тэзісаў, ідэй, аўтарскай думкі.

У навуковым тэксе для дакладнай перадачы думак аўтар выкарыстоўвае тэрміны, якім, як правіла, дае неабходныя каментарыі, удакладненні. Разуменне сутнасці тэрмінаў – умова паўнацэннай камунікацыі. Калі чытач не знойдзе “агульнай мовы” з аўтарам, то спасціжэнне прачытанага стане немагчымым, паміж аўтарам і чытачом узнікне непаразуменне, двухсэнсоўнасць.

Тлумачэнне незразумелых слоў, тэрмінаў, папярэдня праца з імі – умова для разумення прачытанага. Паводле Д.С. Ліхачова, самая сумная сітуацыя тая, “калі людзі чытаюць і незнаёмыя словы іх не цікавяць, яны прапускаюць іх, сочаць толькі за развіццём інтрыгі, за сюжэтам, не чытаюць «углыб». Трэба вучыцца не хуткаму, а павольнаму чытанню... Тады кожнае слова ўяўляецца нам востравам, які трэба яшчэ адкрыць і апісаць ва ўсіх аспектах” [6, с. 38]. Значэнне мнагазначных слоў трэба акрэсліваць праз кантэксты – тэкставыя фрагменты, у якіх словы ўжываюцца. Напрыклад, тэрмін *чытанне*, які часта сустракаецца ў прыведзеным тэксе, выкарыстоўваецца ў кантэкстах: *чытанне кнігі, чытанне для задавальнення, чытанне для разумення, чытанне з мэтай атрымаць інфармацыю, чытанне для навучання, чытанне з дапамогай розных спосабаў*.

У першым кантэксце тэрмін *чытанне* разглядаецца абагульнена, як сукупнасць усіх названых значэнняў: і як чытанне любой кнігі, і як чытанне для асалоды, для навучання, для разумення і інш. У словазлучэнні *чытанне для навучання* пад чытаннем разумеецца праца з вучэбнымі тэкстамі. Наступныя значэнні тэрміна абумоўліваюцца ў кожным выпадку канкрэтным кантэкстам. Гэта азначае, што слова з’яўляецца ключавым, апорным тэрмінам.

Рацыянальна вылучаць *ланцужок словазлучэнняў* вядучых тэрмінаў, што стварае дадатковае сэнсавое поле для разумення. Сэнсавое поле слова фарміруецца праз спалучальнасць слова з рознымі часцінамі мовы: з прыметнікам (*асэнсаванае, актыўнае, крытычнае, дынамічнае, рацыянальнае, эфектыўнае чытанне*); з назоўнікам як галоўным словам словазлучэння (*чытанне кніг, тэксту, думак, газет, вершаў, лекцый, Бібліі, дакумента, артыкула, часопіса*); з назоўнікам як залежным словам (*працэс, круг, навык, хуткасць, урок, мастацтва, вынік, тэхніка, культура чытання*); з дзеясловам (*прадоўжыць, адарвацца ад, прыступіць да, закончыць, пачаць, перарваць, перапыніць чытанне*). Вылучаныя словазлучэнні канкрэтызуюць працэс пераходу ад паверхневага разумення да асэнсаванага ўспрымання фактаў і з’яў пры чытанні тэксту. Па сутнасці, гаворка вядзецца ў кантэксце фарміравання навыкаў асэнсаванага чытання або чытання для разумення. Названыя словазлучэнні арганізуюцца вакол тэрміна *спосаб чытання*.

Такім чынам, вылучэнне і інтэрпрэтацыя ключавых слоў у тэксце – неабходны этап разумення з аўтарам. Пасля гэтага можна пераходзіць да наступнага этапу – *інтэрпрэтацыі аўтарскіх сцвярджэнняў*. Асэнсаванае чытанне абавязвае да поўнага разумення аўтарскіх палажэнняў, думак, стратэгіі. Неабходная ступенька працы з тэкстам – матываванае абгрунтаванне пазіцыі аўтара, аргументацыя аўтарскіх ідэй.

Як вядома, любы аргумент складаецца з шэрагу сцвярджэнняў, доказаў, звязаных адзін з адным. Гэта могуць быць прычынна-выніковыя сувязі, наяўнасць якіх падказваюць спецыфічныя канструкцыі і злучнікі: *калі тое..., то; паколькі...; з гэтага вынікае...; значыць...; гэта даказвае, што...; так як...; у сувязі з тым, што...; з гэтага вынікае, што...? Такім чынам... і інш.*

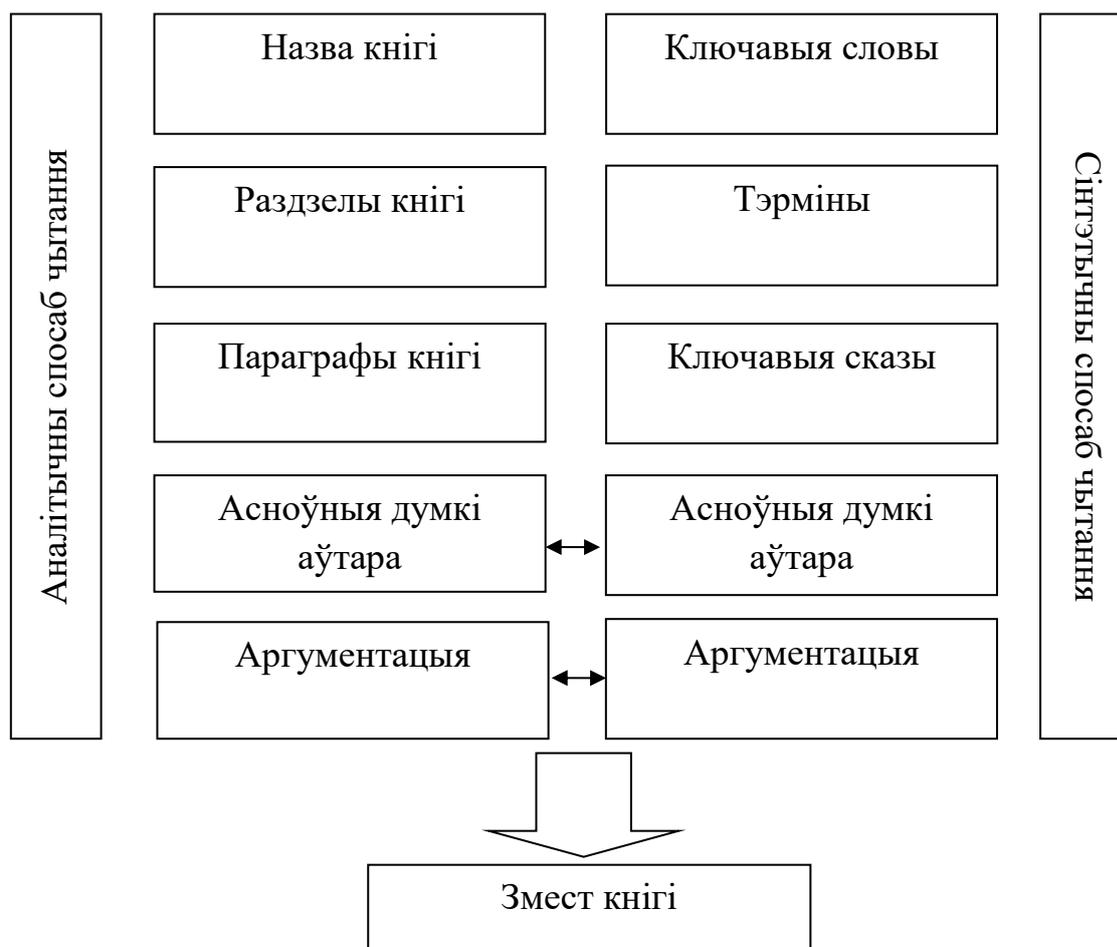
Пры чытанні неабходна звяртаць увагу на *абзацы як часткі цэлага*, што дапамагае адэкватнаму разуменню інфармацыі. Увага да зместу абзацаў выяўляе ключавыя палажэнні тэксту, адпаведныя аргументы. Пры гэтым аўтар можа дастаткова падрабязна тлумачыць, якім чынам ён прыйшоў да вывадаў, супастаўляць розныя погляды на праблему, аналізаваць працы навукоўцаў, каменціраваць іх пазіцыі. Сутнасць падобных дзеянняў заключаецца ў фармулёўцы ўласных тэзісаў.

Надзейным паказчыкам разумення ідэй аўтара з’яўляецца выкарыстанне прыёму перафразіравання, перадачы думак аўтара іншымі словамі. Можна праілюстраваць сцвярджэнне аўтара праз падбор прыкладаў да іх – з жыцця, з уласнага вопыту, прывесці паралелі, аналагічныя сітуацыі і г.д. Гэта важныя моманты ў працэсе разумення прачытанага. У такім выпадку “чужыя веды і думкі могуць увайсці ў склад нашага мыслення як яго неад’емная частка. Яны прыходзяць да нас ад іншых, але яны становяцца і нашымі ў сапраўдным сэнсе слова, таму што выступаюць часткай нашага «Я», вызначаюць нашы вывады, наша светаўспрыманне, нашы ўчынкi” [9, с. 7].

Такім чынам, сінтэтычны спосаб чытання кнігі рэалізуецца праз наступны алгарытм дзейнасці чытача:

- выдзяленне ключавых слоў, што ўтвараюць сэнсавае поле прачытанага;
- пошук галоўных сказаў, сцвярджэнняў у змесце кожнага абзаца;
- трансфармацыя асноўных палажэнняў з дапамогай аўтарскіх і ўласных фармулёвак;
- каментарыі да праблем, вылучаных аўтарам.

Трэба падкрэсліць ўзаемасувязь аналітычнага і сінтэтычнага спосабаў чытання, якія маюць інтэграваную аснову – змест кнігі. Прадэманструем гэты працэс праз наступны малюнак.



Малюнак 2 – Узаемасувязь аналітычнага і сінтэтычнага спосабаў чытання

Малюнак дэманструе інтэграваную аснову спосабаў чытання. Пры *аналітычным спосабе* чытач асэнсоўвае тэкст як цэлае, затым пераходзіць да састаўных частак, кампанентаў кнігі. Пры *сінтэтычным спосабе* чытач выдзяляе ключавыя словы і словазлучэнні, сказы, тэрміны, сцвярджэнні, аргументацыю, што дае магчымасць успрыняць тэкст цэласна. Паслядоўнасць дзеянняў чытача прадвызначае адэкватнае разуменне аўтарскай пазіцыі.

### Ацэначны спосаб чытання

Аналітычны і сінтэтычны спосабы чытання дазваляюць ісці ўслед за аўтарскай логікай. Ацэначны спосаб дапамагае чытачу ўступаць у дыялог з аўтарам і выказваць уласныя меркаванні. У чытача ёсць магчымасць згадзіцца або не згадзіцца з прапанаванымі поглядамі, стаць на пазіцыю аўтара або застацца пры сваёй. У цэлым формулу ацэначнага спосабу можна перадаць так: *Я прачытаў вашу кнігу, Вы мяне ў многім пераканалі. Вось гэтыя тэзісы лічу абсалютна правільнымі, а вось гэтыя – малаверагодныя, не зусім доказныя.*

Працэс асэнсаванага чытаньня ў ідэале не заканчваецца ўласна прачытаннем, ён завяршаецца фармулёўкай уласнай крытычнай ацэнкі. Аднак “крытыкаваць – не значыць толькі знаходзіць памылкі і недахопы, але і знаходзіць станоўчыя моманты, вартасці тэксту. Навучыцца адрозніваць вялікае ад сярэдняга і нават ад малога яшчэ цяжэй, чым знаходзіць памылкі” [9, с. 28].

Для фарміравання навыку асэнсаванага чытаньня важна фармуляваць уласную пазіцыю па тых пытаннях, якія разглядаюцца аўтарам. У гэтым плане трэба не толькі разумець прачытанае, але і ведаць, як правільна аформіць меркаванне. Для рашэння гэтай задачы і выкарыстоўваецца трэці спосаб чытаньня – *ацэначны*. У аснове спосабу – жаданне пераканаць суб’яседніка (аўтара) у абгрунтаванасці ўласнай пазіцыі. На першы план выходзіць уменне пераконваць – даступна і доказна. Разуменне прачытанага тэксту можа афармляцца як адзін з варыянтаў крытычнай пазіцыі:

- аўтар змог пераканаць чытача;
- аўтару не ўдалося пераканаць чытача;
- аўтар пакуль што не пераканаў чытача, паколькі асобныя моманты кнігі засталіся для яго не зусім зразумелымі.

*Ацэначны спосаб чытаньня* як крытычны аналіз кнігі ўключае: разуменне думак аўтара, ацэнку несупадзенняў поглядаў аўтара і чытача, фармуляванне пытанняў да аўтара і тэксту. Ацэньванне як інтэграваны вынік дзейнасці па разуменні тэксту ўключае канструктыўны дыялог з аўтарам, паколькі “тое, што не адказвае ні на адно пытанне, пазбаўлена для нас сэнсу” [2, с. 350].

Логіка разважанняў патрабуе актыўнага выкарыстання абстрактнай лексікі, базавых тэрмінаў, пабочных слоў (*па-першае, па-другое, такім чынам, значыць, нарэшце, падагульнім і інш.*), злучнікаў і прыназоўнікаў (*таму што, паколькі, бо, з гэтай прычыны, на працягу, таму і інш.*), акалічнасці мэты, прычыны, уступкі і выніку, складаназалежных сказаў, што дапамагаюць перадаць у тэксце прычынна-выніковыя адносіны, лагічныя вывады, абагульненні. Гэтыя сродкі надаюць маўленню аргументаваны характар, перадаюць логіку разважанняў з дапамогай лексіка-граматычных сродкаў прычынна-выніковай семантыкі.

На этапе ацэньвання лагічныя заданні, скіраваныя на паглыбленне ведаў пра чытацкую дзейнасць, пра алгарытмы чытаньня, на развіццё творчасці, напрыклад:

**Заданне 1.** *Прачытайце тэкст, які называецца “Мастацтва чытаць няправільна”. Тэкст пабудаваны ў стылістыцы шкодных парад Грыгорыя Остэра: [7, с. 62]. Ці згодныя вы з гэтымі парадамі? Складзіце свае парады на тэму “Мастацтва чытаць правільна”.*

1. Калі чытаеш кнігу, абавязкова ўключы камп’ютар і рок-музыку.
2. Калі чытаеш, рабі фламастарам тлустыя паметкі на старонках – гэта абавязкова дапаможа.

3. Калі табе ляготна пісаць канспект тэксту, проста вырві ліст з кнігі. Але каб ніхто не бачыў!

4. Старайся як мага радзей чытаць кнігі – усё можна знайсці ў інтэрнэце.

5. Калі сустракаеш незнаёмыя словы – проста прапусці іх, не траць свой час на слоўнікі і даведнікі. Гэта забірае час.

6. Заўсёды чытай толькі пачатак і канец кнігі – сярэдзіна, асноўная частка не іграюць ніякай ролі.

7. Зусім не абавязкова траціць свой час на прачытанне тэкстаў дома, ты можаш зрабіць гэта ў маршрутцы па дарозе ў школу.

**Заданне 2.** Прачытайце і прадоўжыце разважанні.

З лінгвістычных пазіцый разуменне тэксту – розных відаў інфармацыі – *аналітычнай, сінтэтычнай і ацэначнай*. Першаснае ўспрыманне тэксту – прадметна-лагічнае (пра што гаворыцца?). Гэта *аналітычная інфармацыя*.

Пад *сінтэтычнай інфармацыяй* разумеецца сістэма поглядаў аўтара, якую ён адлюстроўвае ў тэксце. Гэта тое, што выяўляецца праз аўтарскую пазіцыю, яго ідэі. Зразумець сінтэтычную інфармацыю, “ухапіць” яе не зусім проста, бо яна патрабуе абагульнення, сістэматызацыі, розных тлумачэнняў.

*Ацэначная інфармацыя* – гэта тая, якая...

**Заданне 3.** Распрацуйце правы чытачоў па аналогіі з ідэямі Даніэля Пенака. Правы чытача: *права не чытаць; права пераскокваць; права не дачытваць; права перачытваць; права чытаць, што трапіла пад рукі; права чытаць дзе папала; права чытаць услых; права пачынаць чытаць з любой старонкі кнігі; права маўчаць аб прачытаным* [8].

**Заданне 4.** Уявіце, што Міністэрства адукацыі праводзіць апытванне на прадмет таго, што думаюць грамадзяне з нагоды якасці сістэмы адукацыі ў краіне. Сфармулуйце сваю пазіцыю, выкарыстоўваючы канструкцыі: *Я (не) думаю, што/Я (не) лічу, што/Я (не) упэўнены, што/Я (не) згодны з тым, што/ На маю думку/на мой погляд і інш.*

*Якой вам бачыцца аптымальная сістэма адукацыі? Якой вы бачыце сучасную школу? Якімі павінны быць падручнікі? Якім вам уяўляецца ідэальны настаўнік, ідэальны вучань? Што трэба зрабіць, каб сучасная школа была любімай установай, дзе вучыліся б матываваныя, арыентаваныя на будучыню навучэнцы?*

*Ацэначны спосаб чытання* актуалізуе працу па стварэнні ўласных тэкстаў-разважанняў на аснове прачытанага:

– перакажыце тэкст, уключыце фрагменты ўласных каментарыяў, асноўных думак аўтара;

– сфармулуйце аргументы для доказу ўласных думак, падмацуйце іх прыкладамі з тэксту;

– аргументуйце тэзісы аўтара ўласнымі прыкладамі;

– падрыхтуйце сціслы пераказ прачытанага, прапанаваўшы аднакласнікам ацаніць узровень адпаведнасці аўтарскаму тэксту (гэта могуць быць фактычныя памылкі ў змесце: недакладнасці ў назвах кніг, ва ўказаных прозвішчах, ініцыялах, няправільна названыя даты, географічныя назвы, жанр твора, паслядоўнасць падзей, памылкі ў выкарыстанні тэрмінаў, цытат і інш.).

Праца над кампазіцыяй і логікай уласнага тэксту можа праходзіць з дапамогай наступных заданняў:

– запішыце тэзісы асноўнай часткі прачытанага тэксту, да кожнага з іх падбярыце прыклады, адпаведныя даследаванай праблеме;

– адзначце лагічныя пераходы паміж фрагментамі асноўнай часткі;

– супастаўце ўступ і заключэнне, вызначце іх сэнсавую адпаведнасць/неадпаведнасць;

– ацаніце суразмернасць усіх частак тэксту.

Такім чынам, *ацэначны спосаб* – неабходны этап у прачытанні тэксту, паколькі ацэнка мае вялікае значэнне для камунікацыі. Без ацэнкі не можа быць глыбокага асэнсавання аўтарскай і ўласнай пазіцыі. Працэс чытання павінен завяршацца фарміраваннем крытычных ацэнак, што не азначае нязгоды, апазіцыі да аўтара. Яна падразумявае ўласныя адносіны да зместу тэксту, якія могуць як супадаць, так і не супадаць з аўтарскімі. Абавязковай умовай крытычных адносін павінна быць адэкватнае ўспрыманне тэкставай інфармацыі ў каардынатах разумення аўтара.

Фарміраванне ўласнай пазіцыі прадугледжвае наступныя ўменні:

– ацэньваць ідэі тэксту з улікам сваіх уяўленняў пра тэму, праблему; знаходзіць доказы ў абарону ўласных поглядаў;

– даказваць/абвяргаць дакладнасць інфармацыі, пацвярджаць/аспрэч-ваць яе верагоднасць, выяўляць супярэчлівыя факты, тэзісы;

– вызначаць асаблівасці зместу і формы тэксту;

– узбагачаць уласны вопыт, выказваць ацэначныя меркаванні аб прачытаным тэксце на аснове пытанняў: *Ці падзяляеце вы меркаванні аўтара? Абгрунтуйце свой адказ. У якой ступені вы падзяляеце/не падзяляеце тэзісы адносна... Аргументуйце ўласную пазіцыю... і г.д.*

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Адлер, М. Как читать книги: рук. по чтению великих произведений / М. Адлер; пер. с англ. Л. Плостак. – 6-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 336 с.

2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; [примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

3. Дево, Е. Осмысленное чтение / Е. Дево; пер. с фр. М.А. Энгельгардта. – Петроград: Газета «Школа и жизнь», 1914. – 112 с.
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
5. Кузнецова, М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS – 2006 / М.И. Кузнецова // Вопр. образования. – 2019. – № 1. – С. 108–135.
6. Лихачев, Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д.С. Лихачев; [сост., подгот. текста, вступ. ст. Д.Н. Бакуна]. – М.: Рос. фонд культуры, 2006. – 334 с.
7. Остер, Г.Б. Вредные советы и другие истории / Г.Б. Остер. – М.: АСТ, 2008. – 462 с. – (Классики детям).
8. Пеннак, Д. Как роман : [пед. эссе] / Д. Пеннак; [пер. с фр. Н. Шаховской]. – [5-е изд.]. – М.: Самокат, 2016. – 176 с. – (серия «Самокат для родителей»).
9. Поварнин, С.И. Как читать книги / С.И. Поварнин. – М.: Семигор: Память, 1994. – 40 с.
10. Сметанникова, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности: монография / Н.Н. Сметанникова. – М.: Шк. б., 2005. – 509 с. – (Профессиональная б-ка шк. библиотекаря: сер. 1; вып. 8–10).

# **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНСТРУМЕНТА PIRLS**

---

Важным этапом в развитии современной образовательной системы стал переход со знаниевой парадигмы на компетентностную, который подверг корректировке целевой, содержательный и результативный компоненты содержания начального образования [1]. Так, основным приоритетом на I ступени общего среднего образования становится культурное, личностное и познавательное развитие младших школьников, формирование у них учебной деятельности и учебной самостоятельности. В новом образовательном стандарте требования к результатам освоения содержания образовательной программы подразделяются на личностные метапредметные и предметные. Диапазон требований позволяет сместить акценты со знаний на личностное развитие младших школьников и формирование у них универсальных способов деятельности, обеспечивающих широкую ориентацию в различных областях знаний и умение их осваивать.

Признание общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся важнейшей задачей начальной школы усиливает необходимость формирования у школьников *умения учиться*, направленного на овладение универсальными учебными действиями (далее – УУД). В широком смысле – вооружает учеников средствами обучения самих себя на протяжении всей жизни, что в эпоху глобализации и информатизации позволяет поддерживать конкурентоспособность образования и экономики страны.

## **Психолого-педагогические основы формирования умения учиться**

Психолого-педагогическими основами формирования умения учиться являются результаты научных исследований в области педагогической психологии:

✓ психологическая теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);

✓ психологические условия формирования учебной самостоятельности учащихся (Г.А. Цукерман);

✓ психологические закономерности процесса усвоения знаний (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.Г. Салмина и др.).

Ведущим видом деятельности младшего школьника признана учебная, в которой при определенных условиях организации обучения и отбора содержания образования происходит становление основных психических *новообразований* учащихся – *произвольность психических процессов (саморегуляция), рефлексия, внутренний план действий*. Данные новообразования считаются регуляторами учебной деятельности учени-

ка, степень их сформированности обеспечивает успешность управления обучающимся собственным поведением и действиями, а также возможность самоорганизации.

Л.С. Выготский рассматривал обучение как движущую силу развития, но для того чтобы оно было таковым, необходимо соблюдение ряда требований [2]. Во-первых, обучение должно протекать в зоне ближайшего развития (условие, при котором личностный и интеллектуальный рост ученика осуществляется в ходе сотрудничества со взрослым). Во-вторых, его основой должна быть система научных понятий. Психолог сделал вывод о том, что содержание образования проектирует определенный тип мышления (эмпирический или теоретический) и что полноценное приобретение новообразований учащимися возможно в условиях *теоретического способа конструирования содержания образования*, при котором в сжатой форме происходит «открытие» нового знания самим учеником.

При развивающем обучении доминирующей психической функцией становится *теоретическое мышление*, посредством которого совершенствуются остальные психические функции – память, внимание, воображение, воля, эмоции. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных познавательных процессов составляют основное содержание *умственного развития* в младшем школьном возрасте [3; 4].

Концептуальные идеи Л.С. Выготского нашли отражение в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [3; 4; 5], суть которой кратко можно изложить следующим образом. В ходе обучения школьники устанавливают существенные (теоретические) отношения между понятиями, далее фиксируют их в знаково-символической форме (моделируют отношения), а затем на основании моделей решают конкретно-практические задачи. Такая организация учебной деятельности построена на теоретических обобщениях, обеспечивающих ее развивающий характер. Дедуктивный способ умозаключений активизирует логику учащихся (выявлять существенное и несущественное, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи и т.д.). Данный подход в формировании учебной деятельности закладывает у учащихся систему *теоретических понятий*.

Основным структурным элементом учебной деятельности в развивающем обучении выступает *учебная задача*, цель и результат которой состоит в изменении субъекта деятельности, а не предметов, которыми он оперирует [4; 5]. В основе решения учебной задачи лежит выполнение способа деятельности учащимися («как делать?»); в то время как в основе конкретно-практической задачи – получение точного результата или ответа («что делать?»). Разграничение понятий «учебная задача» и «конкретно-практическая задача» важно для отбора содержания развивающего обучения и конструирования заданий. Отличие двух понятий в том, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой – овладение учени-

ком общим способом решения всех задач данного вида. Очевидно, что решение учебной задачи требует наличия метапредметных умений (УУД), конкретно-практической – предметных знаний, которые «вшиты» в метапредметные и в интеграции с ними выступают средством, необходимым компонентом, но отнюдь не достаточным.

*Умеющими учиться* Г.А. Цукерман считает того, кто способен учить себя, то есть быть субъектом учения – инициатором постановки и решения новых учебных задач [6]. В широком смысле выражение «умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим» [7, с. 14]. В данном понятии ученый выделяет две составляющие: рефлексивную (знание о собственном незнании) и поисковую (самостоятельное восполнение собственного незнания). Реализация указанных компонентов является залогом успешного развития учебной самостоятельности младшего школьника [6]. Сформированная рефлексия как центральное новообразование позволяет ученику разграничивать известное и неизвестное, ставить новые учебные цели, понимать, каких средств не хватает для их реализации. Внутренняя установка школьника «я знаю, чего я не знаю» двигает его к удовлетворению своего незнания – к поисковым действиям, необходимым для приобретения недостающих знаний. Показатели проявления поисковых действий выражаются в:

- ✓ попытках самостоятельного решения учебной задачи (переводе ее в формат творческой, исследовательской, экспериментальной);
- ✓ поиске недостающей информации в различных источниках (словарях, справочниках, интернет-ресурсах и т.д.);
- ✓ обращение к учителям, одноклассникам, родителям, взрослым.

По мнению психологов, формирование умения учиться должно протекать в зоне ближайшего развития [2] при максимально широкой ориентировочной основе действий [8] с использованием не стереотипных, не привычных для ученика заданий. Организация развивающего обучения предполагает овладение обобщенными способами действий (УУД) и системой научных понятий. Ведущими методами развивающего обучения признаны проблемные, исследовательские, поисковые. Психологи предупреждают об опасности доминирования репродуктивных методов обучения, превалирующих в знаниевом подходе и их отрицательном влиянии на познавательную активность и учебную самостоятельность учащихся. По их мнению, если лишить ученика возможности столкновения с ситуацией разрешения проблем (проблемных задач), то его знания не будут вступать в противоречие с необходимостью освоения новой информации, преодоления трудностей при освоении новых знаний, в результате чего

обучающийся не овладеет умением учиться как средством самообучения и саморазвития.

Успешность формирования у учащихся умения учиться зависит от того, имеется ли в их арсенале тот или иной обобщающий способ действия, сформирован ли он как *средство учебной деятельности* или «орудие» учения.

Умение учиться состоит из разного вида познавательных действий, которые Н.Ф. Талызина называет познавательными средствами обучения [9], направленными на получение новых знаний. Психолог выделяет *общие и специфические действия*. В общие он включает следующие подгруппы: *психологические* (умения быть внимательным, наблюдать, осмысленно запоминать учебный материал); действия, связанные с *регуляцией учебной деятельности* (планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности); приемы *логического мышления* (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.), *знаково-символические средства* (моделирование, кодирование, декодирование информации). Специфические, по мнению ученого, необходимы для решения определенных предметных задач.

Общие действия носят универсальный деятельностный характер, так как входят в состав любой деятельности взрослого человека, обеспечивают ее успешность и результативность. Чтобы познавательные средства стали орудием учения, т.е. предоставляли возможность усвоения предметных знаний, их необходимо ранее приобрести. Только после того, как они будут изучены учеником, их можно использовать как средство для выполнения новых действий в составе умения учиться. Если общие умения не сформированы должным образом, то успешность учебной деятельности затрудняется, тормозится и не приносит должного результата.

При обучении любому учебному предмету важно понимание того, что учащиеся владеют всеми необходимыми познавательными средствами для усвоения содержания этого предмета. Если это условие не выполняется – значит, существует необходимость наверстать пробелы.

В более широком формате структура умения учиться представлена в работе А.Г. Асмолова, признанной концепцией формирования УУД, с помощью которых обеспечивается достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов учащихся [1]. Классификация построена с учетом содержательных, организационных и технологических компонентов развивающей образовательной среды, в условиях которой должно формироваться умение учиться. К этим структурным элементам отнесены:

- ✓ организация собственной деятельности учащимися (регулятивные УУД);
- ✓ реализация собственной познавательной деятельности (познавательные УУД);
- ✓ взаимодействие, сотрудничество, коммуникация (коммуникативные УУД).

Состав УУД в данной классификации обоснован теорией формирования учебной деятельности, закономерностями процесса усвоения знаний, психологическими условиями формирования учебной самостоятельности учащихся [10]. В целях управления познавательной активностью учащихся необходимы общедеятельностные средства – «орудие учения»; для организации учебной деятельности у обучающихся должны быть заложены основные компоненты учебной деятельности – мотивы, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка; целостное развитие и социализация ученика возможны при условиях взаимодействия, сотрудничества, коммуникации в ходе коллективно-распределительной работы, в зоне ближайшего развития ученика.

### **Назначение и особенности теста PIRLS**

При переходе из начальной школы в среднее звено чтение и работа с информацией – необходимое условие овладения учебной деятельностью учеников. Одним из инструментов, позволяющих и оценить степень сформированности УУД в составе умения учиться, является *тест PIRLS* [11] – признанный стандарт в мире *измерения качества и понимания текста* учащимися 9–10-летнего возраста. Тест включает работу с художественным и познавательным текстами, к которым в бумажном формате предлагаются 14–16 вопросов, а цифровом – *ePIRLS* – 20 и более вопросов, различных по степени сложности, компонентному составу и типам. На выполнение заданий к каждому из текстов отводится по 40 минут учебного времени.

Индикаторами сформированности УУД в области осознанного чтения и работы с информацией являются читательские умения 4-х групп: найти и извлечь информацию из текста; сделать выводы на ее основе; интерпретировать и интегрировать информацию; оценить язык, форму и содержание текста и отдельных его элементов. Особые конструкты вопросов теста призваны выявить умения учащихся понимать, осмысливать, перерабатывать, оценивать информацию, а также размышлять о ней (соглашаться или не соглашаться с автором текста), подкрепляя свои выводы и предположения фактами. По своему назначению тест можно рассматривать как навигатор при управлении и организации собственной познавательной деятельности учеником, определяющий степень ее эффективности. Система заданий требует от ученика уметь работать на «близкой дистанции» с текстом (Г.А. Цукерман), стимулирует читателя не доверять себе, останавливаться и мысленно переспрашивать себя «правильно ли я понял?», «так ли об этом говорилось в тексте?», «что именно об этом говорилось?». Таким образом ученик приучается критически относиться к любому сообщению, отличать домыслы (свое представление или фантазии на тему сообщения из текста) от фактов («как об этом сказал автор текста?»).

По результатам выполнения теста (выявленным уровням сформированности читательских умений) можно судить об учебной самостоятельности

сти учащихся – рефлексировать на свое незнание и восполнять его с помощью текста, т.е. обучать себя, опираясь на текст.

Поскольку читательские умения аккумулируют в себе метапредметные результаты (познавательные, регулятивные, коммуникативные), то с большой уверенностью можно утверждать о надежности инструмента PIRLS как измерителя комплекса УУД. Технологически тест имеет ряд достоинств:

✓ оценивает важные познавательные метапредметные результаты – логические действия, смысловое чтение, информационно-читательские умения и знаково-символические действия обучающихся как составляющие умения учиться (подробнее они будут рассмотрены далее);

✓ измеряет сформированность 4–х групп читательских умений в совокупности и каждой в отдельности, что позволяет проследить их динамику на разных этапах обучения и создавать индивидуальные траектории образования;

✓ каждая последующая группа умений строится на предыдущей и является показателем овладения учащимися стратегиями чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее, рефлексивное), что опосредованно дает основание судить о проблемных зонах в овладении смысловым чтением учащимися;

✓ выявляет сформированность новообразований младшего школьника – произвольность, рефлексия, планирование, т.е. умений осуществлять организацию и управление собственной познавательной деятельностью.

Такой подход к разработке вопросов/заданий формирует рефлексивное, аналитическое, критическое мышление учащихся.

Рассмотрим ключевые составляющие умения учиться, интегрирующие УУД и читательские умения:

- 1) логические действия;
- 2) смысловое чтение;
- 3) информационно-читательские умения;
- 4) знаково-символические действия.

Остановимся подробнее на каждом компоненте, раскрыв методические особенности.

В основе *логических действий* (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, предпосылок, доказательств, классификация объектов и т.д.) лежат закономерности формирования мыслительных процессов [8; 9]. От степени развития логических действий зависит успешность решения учебных задач, которые, благодаря им, призваны повышать уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся. По утверждению П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, логические действия формируются в определенной логике и последовательности. К формированию логических приемов мышления необходимо приступать с дошкольного периода путем *выявления свойств предметов*, сопоставляя данный предмет с другими предметами. Далее, на содержании изучаемого материала, начиная с I класса, целесообразно переходить к работе по выявлению общих и отличительных

признаков, потом – существенных (важных) и несущественных (неважных) свойств понятий, затем – необходимых и достаточных.

*Смысловое чтение* предполагает овладение учащимися такими действиями, как осознанное принятие учебно-познавательной задачи, выбор в соответствии с ней текста (или части его), определение способа (вида) чтения. При смысловом чтении достигается максимально точное и полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста, всех его деталей с помощью различных читательских стратегий. Последние предусматривают такую постановку учебной задачи (конструирование задания), для решения которой выбирается фрагмент текста (или весь текст) и способ его прочтения.

Степень освоения прочитанного и его осознанность определяются способностью устанавливать логико-смысловые связи в материале, передавать информацию различными способами [9], т.е. владеть логическими, знаково-символическими действиями. С этой целью используется изучающее чтение, позволяющее глубоко, вдумчиво и детально познакомиться с учебным текстом. Его осмысление включает в себя отдельные приемы работы, направленные на понимание, анализ, сравнение, создание текстов, ориентированных на свои цели и задачи. Работа с текстом базируется на привычке внимательно, вдумчиво погружаться в содержание, устанавливать логические и смысловые связи, подвергать сомнению прочитанное, перепроверять себя.

О сформированности *информационно-читательских* умений можно судить по степени владения учеником различными способами поиска, сбора, анализа информации, ее кодирования и декодирования. Для отработки этих умений учащимся предлагаются несплошные, смешанные и множественные тексты и вопросы/задания к ним, побуждающие обращаться к различным источникам информации (тексту, таблице, диаграмме, ссылке, словарю и др.), извлекать ее, преобразовывать и использовать в соответствии с заданными условиями. Работа с несколькими источниками «будит мысль», активизируя мыслительные процессы. Ученику необходимо быть особенно внимательным: нужны устойчивость, сосредоточенность, распределение, переключаемость внимания.

Информационно-читательские умения тесным образом связаны с *использованием различных знаково-символических средств (моделирования, кодирования, декодирования)*. Данные действия отрабатываются в процессе перевода информации, представленной в вербальной форме, в невербальную и наоборот; использования дополнительных источников (словарей, справочников, энциклопедий, интернет-ресурсов). Основная цель кодирования и декодирования информации – оптимизация ее усвоения (прочность, быстрота, надежность запоминания), а также развитие теоретического мышления учащихся.

Как видим, все компоненты умения учиться связаны и взаимообусловлены, имеют комплексный характер: в одном задании могут присутствовать и работа с информацией, и ее моделирование, и смысловое чтение.

Все вышеназванное пронизано логическими операциями, т.к. без них невозможно сформировать перечисленные умения. Систематическое обучение учащихся правильному логическому мышлению будет способствовать развитию у них учебной самостоятельности и познавательной активности.

Таким образом, психолого-педагогическими основами формирования умения учиться являются: во-первых, учет особенностей развития психических процессов учащихся как форм высшей нервной деятельности и обусловленный ими развивающий характер содержания образования; во-вторых, учет условий формирования умения учиться как совокупность универсальных способов управления собственной познавательной деятельностью.

Умение учиться в широком своем понимании идентично содержанию понятия «универсальные учебные действия», которые обеспечивают саморазвитие и самосовершенствование субъекта в освоении им нового социального опыта. Составляющие умения учиться, прежде чем стать средством обучения самого себя, должны сначала стать предметом его овладения, т.е. их необходимо усвоить. Формируются они в определенной последовательности, с момента поступления ученика в школу, и в особой среде – развивающей, в зоне ближайшего развития ученика, с максимально широкой ориентировочной основой обучения. Ключевой дидактической единицей учебной деятельности в условиях развивающего обучения является учебная задача, рассматриваемая как ситуация, которая предполагает использование учащимся различных учебных действий (составляющих умения учиться) и, как следствие, создание условий для развития учащегося как субъекта деятельности.

В качестве инструмента для измерения умения учиться в области чтения и понимания текста может быть использован тест PIRLS. Технология его конструирования интегрирует блоки *метапредметных результатов: познавательных* – логических действий, смыслового чтения, информационно-читательских умений, знаково-символических средств; опосредованно *регулятивных* – требует от учащегося саморегуляции, рефлексии, внутреннего плана действий; частично *коммуникативных* – предполагает умение выразить собственные мысли на письме. PIRLS как диагностическое средство побуждает к самостоятельной постановке целей своей деятельности, приучает добиваться их достижения и контролировать себя в этом процессе, посредством чего у обучающихся формируется умение учиться.

### Список использованных источников

1. Образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/GZyK6> – Дата доступа: 20.07.2023.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец; [вступ. ст. А.Н. Леонтьева]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 : Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко : [вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдова]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Тр. д. чл. и чл. кор. АПН СССР).
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с. – (Новое в жизни., науке, технике. Серия «Педагогика и психология»).
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения : монография / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Цукерман, Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психол. наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27–42.
7. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3/4. – С. 14–19.
8. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
9. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для учеб. заведений сред. проф. образования»/ Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 1998. – 288 с. – (Пед. образование).
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с. – (Стандарты второго поколения).
11. Pirls [Electronic resours] // IEA. – Mode of access: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/>. – Date of acess: 19.11.2023.

# **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

---

Функциональная грамотность в современной социокультурной ситуации выступает показателем качества образования и обеспечивает бесконфликтное вхождение человека в систему социальных отношений и культурное пространство. Согласно Инчхонской декларации ЮНЕСКО качественное образование призвано стимулировать творческий дух и знания и гарантировать приобретение базовых навыков грамотности и счета, анализа, умения решать проблемы и других когнитивных, межличностных и социальных навыков высокого уровня; закладывать ценностные ориентиры и поведенческие установки, которые дают гражданам возможность вести здоровую и полноценную жизнь, принимать обоснованные решения и реагировать на местные и глобальные проблемы [1]. Таким образом, результативность образования на любой ступени зависит от уровня сформированности умений функциональной грамотности (ФГ).

Определение теоретических оснований подготовки будущих учителей начальных классов к формированию ФГ является целью нашего исследования, выполняемого в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» (2021–2025 гг.). В ходе научной работы нами были выявлены предпосылки, обуславливающие актуальность совершенствования процесса подготовки, а именно: ориентация на унификацию подходов к оценке результативности образования, интеграцию в мировое образовательное пространство, реализация парадигмы «образование в течение всей жизни», опора на компетентностную модель образования и интеграцию идей устойчивого развития в содержание образования.

Сегодня существует объективная необходимость определения направлений и механизмов подготовки будущих учителей начальных классов к формированию ФГ. Во-первых, современное понимание сущности и структуры ФГ отражено в требованиях к качеству образования и результатам обучения, определенным в принятом в 2018 году образовательном стандарте начального образования [2]. Во-вторых, результаты учебной деятельности учащихся начальных классов функциональная грамотность представлена в виде отдельных конкретных умений, поэтому она формируется не как взаимосвязанная система, а как набор общеучебных умений и навыков. Важно чтобы у студентов сложилось представление о формировании ФГ как целостном процессе, протекающем на протяжении всей жизни человека и имеющем свою специфику на каждой возрастной ступени. В-третьих, результаты участия Республики Беларусь в исследовании PISA – 2018 свидетельствуют

о том, что необходимо проводить целенаправленную работу на I и II ступенях общего среднего образования, чтобы достичь повышения качества образования. В-четвертых, комплексная подготовка научно-методического обеспечения, охватывающего все уровни системы образования – от дошкольного до высшего – позволит выстроить преемственную систему развития ФГ обучающихся. В-пятых, высшее образование призвано обеспечить формирование конкурентноспособной личности, способной создавать безопасные условия для своей жизнедеятельности и осуществлять непрерывное образование в быстро меняющемся мире. «Грамотность – это необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры человека. Она должна содержать в себе «эмбрионы», ростки каждого из последующих этапов становления личности» [3, с. 60].

Анализ опыта подготовки будущих учителей начальных классов к формированию ФГ показал, какие его аспекты и в каком объеме представлены в учебных планах УВО. В частности, можно выделить следующее:

- 1) наличие специализированных учебных курсов по формированию функциональной грамотности;
- 2) рассмотрение отдельных вопросов о PISA в преподаваемых курсах;
- 3) разработка курсов по изучению какого-то одного конкретного вида грамотности (финансовой, читательской и др.);
- 4) развитие функциональной грамотности студентов через изучение специализированных курсов по развитию критического мышления, гражданской ответственности, медиаграмотности;
- 5) интеграция отдельных вопросов по формированию ФГ в методические дисциплины [4].

Таким образом, в образовательной практике представлены комплексный подход, предполагающий развитие функциональной грамотности будущего педагога и подготовку к формированию умений ФГ у младших школьников; интегрированный подход, обеспечивающий «сквозное» изучение проблемы формирования функциональной грамотности учащихся в рамках отдельных курсов и в рамках предметных методик, прагматический подход, согласно которому отдельные вопросы включаются в общий контекст обсуждаемой проблемы.

С целью изучения готовности учителей начальных классов и выявления состава востребованных при работе над развитием ФГ компетенций студентов мы провели опрос среди 50 педагогов минских школ. Все респонденты считают данную проблематику актуальной для начальной школы. Но практически треть опрошенных (35%) только планируют ее изучить в ближайшее время. Четверть – самостоятельно изучает литературу и опыт коллег по развитию ФГ. Еще 25% обсуждают этот вопрос с коллегами. Только 10% прошли курсовую подготовку по данной проблеме, а 5% помогают коллегам разрабатывать методы и стратегии развития функциональной грамотности младших школьников. 60% опро-

шенных частично обладают ФГ, а 40% считают себя функционально грамотными.

На вопрос: «Какой(ие) компонент(ы) функциональной грамотности необходимо формировать у младших школьников?» максимальное число получили интегративные компоненты ФГ: коммуникативная (85%), читательская (75%), информационная (80%), социальная грамотность (80%) и креативное мышление (85%). Предметные компоненты ФГ получили менее 50% выборов – 42% математическая грамотность; 21% естественнонаучная грамотность. Можно сделать вывод о том, что педагоги не учитывают потенциал учебных предметов.

В качестве профессиональных умений, которыми должен обладать учитель начальных классов, чтобы формировать функциональную грамотность младших школьников, наибольшее количество выборов респондентов пришлось на следующие умения:

- определять требования к функциональной грамотности учащихся, исходя из содержания учебного предмета;
- проектировать, структурировать и упорядочивать задания по обучению различным компонентам грамотности;
- использовать эффективные педагогические приемы при обучении функциональной грамотности (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какими профессиональными умениями должен обладать учитель начальных классов, чтобы формировать функциональную грамотность младших школьников?»

<b>Вариант ответа</b>	<b>% полученных выборов</b>
использовать эффективные педагогические приемы при обучении функциональной грамотности	90
проектировать, структурировать и упорядочивать задания по обучению различным компонентам грамотности	63
определять требования к функциональной грамотности учащихся, исходя из содержания учебного предмета	57
применять ИКТ и цифровые ресурсы	55
ориентироваться в сложившейся коммуникативной ситуации	54
осуществлять межпредметную содержательную интеграцию	50
проводить диагностику развития каждого учащегося	47
взаимодействовать с учащимися на основе сотрудничества и сотворчества в рамках равноправных и достойных отношений	41
осуществлять индивидуальный подход к учащимся	39
реализовывать индивидуализацию и дифференциацию содержания и организации образовательного процесса	24

Можно отметить, что педагоги в большей степени опираются на технологическую компетентность при формировании ФГ. В содержание которой по мнению опрошенных, должны входить: деловые и исследовательские игры; проектное; здоровьесберегающее, проблемное, развивающее обучение; ИКТ; исследовательская, проектная, личностно-ориентированная технологии; креативное мышление; технологии развития критического мышления; творческих мастерских; кейс-технология; сотрудничество и сотворчество.

Ответы на вопрос: «Каким образом необходимо изменить содержание обучения, чтобы оно в большей степени способствовало формированию функциональной грамотности младших школьников?» включают предложения: дать больше часов на закрепление материала; применять ИКТ и цифровые ресурсы; осознанно подбирать задания на уроках; усилить духовно-нравственный аспект урока; изменить учебные программы; вводить больше творческих и поисковых заданий; учитывать мотивацию к обучению; рассматривать чаще жизненных ситуаций; проводить факультатив; добавить предмет по изучению финансовой грамотности, знакомить с алгоритмами в повседневной деятельности; материал учебников сделать интереснее и доступнее, использовать альтернативные программы обучения. Респонденты представили как традиционные варианты оптимизации содержания – увеличение количества заданий, мотивация к изучению, ИКТ, изменение учебных программ, так и предложения выделить ФГ в факультативный курс, преподавать финансовую грамотность [5].

Проведенный опрос позволил нам определить дефициты, которые необходимо восполнить в процессе подготовки будущих педагогов: понимание теоретических основ ФГ (ее сущности, структуры, механизмов); владение технологиями формирования ФГ – как в рамках преподавания учебных предметов начальной школы, так и в рамках организации внеурочной деятельности; владение умениями трансформировать содержание – выделение интегративных и предметных компонентов ФГ. Анализ ответов позволяет отметить, что среди педагогов-практиков только складывается представление о том, как развивать ФГ младших школьников. Поэтому подготовка будущих учителей к формированию ФГ учащихся и процесс повышения квалификации работающих преподавателей в данной области будут происходить одновременно.

В качестве ключевых направлений рассматриваемого нами процесса мы можем выделить следующие:

*1. Гуманитаризация высшего образования, которая разворачивается на двух уровнях – системы высшего образования и образовательного процесса в УВО.*

А.М. Новиков в качестве механизма гуманитаризации профессионального образования рассматривает «насыщение его компонентами профессионально-этического (нравственного), профессионально-эстетического, про-

фессионально-экономического, профессионально-экологического и профессионально-правового воспитания» [7, с. 53].

Гуманитаризация образовательного процесса, по мнению Н.А. Назаровой, выступает как «приоритетная направленность образовательного процесса на развитие личности, способной успешно функционировать в современном мире, быстро адаптироваться к новым ситуациям, практически решать встающие перед ней жизненные и профессиональные проблемы, стремящейся постоянно повышать свой профессиональный уровень, а значит быть функционально грамотной и компетентной» [6, с. 7].

Гуманитаризация образовательного процесса предполагает следующие механизмы реализации:

1) совершенствование стандартов, учебных планов и учебно-методического обеспечения учебных дисциплин подготовки по специальности «Начальное образование»;

2) взаимосвязь профессиональной подготовки и культурного развития личности. Поскольку ФГ рассматривается как «мера культурного или гуманитарного развития нации, страны или группы людей и только в этом качестве грамотность применима как мера развития отдельного человека» [8, с. 1172], то важно в период профессионального становления будущих учителей начальных классов создавать условия для активного участия студентов в культурной жизни университета и общества в целом;

3) построение содержания курсов гуманитарных дисциплин с учетом ориентации на самопознание, саморазвитие личности будущего специалиста на основе компетентностного подхода, реализация которого происходит через становление способности решать типовые учебные и профессиональные задачи, а также взаимодействовать с обществом через практико-ориентированные знания [9];

4) применение различных технологий в учебной деятельности, опирающихся на задачно-контекстный, деятельностно-диалогический, имитационно-игровой подходы, позволяющие реализовать личностно ориентированное обучение.

*2. Системные комплексные изменения в учебной деятельности студентов, направленные на ее активизацию и интенсификацию.*

Основными механизмами данного направления выступают:

1) включение будущих педагогов в личностно значимую деятельность. Особенность функционального знания состоит в том, что оно отражает социальную жизнь и формируется только в личностно значимой деятельности человека, которая может иметь как целенаправленный, так и стихийный характер, но всегда имеет мотивацию. Для управления процессом необходима персонализация обучения, предполагающая учет образовательных предпочтений и мотивов самих обучающихся при освоении профессии. В целях активизации интереса к учебной деятельности необходимо: выявлять и демонстрировать в педагогическом процессе объективные возможно-

сти интересных сторон, явлений жизни; возбуждать и постоянно поддерживать у обучаемых состояние постоянной заинтересованности предметами, явлениями, моральными и научными ценностями; целенаправленно формировать интерес как ценное качество личности, соответствующее ее творческой активности и ее целостному развитию;

2) повышение уровня познавательной самостоятельности студентов. Предполагает применение преподавателями современных педагогических технологий организации работы студентов, инициирующих самостоятельность в определении цели, планировании и осознании своих действий (технологии проектного обучения, развития критического мышления, исследовательское обучение, обучение в сотрудничестве);

3) мониторинг функциональной грамотности студентов на основе обратной связи (формирующее оценивание) и новых форм оценивания учебных достижений студентов (ситуационных заданий, презентаций проектов, организации дебатов, формирования портфолио). Развитие ФГ требует совершенно иных подходов по системе критериев «знание – понимание – применение – систематизация и обобщение».

3. *Бинарный подход к организации подготовки студентов* выступает как основа совершенствования преподавания и учения, оптимизация целей, критериев, диагностического инструментария, технологии оценки качества обучения, диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) планируемых и достигнутых результатов обучения. По мнению О.Л. Жук [10, с. 12] «только функционально грамотный учитель способен обеспечивать формирование функциональной грамотности школьников». В структуру профессиональной компетентности учителя по формированию ФГ учащихся Е.С. Бахаревой [11, с. 10] включены следующие компетенции: предметно-методологическая, коммуникативная, психолого-педагогическая, в области валеологии образовательного процесса, в области управления качеством образовательной системы «учитель-ученик». В своем исследовании Н.А. Назарова [6] предлагает следующий алгоритм развития ФГ: определение вида ФГ; выделение ведущей учебной дисциплины, на базе которой формируется ФГ; наполнение содержанием «минимального поля» ФГ; определение темы, раздела учебной программы; подбор учебников, учебных пособий и другого дополнительного материала; определение наиболее приемлемых способов для развития этого вида ФГ; оценивание ФГ студентов на основе выявленных критериев и показателей; личностных достижений обучающихся с помощью анкет самооценки, дневника наблюдений, аналитической карты сформированности личностных качеств и т.д.

Механизмы реализации данного направления:

1) создание в образовательном процессе педагогического университета таких условий, которые способствуют развитию у будущих учителей разных видов ФГ, выступающих основой для профессионально-педагогических компетенций. Это возможно через введение специализированных курсов или до-

полнение уже существующих вопросами формирования ФГ, использование потенциала внеаудиторной работы для организации проектной, исследовательской деятельности студентов;

2) разработка и внедрение в содержание учебных дисциплин учебных задач (учебно-практических заданий), направленных на формирование ФГ студентов на заданных уровнях (достаточном, продвинутом и оптимальном);

3) оптимизация образовательного процесса на предмет выявления в компетенциях студентов тех или иных показателей и индикаторов ФГ, чтобы сосредоточиться на их формировании с ориентацией на достаточный, продвинутый и оптимальный уровни;

4) отражение в планируемых результатах обучения компонентов ФГ будущих специалистов. Структура ФГ студентов педагогического УВО представляет собой четыре основных компонента: когнитивный (прикладные знания), деятельностный (предметные умения и навыки), личностный (личностные качества) и профессионально-педагогический (профессионально-педагогические умения и навыки) [6];

5) включение в подготовку студентов знаний о сущности, содержании и структуре функциональной грамотности младших школьников;

б) обучение в рамках методических дисциплин проектированию заданий по развитию ФГ младших школьников (подобных PISA-заданиям).

#### *4. Опора на потенциал образовательного пространства.*

Образовательное пространство с одной стороны предоставляет студентам совокупность источников информации о сущности функциональных проблем и способов их решения, а с другой стороны, выступает средой для проявления их ФГ. Наряду с этим оно должно обеспечивать позитивное и стимулирующее отношение студентов к повышению собственной функциональной грамотности. Такое образовательное пространство характеризуют принципы субъектности, активности, проблемности, индивидуализации, рефлексивности и актуализации результатов обучения. Механизмами реализации выступают:

1) изучение инновационных практик, опыта педагогов по развитию ФГ обучающихся;

2) подготовка к использованию ИКТ в профессиональной деятельности (организация учебной деятельности младших школьников и воспитательной работы, профессиональное развитие и повышение квалификации, исследовательская деятельность);

3) демонстрация лучших образцов деятельности на сайте университета.

Выделенные направления и механизмы модернизации подготовки будущих учителей начальных классов к формированию ФГ младших школьников опираются на методологические подходы и принципы, исходя из динамичности ФГ (в зависимости от потребностей общества и личности в условиях конкретной страны) и ее ситуативности (ФГ проявляется в конкретной ситуации и предполагает учет имеющихся в распоряжении субъекта ресурсов и сложившихся условий). Характеристика вышеуказанных нами подходов и принципов подготовки студентов приведена в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика подходов и принципов подготовки будущих учителей начальных классов к формированию функциональной грамотности учащихся

<b>Название подхода</b>	<b>Особенности реализации</b>	<b>Соответствующие подходу принципы</b>
Системный	Процесс формирования ФГ выступает как целостный процесс, последовательно разворачивающийся на разных уровнях системы образования; выделяют области ФГ, актуальные для ее формирования на тех или иных возрастных этапах	Вариативность набора и содержания блоков, преемственность с содержанием профессионального образования, системность, интегративность, преемственность в развитии готовности к формированию ФГ
Компетентностный	Учитывается специфика ФГ как динамичного явления, результатом развития которого является овладение обучающимися системой ключевых компетенций; результаты подготовки будущего педагога представляются через систему компетенций, способствующих формированию ФГ учащихся	Технологичность подготовки, индукции
Социокультурный	ФГ рассматривается как характеристика современной культуры жизнедеятельности (Н.Б. Крылова, А.А. Макареня); создаются условия для активного участия студентов в культурной жизни университета и общества в целом, обеспечивая тем самым взаимосвязь профессиональной подготовки и культурного развития личности	Человечность (гуманизм), культуросообразность, социокультурная открытость образования
Личностно ориентированный	Необходимо формировать у студентов умение работать с процессами развития – человека, социума, образования, собственной личности и деятельности	Активность личности в овладении профессионально-педагогической деятельностью, индивидуальность, деятельная активность, партнерское взаимодействие, свобода личного выбора и ответственность за него

Продолжение таблицы 2

Контекстный	Воссоздание в образовании предметного и социального контекстов усваиваемой студентами профессиональной деятельности: описание системы функций, реализуемых в процессе формирования ФГ, проблем и задач, характерных для процесса формирования ФГ в младшем школьном возрасте	Проблемность содержания профессиональной подготовки
Рефлексивно-деятельностный	Способствует критическому осмыслению студентами особенностей будущей профессиональной деятельности по формированию ФГ	Рефлексивность, деятельная активность
Средовый	Создаются условия для функционирования информационно-образовательной среды, обеспечивающей положительное отношение студентов к повышению своего профессионального уровня в области формирования ФГ младших школьников	Субъектность, активность обучения, проблемность, индивидуализация обучения, актуализация результатов обучения, социокультурная открытость образования

Проектирование процесса подготовки студентов в области формирования ФГ младших школьников осуществлялось на основе компетентностной модели специалиста, заявленной в образовательном стандарте высшего образования, и спецификации образовательных результатов. Анализ проекта профессионального стандарта [13, с. 15–17] с точки зрения требований к умениям, знаниям и ответственности педагога показал, что в нем представлены обобщенные результаты, ориентированные на выполнение трудовых функций, связанных с организацией образовательного процесса, взаимодействием с субъектами образовательного процесса и ресурсами образовательной среды, инновационной и исследовательской деятельностью педагога, стремлением осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие. В отдельную трудовую функцию (или действие) работа по формированию ФГ учащихся не выделена. При разработке перечня компетенций, отражающих готовность будущих учителей начальных классов к формированию ФГ учащихся, мы опирались на следующие основания:

- 1) трудовые функции, выполняемые учителем начальных классов;

2) компетенции должны отражать готовность студентов, которая заключается в том, что это «сложное интегративное личностное качество, основанное на общекультурных, общепедагогических, предметно-методических, технологических, психологических компетенциях, которые обеспечивают мотивированную способность будущего учителя к формированию функциональной грамотности школьников» [13, с.11];

3) полипредметный характер деятельности учителя начальных классов предполагает готовность к развитию двух групп компонентов ФГ младшего школьника: интегративных и предметных;

4) спектр применяемых в обучении младших школьников образовательных технологий, т.к. существуют, в первую очередь, возрастные ограничения в использовании контекстного обучения, проблемно-исследовательских, активных методов в работе с младшими школьниками, учитель может опираться на проектные задачи (метод проектов), проблемные ситуации, компетентностные задания, игровые технологии, выбирая их в соответствии с изучаемым содержанием;

5) ограничения в формировании отдельных видов грамотности, связанные с возрастными особенностями младших школьников: развитие грамотности на базовом уровне (представления и отдельные понятия, по сути это не полноценная грамотность, а ее основы); спектр решаемых ребенком жизненных задач и объем практического опыта; изучаемые в школьном курсе учебные предметы (нет информатики, физики, химии, биологии); неспособность критически мыслить (сензитивный период наступает к 14 годам согласно исследованиям Ж. Пиаже); начальный период в формировании навыков учебного сотрудничества и продуктивной коммуникации;

6) бинарный характер готовности – уровень ФГ педагога влияет на уровень ФГ обучающихся.

Анализ предлагаемых методистами [14–18] путей формирования ФГ младших школьников также позволил нам выделить задачи, которые должен уметь решать учитель начальных классов в данной области:

1) создавать условия для овладения учащимися предметными знаниями, умениями, способами деятельности (в математике, естествознании, русском языке, литературе, музыке, искусстве, истории), необходимыми для продолжения образования и решения социальных проблем;

2) содействовать овладению учащимися компетенциями, соответствующими универсальными составляющими ФГ (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, социальный и эмоциональный интеллекты, устойчивое развитие);

3) предоставить возможности для овладения учащимися начальных классов на доступном для них уровне универсальными учебными действиями/метапредметными компетенциями, необходимыми для самостоятельной учебно-познавательной и социально-коммуникативной деятельности;

4) обеспечить вариативность контекстов, в рамках которых ученики начальных классов получают опыт решения учебно-практических проблем.

5) способствовать формированию рефлексивно-оценочных умений.

Готовность к формированию ФГ будущих учителей начальных классов предполагает, что он может создавать условия для развития разных компонентов ФГ – предметных, метапредметных и ситуативных. Предметные формируются в рамках конкретных учебных предметов: на уроках русского языка – коммуникативная и языковая ФГ, на уроках математики – математическая, на уроках литературы – читательская, на уроках «Человек и мир» – естественнонаучная функциональная грамотность, на уроках музыки, изобразительного искусства и трудового обучения – ФГ в области искусства. Компетентностный (метапредметный) и ситуационный компоненты развиваются на уроках любого предмета.

Кроме того, будущий учитель должен обладать технологической компетентностью в области использования образовательных технологий в рамках предмета (учебного моделирования, поэтапного формирования умственных действий, дифференцированного обучения и др.), а также, обеспечивающих приобретению умений сотрудничать, осуществлять целеполагание, планирование, рефлексию деятельности, развивать критическое мышление (обучение в сотрудничестве, группе, проектное обучение, развитие критического мышления через чтение и письмо, технологии целеполагания, рефлексии и др.).

Таким образом, состав компетенции по формированию ФГ может быть следующим (таблица 3):

Таблица 3 – Состав компетенции будущих учителей начальных классов в области формирования ФГ

Специализированная компетенция (СК-7)	Осуществлять педагогическую деятельность по формированию у учащихся функциональной грамотности (ФГ) для успешной адаптации и полноценного функционирования в современном обществе
Требования к знаниям	<ul style="list-style-type: none"><li>• понимать важность развития ФГ в современной социокультурной ситуации;</li><li>• знать подходы и принципы формирования предметных, метапредметных и ситуационных компонентов ФГ;</li><li>• знать сущностные характеристики предметных, метапредметных и ситуационных компонентов;</li><li>• знать состав компетенций ФГ младших школьников и составляющих их умений;</li><li>• знать образовательные технологии, способствующие формированию предметных, метапредметных и ситуационных компонентов ФГ;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знать способы анализа и рефлексии профессиональной деятельности по развитию ФГ младших школьников;</li> <li>• знать формы и методы повышения профессиональной компетентности в области развития ФГ младших школьников;</li> </ul>
Требования к умениям	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уметь проектировать задания, исходя из предметных компонентов ФГ;</li> <li>• уметь проектировать образовательные ситуации на основе межпредметных связей, направленные на развитие метапредметного компонента ФГ младших школьников;</li> <li>• уметь выбирать образовательные технологии, обеспечивающие эффективное формирование компонентов ФГ;</li> <li>• осуществлять диагностику сформированности компонентов ФГ младших школьников;</li> <li>• уметь определять затруднения в профессиональной деятельности по формированию ФГ младших школьников;</li> <li>• уметь обобщать и транслировать свой опыт работы по формированию ФГ младших школьников;</li> <li>• уметь определять уровень собственной ФГ и определять перспективы ее развития;</li> </ul>
Ответственность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способен выбирать методы, средства и формы обучения, направленные на формирование компонентов ФГ младших школьников;</li> <li>• способен создавать комфортные условия для учащихся, опираясь на их личностные качества и социальные навыки;</li> <li>• способен проектировать программу личностно-профессионального развития по проблеме формирования ФГ младших школьников;</li> <li>• способен использовать различные ресурсы для повышения профессиональной компетентности в области развития ФГ младших школьников;</li> <li>• способен осуществлять рефлексию собственной ФГ.</li> </ul>

Данные образовательные результаты могут быть отнесены к следующим группам компетенций (согласно типологии, предложенной О.Л. Жук [13]):

1) общекультурные – понимание важности развития ФГ в современной социокультурной ситуации; основополагающих характеристик предметных, метапредметных и ситуационных компонентов;

2) общепедагогические – знание подходов и принципов образовательных технологий, способствующих формированию предметных, мета-

предметных и ситуационных компонентов ФГ; умение осуществлять диагностику сформированности компонентов ФГ младших школьников;

3) предметно-методические – знание компетенций ФГ младших школьников и составляющих их умений; способность проектировать задания, исходя из предметных компонентов ФГ; образовательные ситуации на основе межпредметных связей, направленные на развитие метапредметного компонента ФГ младших школьников; обобщать и транслировать свой опыт работы по формированию ФГ младших школьников; способность использовать различные ресурсы для повышения профессиональной компетентности в области развития ФГ младших школьников;

4) технологические – знание форм и методов повышения профессиональной компетентности в области развития ФГ младших школьников; умение выбирать образовательные технологии, обеспечивающие эффективное формирование компонентов ФГ; способность выбирать методы, средства и формы обучения, направленные на формирование компонентов ФГ младших школьников;

5) психологические – знание способов анализа и рефлексии профессиональной деятельности по развитию ФГ младших школьников; умения определять затруднения в профессиональной деятельности по формированию ФГ младших школьников; определять уровень собственной ФГ и определять перспективы ее развития; способности создавать комфортные условия для учащихся, опираясь на их личностные качества и социальные навыки; проектировать программу личностно-профессионального развития по проблеме формирования ФГ младших школьников; осуществлять рефлекссию собственной ФГ.

Модель, отражающая готовность будущих учителей начальных классов к формированию ФГ обучающихся представлена на рисунке 1 [19]:



Рисунок 1 – Готовность будущих учителей начальных классов к формированию ФГ обучающихся

При проектировании процесса подготовки будущих учителей начальных классов к формированию функциональной грамотности уча-

шихся нами был проанализирован уже имеющийся опыт, выявлены дефициты и определены теоретические основания (подходы, принципы, направления и механизмы) совершенствования исследуемого процесса.

Материалы представлены при финансовой поддержке Министерства образования в рамках выполнения задания отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» (2021–2025 гг.) (рег. № 20212723).

### Список использованных источников

1. Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]: Инчхонская декларация // UNESCO. – Режим доступа: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus). – Дата доступа: 21.06.2023.

2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-obsredobrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 11.12.2023.

3. Гершунский, Б.С. Грамотность для XXI века / Б.С. Гершунский // Совет. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 58–64.

4. Сорока, О.Г. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию функциональной грамотности учащихся (зарубежный опыт) / О.Г. Сорока // Образовательное пространство детства: ист. опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. и материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф., Коломна, 27–28 мая 2021 / М-во образования Моск. обл. [и др.]; под общ. ред. И.В. Зеленковой, О.Б. Широких. – Коломна, 2021. – С. 252–257.

5. Жданович, Н.В. Компетентностная модель готовности к формированию функциональной грамотности будущих учителей начальных классов / Н.В. Жданович, О.Г. Сорока, О.В. Азарко // Образовательное пространство детства: ист. опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. и материалов IX Междунар. науч.-практ. конф., Коломна, 26–28 мая 2022 г. / М-во образования Моск. обл. [и др.] под общ. ред.: О.Б. Широких, И.В. Зеленковой. – Коломна, 2022. – С. 33–40.

6. Назарова, Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Назарова; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2007. – 22 с.

7. Новиков, А.М. Профессиональное образование России: (перспективы развития) / А.М. Новиков; Рос. акад. образования, Исслед. центр проблем непрерыв. проф. образования. – М.: ИЦПНПО, 1997. – 253 с.

8. Всемирная энциклопедия. Философия / [гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов]. – М.: АСТ, Минск: Харвест: Современ. литератор, 2001. – 1312 с.

9. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / П.И. Фролова; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2008. – 24 с.

10. Жук, О.Л. Направления и механизмы подготовки будущих педагогов к формированию у школьников функциональной грамотности / О.Л. Жук // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2021. – № 3. – С. 6–12.

11. Бахарева, Е.В. Развитие профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Бахарева; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2009. – 24 с.

12. Педагогическая деятельность в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт: проект // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/proekty/professionalnye-standarty/>. – Дата доступа: 20.02.2023.

13. Жук, О.Л. Модель готовности будущего учителя к формированию функциональной грамотности учащихся / О.Л. Жук // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2022. – № 2. – С. 6–13.

14. Горбунова, М.Б. Концептуальные основания формирования художественно-эстетической грамотности учащихся начальных классов средствами учебного предмета «Музыка» / М.Б. Горбунова // Пачатк. шк. – 2022. – № 5. – С. 23–29.

15. Урбан, М.А. Методические аспекты формирования математической функциональной грамотности учащихся I ступени общего среднего образования / М.А. Урбан // Пачатк. шк. – 2022. – № 8. – С. 6–11.

16. Урбан, М.А. Теоретические основания формирования математической функциональной грамотности учащихся I ступени общего среднего образования / М.А. Урбан // Пачатк. шк. – 2022. – № 6. – С. 24–31.

17. Гулецкая, Е.А. Концептуальные основы формирования коммуникативной функциональной грамотности учащихся I ступени общего среднего образования / Е.А. Гулецкая // Пачатк. шк. – 2022. – № 1. – С. 39–46.

18. Ковальчук, Т.А. Естественно-научная функциональная грамотность как ценностно-целевой ориентир начального образования / Т.А. Ковальчук // Пачатк. шк. – 2022. – № 4. – С. 14–21.

19. Жданович, Н.В. Специфика образовательных результатов подготовки будущих учителей начальных классов в области формирования функциональной грамотности младших школьников / Н.В. Жданович, О.Г. Сорока, О.В. Азарко // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: материалы II междунар. науч. конф., Тула, 25 окт. 2022 г. / М-во просвещения РФ, Тулс. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого; редкол.: Е.Ю. Ромашина [и др.]. – Тула, 2022. – С. 23 – 27.

# ЭКРАННАЯ ТИПОГРАФИКА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

**Типографика** (typography) – искусство оформления печатного текста, определяющее использование шрифтов в целях оптимизации восприятия текста читателем.

**Экранная типографика** (Screen typography) – искусство и технологии представления текстового контента на экранах электронных устройств.

**Цифровизация образования** (Digitalization of Education) – обеспечение сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

**Графематическое моделирование** (Graphematic modeling) – разработка и реализация цифровых типографических решений.

**Имплицитность** (implicitus, свернутое, латентное) – неявность образовательного воздействия, происходящего вне сферы внимания.

**Инвазивность** (invado, «вхожу внутрь», вторгаюсь) – проникновение образовательных воздействий во внутренний мир (квалиа, субъективность) учащегося, сопровождающееся захватом внимания и формированием мотивационных и когнитивных интенций.

**Инклюзия** (includo, включающее) – процесс включения, обеспечивающий доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам обучающихся с особыми потребностями.

**Иммерсивность** (immersive, присутствие, глубокое погружение) – процесс погружения обучающихся в цифровую образовательную среду с целью получения реального учебного и коммуникативного опыта.

**Вариативная типографика** (Variable typography) – основана на использовании цифровых шрифтов, файлы которых хранят непрерывный диапазон вариантов оформления.

**Параметрическая типографика** (Parametric typography) – основана на использовании переменных программно определяемых шрифтов с настраиваемыми характеристиками.

**Кинетическая типографика** (typography) – оформление текста в движении с использованием анимации его элементов.

**Семантическая типографика** (typography) – основана на использовании визуальных элементов в шрифтовых изображениях для передачи смысла и информации аудитории интуитивно понятным способом.

Экранная типографика (screen typography) – теория и практика представления знаковой информации на экранах компьютеров, смартфонов, планшетов, ридеров и других устройств. Источником является типографика печатных изданий на твердых носителях, прежде всего бумажных.

Традиционная типографика всегда играла скромную роль в практике начального образования. Конечно, типографическое оформление детских и учебных книг и пособий имело большое значение и ему неизменно уделялось должное внимание. Но данная работа осуществлялась вне конкретных образовательных систем. И учителя начальных классов, и учащиеся получали готовые издания с типографическими решениями профессионального уровня, в собственном анализе и оценке которых не было особой нужды. Актуальность же экранной типографики объясняется тем, что сегодня все участники образовательного процесса постоянно сталкиваются с типографическими продуктами самого разного уровня, среди которых много некачественных решений. Более того, учителя начальных классов все более активно используют компьютерные технологии для создания своих собственных авторских электронных учебных и развивающих материалов, которые, среди прочего, должны удовлетворять определенным типографическим стандартам, а для этого им необходимо знать эти образцы и владеть инструментарием и технологиями их реализации.

Специфика представления текстов на электронных носителях, их экранных отображений и восприятия пользователями настолько существенна, что правомерно говорить не об отдельном разделе типографики, а о становлении новой прикладной области исследований, новом искусстве шрифтовой графики и новой культуре чтения.

Пониманию и адекватной оценке инновационности экранной типографики может способствовать рассмотрение ее в широком контексте происходящей цифровой трансформации, затрагивающей практически все уровни образования младших школьников.

Осмысление роли и места цифровой среды для ребенка определяется прежде всего теми задачами, решение которых призвано обеспечить воспитание, обучение, развитие и социализацию учащихся в контексте современного начального образования. В этой связи принципиально важно понимание того, что на основе технико-технологических решений возникла и стремительно развивается новая социальная среда, особое культурное пространство коммуникаций. Здесь личность встречается с качественно новыми факторами своего развития и становления, которые инициируют глубокие перемены в психике и физиологии, что не может не затронуть и все традиционные сферы жизни и деятельности. Таким образом, можно предположить, что роль и место дигитализации в жизни ребенка заключается в том, что открывается и новая область развития и со-

циализации детей, и поле их будущей личной жизни, творчества и профессиональной деятельности.

Прежде всего речь идет об обеспечении информационной безопасности личности в цифровых средах, которые неуклонно превращаются в существенные реалии ее социального бытия. Одной из таковых является чтение с экранов различных устройств, которое становится необходимым элементом любой информационной деятельности современного человека в цифровых средах (досуговых, образовательных, творческих, производственных).

В полной мере это относится и к учащимся начальных классов, осваивающим чтение как одно из величайших изобретений человечества. «Мы не были рождены, чтобы читать. Люди изобрели чтение всего несколько тысячелетий назад. Но с этим изобретением мы преобразовали саму организацию своего мозга, что, в свою очередь, расширило возможности нашего мышления, а это изменило интеллектуальную эволюцию человеческого вида... Способность к чтению как «свойство нашего интеллектуального развития нельзя принимать как само собой разумеющееся на данном этапе развития истории, когда она ускоряется благодаря переходу к цифровой культуре... Наука лишь сейчас начала лучше понимать ценность и значимость вклада этого процесса в развитие человека, но все эти достижения оказались под угрозой замены новыми формами коммуникации» [1, с. 11].

Экранное чтение детей затрагивает прежде всего их внеклассную и внешкольную жизнь, в которой, как правило, не соблюдаются гигиенические нормативы, санитарные правила и нормы, рекомендации Всемирной организации здравоохранения, национальных и ведомственных институтов в отношении экранного времени и, в частности, чтения с дисплея. Однако практическая невозможность соблюдения таких норм не означает отказа от любых средств и методов по минимизации негативных последствий времяпровождения ребенка перед экранами.

Следует отметить, что большинство материалов с аналитикой кризиса чтения в современную эпоху посвящены на самом деле не чтению вообще, а традиционному книжному чтению. Именно эта форма действительно сталкивается с беспрецедентными вызовами и нуждается в особом внимании системы образования как важнейшее культурное достояние, обладающее непреходящей ценностью как в становлении личности, так и в реализации ее жизненного потенциала. Книжное чтение является высшей, но только одной из возможных форм чтения, многие из которых нередко игнорируются исследователями и остаются за рамками научного рассмотрения. Представляются актуальными и потому стоящими внимания и обдумывания слова Ролана Барта о том, что чтение сегодня – это «поле множественных, рассеянных практик, не сводимых друг к другу эффектов» [2, с. 256]. Обозначенные феномены являются закономерным следствием осо-

бенностей цифровой трансформации. Именно в результате ее «разнообразных и нередко разнонаправленных процессов» становится возможным и необходимым «появление и развитие множества практик чтения, характеризующихся разным уровнем компетентности «практикантов», разной мотивацией, обращением к разным по содержанию, виду и формату текстам». «Слова – «автор», «текст», «читатель» – звучат по-прежнему. Только обозначают они часто (хотя не всегда) совсем иное» [3, с. 400]. Но, несмотря на всю возможную инаковость различных практик чтения, почти всегда речь идет именно о нем самом, даже когда прочитываются только подсказки в компьютерной игре или в гарнитурах дополненной реальности, отдельные слова в процессе скроллинга фото или видео, рекламные слоганы или просто наборы вербальных символов. В контексте цифровизации происходит существенное ускорение процессов трансформаций читательских практик и «в каких-то точках пространства чтения количество переходит в качество – чтение не просто меняется, а превращается во что-то иное. В других же точках все остается по-прежнему, даже если выглядит по-иному» [3, с. 386]. С точки зрения высокой книжной культуры это выглядит странным и неприемлемым. И такое мнение правомерно и обосновано, но, к сожалению, сегодня уже не может быть единственным, если мы хотим не только декларативно, но и практически купировать те угрозы для детей, которые исходят из современной цифровой среды с ее тотальной текстуальностью. Ведь последняя вовсе не инертна по отношению к образованию ребенка, но в значительной степени суггестивна и манипулятивна. Ее агрессивность в отношении внимания, памяти и других когнитивных феноменов ребенка во многом формируется средствами и методами экранной типографики, что не может игнорироваться в современном начальном образовании. Для того, чтобы своевременно и эффективно предупреждать угрозы, важно их видеть и понимать. Но даже заметить их не всегда просто в силу того, что особенностью типографических решений является их имплицитность и инвазивность. Можно определить шрифтовую графику как самое невидимое из визуальных искусств. Действительно, оптимальная шрифтовая графика должна не привлекать внимание к себе, а являться проводником в область кодируемых в ней значений и смыслов. Метафорически типографические решения могут быть поняты как стекла окон, которые предназначены не для рассматривания, а для пропуска света и важнейшим свойством которых является прозрачность, позволяющая воспринимать мир за окном. Экранная типографика располагает таким мощным инструментарием регулирования прозрачности и управления оттенками визуализации текстового контента, что может не только исказить восприятие семантики, но и полностью подменять ее, особенно для неискушенного читателя, оставляя его в неведении о наличии скрытого (латентного, имплицитного) манипулятивного воздействия.

«Множественность и рассеянность» читательских и типографических практик в сочетании с высокой динамичностью, многоаспектностью и недостаточной научной исследованностью данной сферы приводит к тому, что единых для всех правильных рецептов тут быть не может, но само осознание ее является необходимым шагом на пути к обеспечению информационной безопасности учащихся. Кроме того, достижения экранной типографики в области повышения эффективности воздействия текста и взаимодействия с ним могут и должны использоваться в интересах образовательного процесса.

В практическом плане экранная типографика в начальном образовании может стать полезным средством здоровьесбережения (не только учеников, но и учителей) и реализации инклюзивности, повышения эффективности в решении учебных и воспитательных задач, обеспечения иммерсивности образовательного процесса.

При изготовлении сетевого контента, в том числе учебных материалов, важно понимать, что текст на бумаге и с экрана воспринимается по-разному. Самое существенное отличие бумаги от экрана в том, что в первом случае изображение текста формируется и воспринимается в отраженном свете так, как к этому приспособлен эволюционно наш зрительный аппарат. Поэтому для комфортного чтения печатного текста так важно правильное освещение. При экранном чтении (за исключением применения электронной бумаги) текст визуализируется светящимися пикселями и воспринимается читателем в проходящем свете, что даже в условиях идеальных технологических решений создает дополнительную нагрузку и дискомфорт как для зрительного аппарата человека, так и для его когнитивных систем, отвечающих за распознавание и понимание текста. Сами же технологические решения и дисплеи часто очень далеки от идеальных, многообразны и существенно различаются по своим параметрам, что предъявляет особые требования для типографического оформления текста.

Целью экранной типографики является гармоничное целое визуальных элементов электронной публикации, главную роль среди которых играют шрифты, отдельные символы и знаки. Это достигается в процессе подбора (или разработки) шрифтов и составления шрифтовых композиций; установок интерлиньяжа, апрошей, отступов и интервалов; расположения текстовых блоков в макете; определения кеглей, начертаний, цветовых решений и уровней контрастности с фоном.

Самая первая и ответственная задача в типографической подготовке контента к чтению младшими школьниками – выбор оптимальной гарнитуры шрифта. Этот оптимум определяется рядом факторов, среди которых ведущее значение для начального образования имеет удобочитаемость и легкость для восприятия, которые обеспечиваются четкостью линий, простотой форм и достаточными размерами символов.

Простым и универсальным решением является гарнитура «Школьная» (SchoolBook), основанная на шрифте Century Roman, созданного в 1894 г. Линном Бентоном и Теодором Лоу де Винном. Первая кириллическая версия «Школьной» была разработана в 1939 г. творческим коллективом под руководством Евгения Черневского [4, С. 86–112]. Изначально данная гарнитура называлась «Пионер» и в СССР ею набирались не только школьные учебники, но и многие детские книги. Это очень качественный шрифт, который хорошо воспринимается и с экрана. Однако в контексте новых типографических решений достоинства гарнитуры «Школьная» в определенной степени нивелируются, что обязывает учителя обратиться к актуальным цифровым разработкам шрифтов.

Следует отметить, что самая известная и популярная гарнитура Times New Roman [4, С. 115–147], которая прекрасно смотрится на бумаге, никак не может быть рекомендована для экранного чтения, особенно детьми. Здесь следует затронуть проблему противопоставления двух больших семейств шрифтов. Первое из них – это шрифты с засечками (выступами на концах букв). К ним относятся и Times New Roman. Такие обычно используются для печати книг и других текстовых материалов, так как обеспечивают хорошую читаемость в отраженном от бумаги свете. Рубленные шрифты (без выступов на концах букв) имеют более простой и современный вид. К этому типу относятся такие, как Verdana, Helvetica, Arial. Их применяют для выделения важной информации, рекомендуют использовать для экранного чтения. Вместе с тем, здесь не все однозначно. Так, в фундаментальном обширном исследовании восприятия шрифтов с засечками и без засечек, проведенном под руководством профессора Джона Т.Э. Ричардсона в Открытом университете Великобритании (The Open University, Milton Keynes, UK), не было выявлено существенной разницы в таких показателях, как скорость чтения, разборчивость, когда эти шрифты используются для представления текстовой информации на экранах [5]. Вместе с тем Ричардсон признает, что большинство научных работ показывает читательские предпочтения именно шрифтам без засечек. Можно только согласиться с английским ученым в том, что экранные типографы и разработчики сетевого контента должны иметь возможность в полной мере использовать как шрифты с засечками, так и без засечек. Полученные результаты исследования можно интерпретировать и объяснить на основе различной культурной адаптации к экранной типографике среди испытуемых. Приспосабливаясь к определенным культурным реалиям, человек далеко не всегда предпочтет лучшее, которое для него новое и непривычное. Так, Жан Боррийяр еще в 1990 г. писал о чтении с экрана: «Ничто из написанного на экранах не предназначено для глубокого изучения, но только для немедленного восприятия, сопровождаемого незамедлитель-

ным же ограничением смысла и коротким замыканием полюсов изображения» [6, с. 80]. Это была оценка, полученная на основании своего личного опыта экранного чтения. И это суждение было истинным для того времени, когда, не имея привычки и навыков чтения с экрана, люди действительно затруднялись в восприятии сложных электронных сообщений и по возможности старались все распечатывать для чтения. Сегодня много примеров, когда электронный текст становится предпочтительнее даже тогда, когда он является объективно сложным и субъективно трудным для осмысления читателем. Возможно, наблюдается аналогичная ситуация с восприятием экранной типографики и, в частности, новых шрифтовых гарнитур, которые конструируются с использованием современных компьютерных технологий, предоставляющих разработчикам значительно более широкие возможности для творчества. Тогда решение должно основываться с учетом ведущих тенденций и перспектив развития тех реалий, в которых будут жить дети и к которым они должны подготовиться.

Полезно для учителя не только знакомство с эффективными типографическими параметрами текста, но и с программным инструментарием их выбора в целях создания наиболее благоприятных условий его восприятия. Для чтения в браузере рекомендуется использовать такой способ просмотра страницы, при котором дизайн веб-страницы заменяется снижающими нагрузку на глаза типографическими настройками размера и цвета шрифта, цвета фона. Одновременно в «режиме чтения» на экране отображаются только текст и иллюстрации к нему, а остальные элементы страницы (рекламные, инструменты управления и навигации, кнопки социальных сетей и др.) скрыты. «Режим чтения» – это очень действенный и простой в применении инструмент выбора комфортного типографического решения, который уменьшает утомляемость и рассеянность внимания при экранном чтении, повышая уровень усвоения прочитанного. «Режим чтения» в браузере можно открыть с помощью специальных плагинов или воспользоваться его встроенным инструментарием.

Например, в Яндекс Браузере [7] можно воспользоваться командой «Режим чтения» контекстного меню (вызывается нажатием правой кнопки мыши) или комбинацией клавиш ALT+B (в Windows и Linux) или  $\mathbb{C} + \text{Ctrl} + R$  (в macOS).

При переходе на другую страницу или вкладку команду «Режим чтения» нужно включать заново. В панели настроек под «Умной строкой» можно изменить цвет фона, стиль и размер шрифта. Выбранное оформление будет использоваться по умолчанию для всех открываемых в «режиме чтения» документов. При прокручивании страницы панель с настройками исчезает. Чтобы вернуть ее, следует перейти к началу страницы.

Аналогичные или похожие инструменты есть и для смартфонов с различными мобильными операционными системами. Их применение в некоторой степени компенсирует неудобства чтения с маленьких экранов. В текстовых процессорах также есть подобный режим, именуемый по-разному («Режим чтения», «Защита глаз», «Режим презентации»). Например, в Microsoft Word он активизируется посредством команды в меню «Вид». В нем страницы отображаются во весь экран с максимальным размером, при этом не показываются лента, панель быстрого доступа, линейки, строка состояния и т. д. В данном режиме доступны инструменты, позволяющие делать пометки в тексте – выделять цветом и создавать примечания. Можно также сохранить и распечатать документ, используя соответствующие кнопки в левом верхнем углу окна. «Режим чтения» автоматически подстраивается под макет страницы на применяемом устройстве посредством колонок и увеличенных размеров шрифта, которые можно изменять.

К сожалению, такие простые, общедоступные и эффективные средства используются в начальной школе не часто, вероятно, из-за незнания педагогами их самих и их возможностей, а также, возможно, по причине недостаточно ответственного отношения к здоровью (своему и учащихся). Система подготовки учителей начальной школы может и должна изменить такое положение дел.

Экранная типографика располагает обширным компенсаторным инструментарием для различных категорий учащихся с особыми потребностями. Эта важнейшая область применения экранной типографики развивается в контексте многоплановой проблематики веб-доступности (Web Accessibility, A11Y), позволяющей свободно пользоваться цифровыми ресурсами без каких-либо затруднений людям с любыми ограничениями, в том числе с нарушениями зрения и с когнитивными нарушениями, которые могут повлиять на работу с информацией из-за проблем с памятью, пониманием, вниманием и т. д. Основой стандартизации веб-доступности являются рекомендации World Wide Web Consortium (W3C), актуальный нормативный текст которых (Web Content Accessibility Guidelines, WCAG 2.2) опубликован 5 октября 2023 г. [8]. Там экранной типографике посвящен отдельный раздел.

Отметим, что для слабовидящих детей чаще всего рекомендуются такие гарнитуры, как Arial, Verdana, Tahoma, Century Gothic, Trebuchet MS, Myriad Pro и Geneva. Они имеют простую и четкую форму символов, обеспечивая легкость восприятия текста и способствуя комфортному чтению, что особенно важно для учащихся начальной школы. Эти же шрифты, по данным Dyslexic.com [9], хорошо подходят для детей с дислексией, специфическими нарушениями обучения, имеющими неврологическую природу и отличающимися особой чувствительностью к шрифтовой графике. Важно отметить, что проявления дислексии встречаются все чаще и их стреми-

тельное распространение среди детей тесно коррелирует с цифровизацией начального образования. Некоторые исследователи даже вводят термин «новая дислексия» (компьютерная дислексия) для характеристики множественности симптомов, формирующихся на основе активного использования электронных устройств с предикативным вводом информации и автокоррекцией текста, которые провоцируют беспечность ребенка к набору текста и резко снижают внимание к грамотности и ответственность за нее.

В современной экранной типографике специально для дислексиков и дисграфиков разрабатываются шрифты, которые распространяются преимущественно по запросам. Например, Read Regular, Dyslexie, Lexia Readable, Gill Dyslexic, Mono Dyslexic. Популярностью среди учителей, работающих с данной категорией детей, пользуются бесплатные шрифты Deliciousot exljbris Font Foundry и Tiresias.

Важным элементом эффективного чтения с экрана является и оформление текста. Так, согласно рекомендациям British Dyslexia Association для экранного чтения кегль шрифта должен быть не менее 14 пунктов, для выделения фрагментов текста предпочтительнее использовать полужирное начертание, нежели подчеркивание или курсив, ограничение применения прописных букв и сокращение длины строки до 60 символов. Также рекомендуется полуторное междустрочное расстояние (1,5 интерлиньяж) и простые короткие предложения. Не следует начинать новые предложения в конце строки, полезно структурировать контент с использованием списков и других визуально выразительных блоков текста. Интересным типографическим проектом является изначально кириллический шрифт для дислексиков, созданный Харисом Валиевым и доступный на сайте OpenDyslexic (<https://opendyslexic.org/>).

Значимость экранной типографики в повышении эффективности обучения подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями, свидетельствующими о том, что даже размер и дизайн шрифта в текстовых материалах для детей младшего школьного возраста оказывают значительное влияние на скорость чтения, понимание и запоминание прочитанного материала, уровень его усвоения [10; 11; 12]. Для начального образования существенно важна экспрессивная составляющая детских шрифтов, которая позволяет передавать определенные эмоции и моделировать настроение учеников, оптимальное для учебного и воспитательного процесса. Значимость экранной типографики в эстетическом воспитании детей лучше всего раскрывается и реализуется на основе непосредственной работы со шрифтами как с использованием традиционных инструментов и материалов [13], так и современных компьютерных технологий [14]. Воспитательный потенциал экранной типографики может быть использован в образовательных практиках патриотического культурно-исторического плана. Например, в качестве образ-

цов для работы со шрифтами на сайте #СтраницыПобеды (<https://pobeda.page/>) может быть взят «#ШрифтПобеды», который состоит из 499 символов, разработан на основе сотен автографов, что были оставлены советскими солдатами на стенах Рейхстага весной 1945 г. «#ШрифтПобеды» является частью масштабного проекта, посвященного 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Он интерактивен, его каждая литера получила несколько стилистических начертаний, сохранив визуальную точность исторических надписей на Рейхстаге. Своими особенностями (визуальной шероховатостью, неровностью букв) «#ШрифтПобеды» удачно передает экспрессию и эмоции победителей фашизма. Другим образцом может служить шрифт «Победа» студии А. Лебедева, представленный описательно, процессуально, в качестве таблицы символов и как работающий шрифт (<https://www.artlebedev.ru/type/pobeda/>).

Раскрытие образовательной инновационности экранной типографики предполагает соответствующую подготовку педагогических работников, прежде всего учителей начальных классов. Особо значимо это в отношении иммерсивного потенциала экранной типографики.

Термин «иммерсивность» (англ. *immersive*) переводится с английского как «погружение», «вовлечение», «присутствие». Данное понятие получило распространение в области компьютерных игр, характеризуя отождествление игрока с персонажем игры. В образовательном дискурсе «иммерсивность» широко используется в проблемном поле концепции, подразумевающей погружение обучающихся в цифровую образовательную среду, обеспечивающую получение реального учебного и коммуникативного опыта [15].

Конвертация компьютерных технологий в иммерсивные является актуальной проблемой современных образовательных практик. Педагогическая технология графематического моделирования направлена на усвоение и закрепление знаний, воспитание и совершенствование личностных качеств будущих учителей начальной школы. В ее основе лежит требование наглядности, которое объединяет самые различные концепции и парадигмы обучения. В особенности это касается начальной школы, где обучающиеся мыслят преимущественно образами.

Графема – минимальная единица графической системы языка (системы письма). Она обладает лингвистическим содержанием и формально может быть описана как линейно-осевая структура буквенного знака. Графематическое моделирование представляет собой значимый аспект работы с текстом и знакомит обучающихся с особенностями экранной типографики и ее восприятия при выполнении упражнений и практических работ (по образцу или в свободном творчестве) с помощью современного инструментария, что позволяет создать положитель-

ное отношение к учению [16]. Результат образуется на основе выполнения и обсуждения творческих работ посредством анализа своих действий. Графематическое моделирование предполагает формирование умения самостоятельно ставить для себя новые задачи, осознанно выбирать и планировать наиболее эффективные способы их решения на основе овладения различными средствами работы с графическими структурами. От обучающегося требуется поиск и выделение значимых функциональных связей и отношений между частями целого, умение разделять процессы на этапы, проводить сравнение, сопоставление, классификацию по нескольким основаниям.

Ориентированность на современные тенденции цифровизации начального образования предполагает использование таких новейших типографических разработок, как вариативные, параметрические, кинетические и семантический шрифты. Вариативные шрифты анонсированы в 2016 г. и позволяют применять один шрифтовой файл для бесконечного множества начертаний. Они дают возможность посредством манипулирования элементами содержимого одного шрифтового файла создавать множество вариаций ширины, толщины начертания и других свойств шрифта. Параметрические шрифты являются программно определяемыми в пределах набора заданных атрибутов и допускают их варьирование, включая расстояние между буквами, ширину литер. Установка таких параметров позволяет автоматически генерировать новую гарнитуру шрифта.

Кинетическая типографика – это оформление текста в движении. Ее простейший вариант – анимация из букв. Движущиеся надписи могут быть самостоятельным произведением или входить в состав более сложной анимации с фигурами или персонажами. Кинетическая типографика расширяет визуальные возможности и эмоциональное воздействие текста, позволяет проще и оригинальнее доносить до учащихся необходимые смыслы и по-новому выполнять поставленные учебные задачи [17]. Эффективность кинетической типографики подтверждается стремительным ростом ее популярности, прежде всего в области Motion Design. Она вызывает большой интерес как у учащихся начальных классов, так и у студентов педагогических специальностей [18]. Необходимый инструментарий для моделирования учебного текста посредством кинетической типографики доступен онлайн. Например, Renderforest (<https://www.renderforest.com/ru/subscription>), Make Web Video (<https://www.makewebvideo.com/ru/templates/kinetic-typography-text-animation>) являются браузерными приложениями. В Интернете доступны ресурсы, позволяющие получить необходимую подготовку по компьютерной кинетической типографике.

В основе семантической типографики лежит идея использования визуальных элементов в шрифтовых изображениях для передачи смысла и

информации аудитории интуитивно понятным способом на основе визуальных подсказок, без необходимости в дополнительных пояснениях или указаниях.

Можно выделить ряд ключевых аспектов семантической типографики:

- коммуникативная ясность (гарантирует, что визуальные элементы, используемые в шрифтах, немедленно передают аудитории их предполагаемое значение);

- визуальная согласованность (помогает ориентироваться в контенте на основе визуальных подсказок, реализуемых посредством размера, цвета, контраста, выравнивания с целью указания на относительную важность различных элементов);

- контекстная удобочитаемость (обеспечивает соответствие конкретным потребностям и ожиданиям пользователей, позволяя установить иерархию и расставить акценты);

- доступность (учитывает потребности аудитории, включая людей с ограниченными возможностями, благодаря использованию визуальных элементов, которые интуитивно передают смысл).

Реализация этих принципов повышает взаимодействие обучающегося с образовательным контентом за счет улучшения читабельности и доступности. В результате происходит оптимизация всего спектра взаимодействия ученика с дидактическим продуктом.

Важнейшей техникой семантической типографики является образ слова в качестве изображения, когда словесная иллюстрация представляет собой визуализацию значения слова, сохраняя при этом его читабельность.

Актуально и перспективно компьютерное типографическое моделирование на основе использования генеративных искусственных нейронных сетей методом «word-as-image». Оно требует не только технологических компетенций, но и понимания значения слова, а также наличия творческой идеи о том, где и как изобразить эту семантику визуально приятным и разборчивым образом. В образовательном контексте проще всего ориентироваться на простые, лаконичные черно-белые дизайны, которые четко передают информацию. Полноценно реализовать принципы семантической типографики можно, используя минимальный набор выразительных средств, например, не меняя цвет или текстуру букв и не используя внешние украшения шрифтовых изображений. Суть метода моделирования «word-as-image» заключается в том, что оптимизируются контуры каждой буквы, чтобы передать желаемую концепцию, руководствуясь предварительно обученной генеративной моделью Stable Diffusion [19]. Подключение дополнительных условий в обучении модели позволяет обеспечить

разборчивость текста и сохранение стиля шрифта, демонстрируя высокое качество получаемых результатов.

Альтернативный подход к созданию моделей в семантической типографике реализуется на основе DS-Fusion (Discriminated and Stylized Diffusion) путем стилизации одного или нескольких буквенных шрифтов для визуальной передачи семантики входного слова, гарантируя при этом, что результат остается читабельным [20]. В данном подходе используется генератор шума в модели скрытой диффузии (LDM) с ключевым дополнением дискриминатора на базе CNN для адаптации стиля ввода к семантическим особенностям текста. Дискриминатор использует растринированные изображения заданного шрифта (букв и слов) в качестве реальных образцов. Выходные данные LDM применяются в качестве ошибочных образцов. DS-Fusion также демонстрирует высокое качество и универсальность, высокую производительность обработки текстовых данных.

Таким образом, необходимость педагогического освоения экранной типографики в современном начальном образовании определяется существенными особенностями его цифровой трансформации, которая может быть понята как системная совокупность инклюзивности (*includo*, включающее), иммерсивности (*immersiv*, погружающее), инвазивности (*invado*, проникающее, «вхожу внутрь»), вторгающееся, захватывающее), имплицитности (*implicitus*, свернутое, скрытое, неявное), интегрированности. Важной предпосылкой для этого является научно-педагогическое обоснование и грамотное методическое сопровождение изучения достижений и перспективных направлений экранной типографики в подготовке учителей начальных классов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вулф, М. Пруст и кальмар: нейробиология чтения / М. Вулф; пер. с англ. Е.Ю. Мягковой. – М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2020. – 384 с.
2. Барт, Р. О чтении / Р. Барт // Система Моды; Статьи по семиотике культуры / Р. Барт; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. – М., 2003. – С. 256–261.
3. Самохина, М.М. Чтение молодежи: что произошло за полвека (цифры, факты, воспоминания и размышления) / М.М. Самохина // Новое лит. обозрение. – 2022. – № 5 (177). – С. 386–400.
4. Ефимов, В. Великие шрифты. Шесть из тридцати : [сб. альбомов] / В. Ефимов, А. Шмелева. – М.: ПараТайп, 2007. – Кн. 2: Антиква. – 223 с.
5. Richardson, J.T.E. The Legibility of Serif and Sans Serif Typefaces: Reading from Paper and Reading from Screens [Electronic resource]. / J. T.E. Richardson. – Cham, 2022. – Mode of access: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90984-0>. – Date of access: 19.11.2023.

6. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр; [пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской]. – М.: Добросвет: КДУ, 2009. – 258 с.

7. Режим чтения [Электронный ресурс] // Документация Браузер. – Режим доступа: <https://browser.yandex.ru/help/search-and-browse/read-mode.html>. – Дата доступа: 19.11.2023.

8. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2 [Electronic resource]. – 2023. – Mode of access: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. – Date of access: 19.11.2023.

9. Fonts [Electronic resource] // Dyslexic.com. – Mode of access: <https://www.dyslexic.com/articles/fonts/>. – Date of access: 19.11.2023.

10. Wilkins, A. Typography for children may be inappropriately designed [Electronic resource] / A. Wilkins [and end]. – Mode of access: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01402.x>. – Date of access: 19.11.2023.

11. Poon, S. Typography Inspirations for 21st-Century: Social and Cultural Roles of Modernist Bauhaus in Graphic Design [Electronic resource] / S. Poon // ICSHT-2018. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/331889527\\_Typography\\_Inspiration\\_in\\_21st-Century\\_Social\\_and\\_Cultural\\_Roles\\_of\\_Modernist\\_Bauhaus\\_in\\_Graphic\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/331889527_Typography_Inspiration_in_21st-Century_Social_and_Cultural_Roles_of_Modernist_Bauhaus_in_Graphic_Design) – Date of access: 19.11.2023.

12. Березнер, Т. Улучшение запоминания текста посредством изменения шрифтов: исследование Sans Forgetica [Электронный ресурс] / Т. Березнер, Е. Горбунова. – Режим доступа: <https://doi.org/10.54359/ps.v14i78.155>. – Дата доступа: 19.11.2023.

13. Лян, С. Задания со шрифтами в программе детской художественной школы / С. Лян, Я.И. Данилюк // Искусствознание и педагогика: диалектика взаимосвязи и взаимодействия: сб. науч. тр. VIII межвузовской. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 16 дек. 2020 г. – СПб, 2020. – С. 290–295.

14. Концевая, Г.М. Учебное графематическое моделирование как педагогическая технология / Г.М. Концевая // Инновации в технологиях и образовании: сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф., Белово, 26 марта 2020 г. / Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т.Ф. Горбачева [и др.]; редкол.: Л.И. Законнова (отв. ред.) [и др.]. – Белово, 2020. – Т. 4. – С. 116–119.

15. Концевая, Г.М. Сетевые иммерсивные технологии в инклюзивном образовании / Г.М. Концевая, М.П. Концевой // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов VI Всероссийс. науч.-практ. интернет-конф. – Кемерово, 2019. – С. 184–187.

16. Концевая, Г.М. Графематическое моделирование средствами HTML5 / Г.М. Концевая // Вычислительные методы, модели и образовательные технологии: сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф.,

Брест, 18 окт. 2019 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; под общ. ред. А.А. Козинского. – Брест, 2019. – С. 178–179.

17. Lee, H.-J. What drives the learning benefits of moving text? A theoretical discussion for learning implications of kinetic typography [Electronic resource] / H.-J. Lee, S. Park // Humanities and Social Sciences Communicatoins/ – 2023. – № 10 – Mode of access: <https://www.nature.com/articles/s41599-023-01646-6>. – Date of access: 19.11.2023.

18. Концевая, Г.М. Kinetic Typography в компьютерном моделировании письменного учебного текста / Г.М. Концевая // Вычислительные методы, модели и образовательные технологии: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 22 окт. 2021 г., Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; под общ. ред. Д.В. Грицука. – Брест, 2021. – С. 162–163.

19. Word-As-Image for Semantic Typography [Electronic resource] / S. Iluz [et al]. – Mode of access: <https://edarxiv.org/wzc2h/download?format=pdf>. – Date of access: 10.10.2023.

20. Tanveer, M. DS-Fusion: Artistic Typography via Discriminated and Stylized Diffusion [Electronic resource] / M. Tanveer [et al]. – Mode of access: <https://arxiv.org/pdf/2303.09604.pdf>. – Date of access: 10.10.2023.

## РАСШИРЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО КРУГОЗОРА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

---

Медиатизация и виртуализация пространства детства обуславливает не только воспитание устойчивости к информационным воздействиям медиа на личность, но и вносит свои коррективы в осуществление читательской деятельности учащихся, актуализирует поиск решения проблемы недостаточной мотивации и интереса детей к самостоятельному чтению. Задачи начального литературного образования ориентируют деятельность педагога на формирование грамотного читателя, обладающего достаточным уровнем *читательской самостоятельности* – особым личностным свойством, «позволяющим читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом, с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт в книгах пока не описан» [1].

Достаточный уровень читательской самостоятельности учащихся начальных классов подразумевает, что школьник обладает широким *читательским кругозором*, под которым понимается «объем знаний и представлений юного читателя о мире книг в целом и круге доступного ему чтения, позволяющий ему выстроить систему понятий об окружающей действительности, обуславливающий его познавательный интерес к литературе как искусству слова, характеризующий уровень его интеллектуального развития и представляющий собой культурно-ценностную составляющую читательской деятельности [2, с. 92]».

В процессе работы с детскими книгами у учащихся совершенствуется навык чтения и читательские умения, способность полноценно воспринимать и осмысливать тексты литературных произведений в соответствии с их жанрово-видовыми особенностями, формируется привычка систематического чтения, применяя при самостоятельном чтении все знания и умения, связанные с чтением и развитием речи. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру приобретает ребенок в процессе эмоционально-оценочной деятельности при работе с художественными произведениями, создании собственных высказываний и иных творческих продуктов творческой деятельности. Цели, задачи, содержание и методика проведения уроков литературного чтения призваны обеспечить в процессе обучения чтению непрерывное знакомство учащихся с широким кругом детских книг разных жанров, помочь школьникам понять закономерности тематической систематизации книг, научить юных читателей с интересом постигать разнообразный мир детской литературы, определить свой круг чтения.

С учетом возрастных психолого-педагогических особенностей учащихся начальных классов можно сформулировать следующие требования к формированию читательского кругозора и круга детского чтения, которые Г.М. Перлова называет «законами формирования кругов детского чтения»:

– закон возрастных ограничений регламентирует подбор таких произведений, которые отличаются отсутствием сложных («недетских») тем и проблем, соответствие языка произведения уровню обученности учащихся, доступность текста;

– закон возрастных соответствий предполагает подбор произведений, написанных специально для детей определенной читательской группы, учет интересов и возрастных возможностей учащихся, богатый нравственный потенциал произведений;

– закон возрастных перспектив определяет подбор произведений, ориентированных на зону ближайшего развития учащихся, расширение и обогащение тематики чтения, направленность на усиление мотивации к самостоятельному чтению [3].

В структуре читательского кругозора можно выделить когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты [2, с. 93]. Содержание когнитивного – составляют круг чтения, начальные литературоведческие представления, читательские умения учащихся, формирование которых регламентируется учебной программой по литературному чтению для 2–4 классов, освоение смыслового понимания литературных произведений разных жанров на уровне личностных суждений. Мотивационный – определяется воспитанием интереса к книге и чтению. Эмоционально-ценностный – предполагает активное усвоение учащимися общечеловеческих ценностей в процессе чтения произведений детской литературы на эмоционально-чувственной основе. Формирование этого компонента связано с осмыслением прочитанного в контексте нравственных ценностей, становлением ценностного отношения к литературе как к искусству слова. Поведенческий компонент обуславливает реальное и потенциальное поведение учащихся в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами. Он представлен осваиваемыми учащимися в повседневной жизни видами чтения и читательскими умениями, качествами полноценного навыка чтения, применяемыми в процессе читательской деятельности, опытом личностно-творческой деятельности при возрастающей степени самостоятельности.

Формирование читательского кругозора происходит, прежде всего, на уроках классного и внеклассного литературного чтения под руководством учителя, которые создает условия для совершенствования трех важнейших качеств читательского кругозора, выделенных Н.Н. Светловской: широта (или объем); глубина (или уровень освоения содержания книг из активного читательского кругозора); упорядоченность [1].

Совершенствование культуры читателя предполагает овладение различными видами чтения, в том числе таким творческим видом, как чтение-общение. Это личностно ориентированный вид информационной деятельности, который позволяет читателю самостоятельно осваивать предложенный ему книгой или другим печатным изданием накопленный человечеством опыт, осуществляя с его помощью самовоспитание и саморазвитие. В нынешнюю эпоху чтение-общение является действенным средством «изъять» растущего человека (в первую очередь ребенка 6–9 лет) из «оглушающего» его потока ненужной информации, помочь ему найти себя в этом мире и стать полезной и значимой для окружающих личностью [1].

Читательский кругозор напрямую связан с формированием круга детского чтения, который является динамичным личностным образованием, иллюстрирующим индивидуальную читательскую деятельность учащегося. По словам Н.Н. Светловской, «основными параметрами систематизации детских книг, как и событий в историческом процессе развития человечества, считаются факторы времени и места. Поэтому и детская литература, адресованная младшим школьникам, систематизируется по эпохам ее создания, по странам, краям, областям, где жили те люди, опыт которых передан в книгах». Кроме этого, круг детского чтения разграничивается по видо-жанровым характеристикам, по признакам формы (стихотворной или прозаической), в которой представлен словесный опыт, по признаку обязательности (личных предпочтений) при чтении и изучении: литература учебная и для свободного чтения), по признаку повторяемости издания (газеты и журналы) и собственно книги [4].

Однако в существующих сегодня социокультурных условиях необходимо учитывать особенности детского чтения, вызванные влиянием современной медиаккультуры: «на смену старой приходит новая «модель детского (подросткового) чтения» — «модель литературной социализации личности» <...> – процесс, в котором меняются практически все характеристики чтения подрастающего поколения [5]». Среди тревожных тенденций педагоги и психологи называют упрощение и огрубление речи у школьников, появления примитивных штампов, исчезновение из круга их чтения героев литературной классики, преобладание в чтении периодики, комиксов, усиление влияния на чтение «электронной культуры» [5].

Современные читатели совмещают «бумажное» и «электронное» чтение, которое представляет собой чтение-сканирование (переход по ключевым словам, выделяемым самим читателем, частая отвлекаемость на постороннюю информацию и др.). В содержание начального образования в настоящее время, на наш взгляд, оправданным представляется включение заданий, направленных на освоение так называемого электронного (цифрового) чтения (чтения текста с экранов компьютера, мобильного телефона, электронной книги и т.п.), которое является отличительной чертой XXI века.

Имея свои художественные законы, литература как вид искусства имеет ряд черт, объединяющих ее с другими видами искусств: образность; коммуникативность, обращенная к читателю, зрителю, слушателю; эмоциональность – воздействие на чувства адресата; идейность – индивидуальность мировосприятия автора, представленная в произведении [6, с. 10].

Учащиеся младшего школьного возраста активно, но часто бессистемно взаимодействуют с медиатекстами печатных, аудиовизуальных, электронных медиа. Однако сама по себе стихийно создаваемая индивидуальная медиасреда не может способствовать полноценному формированию мотивации самопознания и позитивной самореализации личности. Богатый педагогический инструментарий системы образования способен стать действенным средством нивелирования негативных явлений медиасреды и эффективного использования ее преимуществ.

Проблемы развития личности в медиасреде, подготовки детей к жизни в медиатизированном обществе активно исследует новое направление в современной педагогике – медиаобразование, которое аккумулирует в себе не только педагогику и психологию, но и прикладную культурологию, социологию, экономику, информатику, искусствоведение.

Педагогические подходы, выступающие методологической основой учебного предмета «литературное чтение» и используемые сейчас в образовательном процессе начальной школы (лично-деятельностный, культурологический, компетентностный), требуют обязательного учета особенностей индивидуальной медиасреды ребенка. В этой связи необходимо отметить, что привлекательные для учащихся жанры мультфильмов и художественных фильмов, рекламных продуктов, журнальных и газетных статей литературной направленности при достаточной профессиональной компетентности педагога могут выступать средством повышения интереса к произведениям литературы, расширения читательского кругозора. Речь идет о выделении и применении педагогического потенциала медиа, понимание которого до настоящего времени является сложным и неоднозначным, поскольку медиа могут выступать как фактором всестороннего развития и социализации личности, так и разрушительным фактором (конкретного человека и общества в целом).

Многие ученые обращали внимание на педагогические возможности средств массовой коммуникации, однако до настоящего времени потенциал медиа преимущественно используется лишь в качестве средства наглядности [7], в то же время сфера его использования может быть значительно расширена. На наш взгляд, в процессе формирования читательского кругозора учащихся начальных классов педагогический потенциал медиа, может быть применен как:

– источник получения информации об окружающей действительности на разных языках коммуникации;

- средство критического осмысления мира и себя в нем;
- средство формирования нравственных ориентиров личности;
- способ трансляции духовных ценностей (литература, искусство и др.) средствами культуры, в том числе национальной;
- средство развития творческих способностей учащихся;
- технология обработки и передачи информации.

Реализация педагогического потенциала медиа осуществляется с опорой на следующие группы принципов:

- *общедидактические* (научности, систематичности, последовательности, сознательности, активности, доступности, учета возрастных особенностей, наглядности, прочности и др.). Логика применения перечисленных принципов следует из классических положений дидактики и в данном случае объясняется тем, что рассматриваемый феномен является существенной составляющей образовательного процесса, реализуя объективные закономерности деятельности педагога и учащихся;

- *принципы воспитания* (субъектности, целостности, культуросообразности, природосообразности, ориентации на ценностное отношение, связи воспитания с жизнью и др.). Их актуальность на наш взгляд, не требует доказательства, поскольку расширение читательского кругозора учащихся начальных классов представляет собой непрерывный целостный процесс и соответствует основным целям и задачам воспитания, обусловленным результатами исторического развития общества;

- *принципы информационной педагогики* (интеграции педагогических и информационных технологий, сочетания технологической и смысловой сторон информационной деятельности, множественности каналов восприятия информации, развития культуры чтения как основы информационного мышления, субъект-субъектного взаимодействия). Они выделены нами в рамках современного направления педагогики – информационной педагогики – обоснованного Л.Н. Хуторской [8], дополнены принципами медиадеятельности И.А. Фатеевой [9]. Их актуальность объясняется возрастающими потребностями общества в информационном образовании учащихся;

- авторские *принципы медиаобразования учащихся начальных классов*, которые разработаны нами на основе глубокого анализа проблемного поля исследования. Данная группа включает:

- а) *принцип педагогизации индивидуальной медиасреды*, который реализуется в дополнении, насыщении привычной для учащихся среды положительно окрашенными медиа, которые содержат значимые в литературно-эстетическом, нравственном плане средства выразительности, с целью формирования устойчивого позитивного отношения личности к общечеловеческим ценностям, определяющим реальное и потенциальное поведение.

Педагогизация предполагает работу с доступными возрасту медиатекстами с использованием так называемого расширенного аппарата дидактики: информационных ресурсов, представленных на различных носи-

телях, возможностей традиционных и виртуальных библиотек, учебно-методических комплексов факультативных занятий и др. В процессе личностно-средового взаимодействия педагога и учащихся кардинально меняется и обретает новую значимость функция педагога: он выступает не только учителем, предъявляющим знания, но и опытным консультантом, свободно демонстрирующим все уровни работы с медиаинформацией, организатором увлекательной для обучающихся деятельности;

б) *принцип индивидуальной медиаобразовательной траектории учащихся*, направленный на предоставление каждому возможности выработки индивидуального «маршрута» по освоению языка и особенностей произведений детской литературы и ценных в образовательном плане медиатекстов, их личностного осмысления. Данный принцип отражает идеи личностно ориентированного обучения и воспитания, что позволяет взрослеющей личности в оптимальном режиме овладеть достаточным читательским кругозором для полноценной жизни в современном обществе. Отметим важность в реализации медиаобразовательной траектории учащегося педагогической поддержки, которая становится «средством инициации и автономизации его собственных сил развития» (Н.Б. Крылова), условием идентификации и стимулирует тонкими и мягкими педагогическими средствами разнообразие саморазвития личности [10];

в) *принцип нравственно-этической оценки текста литературного произведения и медиатекста*, ориентирующий учащихся на самостоятельное осмысление содержания нравственных аспектов медиатекста, поскольку нравственность как «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы регулирует поведение человека во всех сферах общественной жизни» [11]. Результатом нравственно-этической оценки станет усиление личной ответственности за сделанный выбор в условиях стремительного развития медиа- и информационных технологий;

г) *принцип многовекторного переноса информации на основе межпредметных связей*, который позволяет на основе знакомых понятий и способов взаимодействия с литературными произведениями, освоенных в ходе изучения учебных предметов «литературное чтение», «белорусский язык», «русский язык», «изобразительное искусство», «музыка» и др. осуществлять перенос их использования на незнакомый, но доступный по уровню сложности материал. При этом перенос регулируется ценностно-смысловой установкой и способствует совершенствованию общеучебных умений учащихся путем применения их в нестандартных ситуациях;

д) *принцип творческой медиадеятельности*, направленный на развитие творческих способностей школьников как активных субъектов при работе с информацией разных видов и реализацию творческого потенциала личности в процессе создания собственных медиатекстов (фотографий,

видеороликов, рекламных плакатов, буктрейлеров и др.) как под руководством учителя, так и самостоятельно.

Специфика представленной в структуре каждого медиатекста комбинации знаков и символов зависит от конкретного медиа (телевидение, радио, интернет и др.), позволяя определить медиатекст как «объемное многоуровневое явление, которое выходит за пределы вербального существования, так как использует знаки других семиотических систем (графических, аудиальных, визуальных) [12]. При этом всем современным медиатекстам присущи следующие черты:

а) *мультимедийность* (креолизованный характер медиатекста) – использование в структуре одного медиатекста вербальных и невербальных элементов (слово и звук; слово и фотография; слово, звук и иллюстрация и т.д.);

б) *гипертекстуальность* – связь между отдельными частями текста посредством внутренних и внешних ссылок, что позволяет достичь его многоплановой содержательной глубины;

в) *полифункциональность* – ориентированность медиатекста не только на получение информации, но и на возможность ее многократного использования;

г) *интерактивность* – возможность оперативного установления обратной связи между автором медиатекста и реципиентом.

Медиатексты, предлагаемые учащимся начальных классов для восприятия, анализа и интерпретации в контексте расширения читательского кругозора, на наш взгляд, должны отвечать следующим требованиям:

а) соответствие возрастным особенностям личностного развития;

б) литературная основа представленной для восприятия и анализа информации;

в) наличие воспитательного потенциала;

г) широта жанрового разнообразия;

д) возможность личностно-творческого преобразования.

Расширение читательского кругозора учащихся начальных классов может осуществляться на материале адресованных детской аудитории медиатекстов, которые классифицированы нами по типу медиа, с которыми взаимодействуют учащиеся:

*1. Медиатексты периодической печати (печатные):*

а) представленные в информационно-публицистических печатных изданиях для детей (заметка, репортаж, фоторепортаж, портретное интервью, публицистическая статья, лента новостей);

б) представленные в литературно-художественных печатных изданиях для детей (художественные произведения: сказка, рассказ, стихотворение и др.; произведения детского творчества; краеведческий очерк; биографическая заметка);

в) представленные в познавательных-игровых печатных изданиях для детей (познавательная статья, комикс, задания для детского творчества, игры и занимательные задания).

#### 2. Медиа*тексты* радио:

а) информационные (радиосообщение (заметка), радиointerview, радиорепортаж, радиоотчет, обзор печати);

б) аналитические (пресс-конференция, комментарий, обозрение);

в) художественно-документальные (радиоочерк, радиорассказ, радиокомпозиция).

#### 3. Медиа*тексты* телевидения и кинематографа:

а) кинотексты (мультипликационный, художественный, документальный фильмы);

б) телетексты (заметка (видеосюжет), телеinterview, телерепортаж, познавательная и спортивная программы, интеллектуальная игра).

#### 4. Электронные медиа*тексты* сети Интернет:

а) жанры периодической печати, телевидения и кинематографа, перенесенные в интернет (онлайн-репортаж, онлайн-interview, онлайн-фотоколлаж, интернет-радио, электронная версия газет, журналов, радио-, кино-, телепрограмм и др.);

б) жанры, возникшие в интернет-пространстве (новые медиа: электронная почта, блог, веб-сайт, социальные сети, мультимедийная энциклопедия, виртуальная библиотека, видеоигры и др.).

Стоит отметить, что применение медиатекстов разных жанров литературной направленности позволяет организовать работу учащихся не только с произведениями мировой медиаиндустрии, но и с национальными белорусскими медиатекстами разных жанров (материалами газет, журналов, отечественными радиопрограммами, кино- и телетекстами и др.), многие из которых уже стали классикой детского художественного и мультипликационного кино, являются известнейшими представителями детской периодики на постсоветском пространстве (журнал «Вясёлка», газета «Зорька», телепрограмма «Калыханка» и др.). В этом реализуется важный в национальном и общекультурном планах аспект педагогического потенциала медиа: в современной социокультурной ситуации медиаобразование не только становится средством формирования общей информационной культуры учащегося и учителя, но и нацелено на «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» [13, с. 26].

Осознанное восприятие и анализ содержания мультипликационных и художественных фильмов-экранизаций, радиопостановок, интервью, репортажей, связанных с доступным кругом чтения, биографией писателей, историей создания художественных произведений создает возможности и для понимания широты и многогранности литературы как части культуры, ее взаимосвязи с другими видами искусств, которые реализуются в следующих содержательных линиях:

– *культурно-познавательная* (введение учащихся в систему знаний о литературе, многообразии жанровых и тематических особенностей произ-

ведений медиакультуры, характере внутрикультурных и межкультурных отношений в медиапространстве);

– *культурно-воспитательная* (информационная социализация и инкультурация обучающихся в процессе включения в субъект-субъектное и субъектно-ресурсное взаимодействие с литературными произведениями и доступными возрасту медиатекстами разных жанров);

– *культурно-мировоззренческая* (выработка основания и принципов формирования у учащихся целостной системной социокультурной картины мира при освоении механизмов многоаспектного анализа содержания произведений детской литературы и медиатекстов);

– *культурно-идентификационная* (ориентирование обучающихся в системе основных отличительных признаков их национальной культуры);

– *культурно-моделирующая* (определение социокультурных параметров социально востребованной в современном обществе личности);

– *культурно-институциональная* (определение профессиональных качеств педагогов, которые осуществляют обучение по всему спектру культурологических проблем образования, анализ и модернизация имеющихся практик подготовки специалистов путем введения медиаобразовательного блока теоретико-методической подготовки) [14].

По словам Т.М. Рыжковой, «литература – искусство синтетическое: слово оказывается способно передавать звуки, как музыка, рисовать, как краски, т.е. создавать и зрительные, и слуховые, и обонятельные, и даже тактильные (осязательные, кинестетические) образы. <...> В то же время литература напрямую связана с читательскими способностями конкретизировать словесные образы» [6, с. 11].

В ходе медиаобразовательной деятельности на уроках литературного чтения учащимся могут быть предложены разнообразные задания на основе изученных ранее произведений художественной литературы, которые представляют собой адаптированные к особенностям младшего школьного возраста элементы следующих видов анализа медиатекста:

а) разносторонний анализ характеров главных и второстепенных персонажей;

б) простейший семиотико-герменевтический анализ: развитие у учащихся умения интерпретировать медиатекст посредством осмысления всех составляющих его языковых единиц («погружение в текст», анализ языка знаков и символов, работа над деталями повествования и др.);

в) нравственно-этический анализ с точки зрения моральной позиции его автора и персонажей;

г) личностно-оценочный анализ: доступный возрасту анализ отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст у конкретного человека, суждение о достоинствах медиатекста на основе ценностной сферы личности.

Сочетание элементов различных видов анализа, представленных в виде разнообразных заданий, позволит в активной, интересной для учащихся форме провести декодирование медиатекста, выделить в нем глав-

ные и второстепенные смысловые элементы, совершенствовать умение понимания смысла медиатекста и литературного произведения, связанного с ним по теме и главной мысли [15].

Применительно к начальному литературному образованию медиаобразовательный подход, определение которого впервые было дано С.И. Колбышевой в системе художественно-эстетического образования, позволяет учитывать достижения медиапедагогов в процессе литературного развития обучающихся на основе использования продуктивных прикладных разработок, направленных на формирование интереса к медиакультуре. В широком смысле медиаобразовательный подход позволяет решать вопросы сохранения, восстановления и развития внешнего и внутреннего баланса человека, нередко разрушаемого при агрессивном натиске медиаимпульсов [16, с. 206–207].

Показателями готовности ребенка к самостоятельному чтению выступают сформированность интереса к книге, владение хорошим темпом чтения, широта читательского кругозора, упорядоченность прочитанных книг по таким линиям, как «книга – автор», «книга – тема», глубина восприятия прочитанного, т.е. способность назвать героев произведений, узнать эпизоды и ситуации на иллюстрациях, воспроизвести их содержание в контексте и соотнести их с книгой [17, с. 95]. Систематическое расширение читательского кругозора учащихся начальных классов посредством применения потенциала медиа будет способствовать формированию читательской самостоятельности, позволит реализовать и обогащать творческую индивидуальность ученика, стимулируемую потребностями становления его как гармоничной личности.

### **Список использованных источников**

1. Светловская, Н.Н. Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник / Н.Н.Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М.: Экон-Информ, 2011. – 213 с.
2. Милюгина, Е.Г. Читательский кругозор младших школьников: проблема дефиниции и диагностики / Е.Г. Милюгина // Нижегород. образование. – 2019. – № 4. – С. 91–96.
3. Первова, Г.М. Законы формирования круга детского чтения / Г.М. Первова // Нач. шк., 2015. – № 1. – С. 17–21.
4. Светловская, Н.Н. Обучение детей чтению. Детская книга и детское чтение: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обуч. по специальности «Педагогика и методика нач. образования» / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М.: Academia, 1999. – 248 с. – (Высш. образование).
5. Чудинова, В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / В.П. Чудинова // Дети и культура / отв. ред. Б.Ю. Сорочкин; Рос. акад. наук, Федер. агентство по культуре и кинематографии РФ, Гос. ин-т искусствознания – М., 2007. – С. 131–64.

6. Рыжкова, Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник / Т.В. Рыжкова. – М.: Академия, 2007. – 416 с. – (Высш. проф. образование. Пед. специальности).
7. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика: монография / А. В. Федоров. – Ростов н/Д: Изд-во ЦВВР, 2001. – 706 с.
8. Хуторская, Л.Н. Информационная педагогика / Л.Н. Хуторская // Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002. – С. 49–59.
9. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации / И.А. Фатеева; Федер. агентство по образованию, Челяб. гос. ун-т. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
10. Крылова, Н.Б. Проблема индивидуализации ребенка в образовании: преодоленные и не преодоленные барьеры / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2007. – № 1. – С. 183–198.
11. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.
12. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: соврем. англ. медиаречь: учеб. пособие / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 263 с.
13. Бондаренко, Е.А. Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования / Е.А. Бондаренко // Образовательные технологии XXI века. ОТ'08: материалы VII Город. науч. - практ. конф., Москва, апр. 2008 г. / Ин-т содержания и методов обучения РАО [и др.]; [сост. С.И. Гудилина]. – М., 2008. – С. 23–28.
14. Флиер, А.Я. Культурология образования: цели, задачи, возможности / А.Я. Флиер // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2013. – № 1. – С. 24–31.
15. Чичерина, Н.В. Особенности восприятия и понимания медиатекста [Электронный ресурс] / Н.В. Чичерина // Сиб. пед. журн. – 2007. – № 9. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-mediateksta/viewer>. – Дата доступа: 17.11.2020.
16. Колбышева, С.И. Художественно-эстетическое образование: теоретические основы учеб. предмета «Искусство» / С.И. Колбышева. – Минск: Нац. ин-т образования, 2021. – 248 с.
17. Светловская, Н.Н. Введение в науку о читателе / Н.Н. Светловская; Моск. гор. пед ун-т, Каф. методики и педагогики нач. обучения. – М.: БиблиоМаркет, 1997. – 156 с. – (Совр. теория и технология формирования ребенка-читателя).

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

---

Трудно переоценить роль эстетического воспитания ребенка с точки зрения развития и становления его личности. Ориентироваться в сложном и противоречивом мире без умения различать прекрасное и безобразное, способности без излишних посредников обращаться за моральной поддержкой и вдохновением к великой сокровищнице мирового искусства, без чувства красоты поступка, слова, мысли, согласимся, почти невозможно.

Вместе с тем анализ количества и качества опубликованных в последние годы по теме эстетического воспитания работ указывает на определенный дефицит внимания к данному сегменту теоретической поддержки процесса воспитания учащихся. Особенно сильно это заметно в части научно-педагогического обеспечения подготовки будущих учителей начальных классов. Представляется, что незаметно, с годами, под грузом задач адаптации к историческим переменам последних десятилетий, укоренилось представление о некоей второстепенности и едва ли не самопонятности этой проблематики, особенно применительно к работе с детьми младших возрастов. Между тем весь спектр знания о человеке, его воспитании и взрослении – от психофизиологии восприятия и возрастной психологии до философии и истории культуры указывает на ошибочность такого отношения. С педагогической же точки зрения, неоспоримо, мы уверены, следующее: работа по эстетическому воспитанию здесь, в начальной школе, пожалуй, труднее чем в старших классах, с их разнообразием предлагаемых уже самой программой материалов и средств воспитания и развития. И эта работа крайне важна для успеха всего воспитательного процесса.

И здесь стоит сразу же сказать о том, что понятие «эстетическое воспитание» представляется нам даже несколько ослабляющим и недостаточным применительно к подлинному значению прекрасного для данного возраста, поскольку речь идет об одном из немногих доступных для них прямых выходов к Красоте, непосредственно, говоря языком Гегеля, к одной из важнейших абсолютных идей культурного мира людей. То же самое, на наш взгляд, относится и к термину «эстетическое развитие».

В обоих случаях сама дефиниция налагает некое ограничение через определение, спецификацию, неявно выносящее одну из важнейших сторон воспитания в некий второстепенный, вспомогательный, отдельный род. Прибегая к очевидной здесь аналогии и признавая, что воспитание как таковое, в предельном и целокупном его понятии, неотделимо от нравственности, от отношения к добру и благу, позволим себе сказать, что равным или почти равным образом оно неотделимо и от красоты и прекрасного.

Или, обращаясь к часто обсуждаемой сейчас области, согласимся, что трудно представить любовь к Родине вне видения, чувствования и хотя бы самого первичного, элементарного прочтения, истолкования красоты родного края – красоты природной, живописной, пейзажной, красоты народных декоративных искусств, драматургии событий и поступков героев-персонажей ее истории. Добавим, что, конечно же, речь идет не о неких терминологических новациях, но о необходимости смены отношения и движения к целостности понимания.

\*\*\*

Каковы бы ни были степень природной одаренности подрастающего человека, способность к воспитанию и интеллектуальный уровень семьи, культурный климат и информационные возможности эпохи, ребенок 6–10 лет все равно является новоприбывшим по отношению к окружающему социокультурному миру, в силу возраста еще не знающим этот мир и, главное, не владеющим опытом важнейших языков его действительного содержания – языков литературы, науки, истории – и не способным ими овладеть в позволяющей свободное познание степени.

Ребенку в младшем школьном возрасте свойственно невероятно яркое восприятие, и воспринятое в это время часто остается активным элементом индивидуальной картины мира на всю жизнь. Кроме того, восприятие тут, как правило, еще не искажено навязанными культурной ситуацией ложными концептуализациями и не в той степени, как у более взрослого, занято сомнительными образами массовой культуры, не находится под влиянием псевдоинтеллектуальной моды.

Специфика работы по эстетическому воспитанию учащихся начальных классов, разумеется, обусловлена их возрастными особенностями, образовательными, воспитательными и развивающими задачами педагогического процесса на первой ступени общего среднего образования. С одной стороны, педагог по понятным причинам не может еще опереться на произведения высокой культуры – так, как даже без специально сконцентрированных воспитательных усилий это делает учитель в старших классах, где одно изучение великих литературных произведений, знакомство с историей искусств уже сами по себе являются мощнейшими средствами развития эстетического вкуса, базовых художественно-критических способностей и определяющими саму дальнейшую жизнь растущего человека событиями становления разносторонне развитой личности.

С другой стороны, образный характер мышления ребенка, присущие данному возрасту особенности восприятия, сензитивность к обучению, основанному на наглядности, определяют доминирующую роль изобразительного искусства в эстетическом воспитании. Образность, непосредственность творческого выражения, свойственные изобразительному искусству, служат в этом возрасте прямой, вернейшей дорогой к красоте.

Вследствие общих особенностей человеческого восприятия реальности, прежде всего, той главенствующей роли, которую в нем играет зрение, и комплементарности всего умственного, языкового, творческого, а также ввиду жестких ограничений, налагаемых природной одаренностью, необходимой здесь даже на элементарном уровне, другие виды искусств, скорее, важное дополнение, но не альтернатива искусствам изобразительным.

Именно это, наравне с известными психолого-педагогическими особенностями восприятия и творческого самовыражения детей данного возраста, и делает изобразительные искусства – наряду с музыкой (более требовательной, однако, к соответствующей одаренности) – важнейшим средством воспитания.

Действующие учебные программы начального образования определяют, что воспитанию чувства прекрасного у младшего школьника должно способствовать освоение таких учебных предметов как «Музыка», «Изобразительное искусство».

Отметим, что цель интересующего нас здесь предмета «Изобразительное искусство» формулируется в соответствующей учебной программе как весьма фундаментальное «формирование основ художественно-эстетической культуры учащихся в процессе ознакомления с национальным, мировым искусством и в самостоятельной художественно-творческой деятельности» [1]. Вместе с тем на его изучение, начиная со второго класса, отводится всего один урок в неделю, что требует для реализации названной цели значительных педагогических усилий и мастерства учителя и, конечно, предполагает у него художественно-педагогическое образование. Наличие последнего обеспечивает знание изобразительной грамоты и владение практическими навыками работы в различных видах художественной деятельности; искусствоведческие знания; развитый эстетический вкус; знания в области собственно методики преподавания изобразительного искусства и смежных учебных дисциплин; сформированную мотивацию приобщения детей к прекрасному. Перечисленное выступает, на наш взгляд, необходимыми составляющими готовности к эстетическому воспитанию учащихся средствами изобразительного искусства.

Однако, в сложившейся практике начального образования учебный предмет «Изобразительное искусство» в силу организационных и кадровых обстоятельств, как правило, преподается учителем начальных классов, чаще всего не имеющим достаточной художественной подготовки.

Реалистическим решением в этих обстоятельствах является, разумеется, радикальное качественное улучшение подготовки будущего учителя начальных классов к осуществлению художественного образования и эстетического воспитания учащихся.

Но, прежде чем говорить об этом, следует рассмотреть имеющееся на настоящий момент положение дел в данной области отечественного педаго-

гического образования. Итак, обратившись к правовым актам, определяющим деятельность этой области, можно увидеть, что в учебном плане по специальности «Начальное образование» для подготовки студентов к будущей работе по эстетическому воспитанию учащихся имеется модуль «Методика эстетического образования младших школьников» (общей трудоемкостью в девять зачетных единиц), включающий три учебные дисциплины: «Методика трудового обучения с практикумом», «Методика преподавания музыки с основами музыковедения», «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом». Последняя (единственная во всем государственном компоненте учебного плана высшего образования) предназначена для подготовки к преподаванию предмета «Изобразительное искусство» [2].

Учебная программа по данной дисциплине определяет широкий круг задач, направленных на эстетическое развитие студентов, формирование их готовности собственно к преподаванию предмета и осуществлению эстетического образования и воспитания младших школьников [3]. Однако нельзя не признать, что решение этих задач требует значительно большего времени, чем отводится учебным планом.

Нельзя здесь не отметить и то обстоятельство, что за последние годы произошло снижение (приблизительно на 25 процентов) объема учебного времени, отводимого на изучение дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом», а, следовательно, и в целом на подготовку к эстетическому воспитанию учащихся начальной школы [2; 4–5].

Понятно, что вышеназванное сокращение количества часов не могло не сказаться и на содержании учебных программ и их структуре. К примеру, упомянутая уже действующая учебная программа по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» вообще не предусматривает отдельных занятий на подготовку будущего педагога начальной школы к руководству эстетическим восприятием учащимися окружающей действительности и произведений изобразительного искусства. В ней содержится лишь одна соответствующая тема «Методика проведения бесед по изобразительному искусству», на изучение которой отводится всего два часа аудиторных занятий.

Предполагается, что искусствоведческие знания будущих учителей начальных классов должны быть даны в ходе прохождения тем «Виды и жанры изобразительного искусства» и «Стили в изобразительном искусстве», на которые в общей сложности программой выделено четыре часа аудиторных занятий. На изучение таких тем – также в значительной мере связанных с обсуждаемой здесь проблемой, – как «Основы цветоведения» и «Основы перспективы и композиции» программой отводится, соответственно, четыре и шесть часов [6].

Каких-либо иных дисциплин, направленных на формирование эстетических и искусствоведческих знаний в данной области, госкомпонентом

Примерного учебного плана по специальности «Начальное образование» не предусмотрено [2]. Это, на наш взгляд, значит, что содержание образовательной программы по специальности «Начальное образование» не позволяет в должной мере вооружить будущих учителей необходимым инструментарием эстетического воспитания учащихся.

Можно было бы понадеяться на то обстоятельство, что поступающие в университет выпускники школы уже в силу наличия среднего образования изначально имеют некий базовый уровень эстетических и искусствоведческих знаний. Однако, на самом деле, в школе «Изобразительное искусство» преподается только в начальных классах, далее оно уступает место предмету «Искусство (мировая и отечественная художественная культура)» (один час в неделю), который изучается только по девятому классу. То есть изобразительные умения и навыки формируются только в начальных классах или в системе дополнительного образования (около 15% студентов), а также при самостоятельных занятиях. Искусствоведческие знания будущие абитуриенты в некоторой степени приобретают с пятого по девятый класс, то есть в том возрасте, когда дети еще не могут их полноценно осмыслить. Несколько отклоняясь от предмета нашего исследования, заметим, что музыка тоже преподается только до четвертого класса.

Таким образом, в то время как другие предметы, освоение которых также совершенно необходимо будущему учителю начальных классов, – как «Математика», «Русский язык» или «Литература» – изучаются все годы обучения в школе и далее в университете, изобразительное искусство осваивается только четыре года в начальных классах, вследствие чего изобразительные умения студента первого курса вполне ожидаемо бывают сравнимы с навыками выпускника четвертого класса. При этом некие теоретические и исторические знания в области искусства приобретаются с пятого по девятый класс – в объеме один час в неделю, – а в важнейших для окончательной сформированности образованности человека, в силу развития обучающихся, позволяющих понимать наисерьезнейшее и сложнейшее во всей программе средней школы, 10-11 классах не преподаются вовсе.

То есть следует признать, что выпускники школы в большинстве случаев просто не имеют должного базового уровня в интересующей нас здесь области.

Как видим, круг здесь замыкается: система образования пожинает посеянное, получая кадры с явно недостаточным для ее собственных нужд исходным уровнем образования и воспитания.

Подготовка студентов к будущей деятельности по эстетическому воспитанию осуществляется, конечно, и силами самого университета – за счет вариативного компонента содержания образования, разнообразия методов и форм организации учебной и воспитательной работы. Последняя строится на основе регламентирующих ее правовых актов, прежде всего, в соответствии с Государственной программой воспитания на пятилетний

срок и предполагает преимущественно привлечение студентов к участию во всевозможных конкурсах творческой направленности, что, разумеется, имеет важное значение, однако, в силу природы организации подобных мероприятий обеспечивает участие только некоторых, наиболее одаренных и активных, студентов.

Что же в этих условиях могут сделать университет, его кафедры и факультеты? И что способна предложить им в помощь наука?

Наука, причем не только педагогическая, должна дать практике, прежде всего, достоверную картину того, что в современном студенте мешает ему стать полноценным и креативным воспитателем, в том числе и в обсуждаемой здесь области, – картину, обоснованную с политологической, культурологической, психологической и, конечно же, педагогической точек зрения. Исходя из полученного таким образом понимания, должны быть выработаны способы необходимой коррекции существующего, объективно неудовлетворительного положения дел, вкупе со всем надлежащим набором методик и методов, критериев и алгоритмов диагностики, планирования и прогноза.

Первоочередными объектами практико-ориентированных научных исследований должны стать культурные и интеллектуальные дефициты, вызванные непреодоленными в годы взросления, довузовской жизни нынешних студентов, засильем массовой культуры дурного и заемного толка, слабостями просветительской работы, названными уже недостатками программ среднего образования и общим деградиационным духом времени двадцать первого века. Студенты ведь в этом смысле дети этого времени, негативную составляющую влияния которого мы должны уметь исправлять.

Требуется, на наш взгляд, принципиальная, развернутая и междисциплинарная оценка того, что происходило с нашими отношениями с Красотой во весь постсоветский и, быть может, позднесоветский период. Необходимо понять, как случилось, что высокая, подлинная красота искусства оказалась так сильно потеснена китчем и низкопробным масскультом, как произошло, что человек во многом перестал видеть уродливое, безобразное в явлениях общей жизни и собственном поведении, скатился к непозволительной примитивности в языке, общении, мышлении и перестал, за вычетом культовых, обрядовых сфер, уметь через прекрасное подниматься к высокому, чувствовать возвышенное [6, с. 113–150] в жизни, то есть чувствовать то, что действительно оправдывает и направляет ее.

Помимо этого, вопросы, которые встают перед каждым вдумчивым деятелем эстетического воспитания, такие, к примеру, как «с чем из великого и обширного мирового художественного наследия нужно обязательно успеть в немногие выделенные часы познакомить детей, и почему?» или «что особенно нужно показать и рассказать младшим школьникам в противовес влиянию времени, пропитанного тяжелым нравственным и эстетическим ядом мировых идейных и культурно-исторических кризисов, в котором им приходится жить?» или «как объяснить, убедительно показать наглядно 7–8-летнему

ребенку, что отвратительная, не имеющая отношения к искусству продукция, называемая «анимацией», несравненно хуже классического отечественного мультфильма и вредна, даже оскорбительна для него?», – должны получить обоснованные варианты способов своего решения.

Университеты при этом, опираясь на научный, культурный и творческий потенциал своих преподавателей, могут обеспечить, к примеру, создание пособий, быстро и наглядно исправляющих дефициты знания, понимания и интерпретации изобразительного искусства, иллюстрированных словарей с понятным современному студенту, но одновременно поднимающим его уровень толкованием важнейших понятий и явлений мира прекрасного, собранных с заранее продуманными дидактическими целями доступных электронных экспозиций художественных произведений. Ну и, конечно, прежде всего, отвлекшись от повседневной рутины дел, обратить внимание на самую эту существующую проблему, действительным образом актуализировать ее.

Считаем, что и в целом, и применительно к нуждам кадрового обеспечения начального образования назрела потребность разработки и реализации программы ликвидации культурно-интеллектуальной и эстетической безграмотности. В противном случае воспроизводство терпимости к безобразному и слепоты к красоте в обществе будет поддерживаться и даже усиливаться уже самой системой образования – и тогда просвещение, апокалиптически, само отчасти станет источником тьмы.

В заключение нельзя еще раз не напомнить о том, что не только студенты, но и их будущие воспитанники подвергаются негативным антиэстетическим и антиинтеллектуальным воздействиям нашей не самой гуманной, не самой культурно-прогрессивной эпохи. Резко проявившееся в последние годы несовершенство устройства мира взрослых, его, решимся сказать, цивилизационно-исторический регресс, видим ребенку повсюду: в не пригодных для восприятия маленького человека изделиях заповившей Интернет современной детской мультипликации (абсолютно, нечеловечески антихудожественной и болезненно странной по своему несомненно вредоносному содержанию), в стереотипно дурном вкусе, узнаваемом стиле мирового (американо-южноазиатского) ширпотреба, по-прежнему доминирующем в визуальной среде детской страты предметного мира и почти целиком – через игрушки, дизайн школьных принадлежностей и предметов детского обихода, одежды – окружающем ребенка. В этом ряду опасного для детского восприятия, сильного и ранимого одновременно, находятся, конечно же, и феномены военно-политического насилия, вызванные происходящими по соседству событиями, катастрофическими по генерируемому ими в нравственном и эстетическом спектре. Долг педагогики сделать все от нее зависящее для компенсации экспансии безнравственных и безобразных крайностей всего вышеназванного в мир ребенка – здесь ведь буквально самого будущего ради.

Необходимо остановить институализацию существующего кризиса отношений человека с прекрасным, с красотой в жизни и великом художественном наследии человечества. Возвращаясь к озвученному в начале этой главы тезису, подчеркнем еще раз: так же, как трудно представить себе совершенно вненравственное прекрасное, некую Красоту, намеренно сепарированную от Добра, равным или почти таким же образом тяжело представить и слепую к красоте нравственность, особенно имея в виду не некие хрестоматийные ситуации, но настоящую жизнь в сложной реальности XXI века.

### **Список использованных источников**

1. Учебная программа по учебному предмету «Изобразительное искусство» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]: утв. Постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 18.07.2023, № 198 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/11/up-izo-1-4kl-rus.pdf>. – Дата доступа: 11.08.2023.
2. Примерный учебный план: специальность 6-05-01-011 Начальное образование / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
3. Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом: Примерная учебная программа по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом»: для специальности: 6-05-0112-02 Начальное образование [Электронный ресурс] // Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: [pr\\_metodika-prepodavaniya-izobrazitelnogo-iskusstva-s-praktikumom\\_BSPU\\_240122.pdf](pr_metodika-prepodavaniya-izobrazitelnogo-iskusstva-s-praktikumom_BSPU_240122.pdf) (edustandart.by). – Дата доступа: 11.07.2022.
4. Типовой учебный план: специальность 1-01 02 01 Начальное образование / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2023.
5. Типовой учебный план: специальность 1-01 02 01 Начальное образование / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
6. Кант, И. Критика способности суждения: [пер. с нем.] / И. Кант; вступ. ст., коммент. А.В. Гулыш. – М.: Искусство, 1994. – 367 с. – (История эстетики в памятниках и документах).

# **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

---

В Постановлении МО РБ «Об утверждении образовательного стандарта начального образования» [2] подчеркивается, что, изучая математику, учащиеся овладевают основами логического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, счёта, приобретают необходимые вычислительные навыки. Все названные характеристики, как отмечается в трудах В.Ф. Ефимова, относятся к содержанию понятия «вычислительной культуры, включающей безошибочное владение вычислительными умениями и навыками, обоснованный выбор рациональности выполнения действий и операций, адекватная количественная оценка совокупностей объектов окружающего мира, сформированность точного, аргументированного, безупречно логически выстроенного речевого и письменного сопровождения вычислений» [1, с. 61].

Формирование вычислительной культуры младших школьников обеспечивает достижение личностных, предметных, метапредметных результатов в начальной школе. В образовательном стандарте отмечается, что приоритетным в подготовке учащихся к продолжению обучения на второй ступени общего среднего образования является изучение учебного предмета «Математика», с помощью средств которого, овладевая навыками применения простейших приемов мыслительной деятельности и познания, учащиеся учатся точно выполнять разнообразные предписания, знакомятся с общими приемами поисковой деятельности, прогнозирования и оценки своих учебных действий, что содействует успешному освоению содержания иных учебных предметов [2, с. 16].

Достичь таких результатов можно в процессе формирования вычислительной культуры младших школьников, которая относится к метапредметным результатам начального образования и на вычислительном содержании включает в себя понятия: число, зависимость, величина. При этом вычислительный аспект можно выделить во всех основных линиях программы начального курса математики.

Вычислительная деятельность младших школьников как вид учебной деятельности составляет процессуальную сторону их вычислительной культуры [4]. Одна из главных задач обучения на первой ступени общего среднего образования – формирование у школьников прочных

вычислительных навыков, что является задачей развития вычислительной культуры учащихся.

Навыки вычисления, наряду с навыками письма, чтения, метапредметны, используются не только при овладении математическим материалом, но и отражают готовность учащегося к познавательной деятельности по всем учебным дисциплинам, а также необходимы в практической деятельности человека [2]. Все это служит обогащению вычислительной культуры учащихся.

Отличительным признаком вычислительного навыка является автоматизированный характер вычислительной деятельности, а умение представляет собой сознательное действие. Однако навык вырабатывается при участии сознания, которое направляет познавательное действие к определенной цели при помощи осмысленных способов его выполнения и контроля результатов. Поэтому понимание – неперенное условие вычислительной культуры.

Важнейшие вычислительные умения и навыки, которыми овладевают учащиеся начальной школы:

– в первом классе обучающиеся должны усвоить на уровне автоматизированного навыка таблицу сложения чисел в пределах десяти и соответствующие случаи вычитания;

– во втором классе учащиеся должны усвоить на уровне автоматизированного навыка таблицу сложения однозначных чисел с переходом через десяток и соответствующие случаи вычитания; находить разность и сумму в пределах ста: в некоторых случаях – устно, в более тяжелых – письменно; таблицу умножения чисел 2 и 3 и соответствующие случаи деления;

– в третьем классе обучающиеся должны усвоить на уровне указанного навыка таблицу умножения однозначных чисел и соответствующие случаи деления; должны уметь выполнять устно и письменно сложение и вычитание двузначных и трехзначных чисел; внетабличное умножение двузначных чисел и соответствующих случаев деления; на уровне автоматизированного навыка выполнять особые случаи вычислений и деление с остатком;

– в четвертом классе учащиеся должны выполнять устные и письменные вычисления в пределах миллиона; уметь записывать и вычислять значения числовых выражений, содержащих 3-4 действия (со скобками и без них).

Практика показывает, что в настоящее время использование компьютерных технологий, смартфонов, планшетов снизило уровень вычислительных навыков учащихся и их вычислительной культуры.

Среди проблем формирования вычислительных навыков, с которыми столкнулись учителя начальных классов, можно выделить следующие: неразвитая память и внимание школьников; затруднения учеников в скорости анализа учебного материала, в мыслительной деятельности.

Поэтому главной задачей учителя начальных классов является научить учащихся прочному овладению вычислительными навыками.

Важнейшие свойства формирования данных навыков:

- ✓ автоматизированность;
- ✓ скорость выполнения вычислительного приема;
- ✓ осознанность – уровень правильности и полноты обоснования соответствующего приема вычисления;
- ✓ обобщенность;
- ✓ прочность.

В процессе подготовки будущих учителей начальных классов важно обеспечить условия для формирования их профессиональной компетентности при работе над вычислительными навыками.

Поэтому освоение темы «Методика изучения арифметических действий» начинается с ознакомления студентов со знаниями и умениями предстоящей педагогической деятельности. Будущий педагог должен знать:

- ключевые понятия темы «Методика изучения арифметических действий над целыми неотрицательными числами»;
- цели изучения арифметических действий;
- задачи и методику изучения арифметических действий над целыми неотрицательными числами.

Кроме этого он должен уметь:

- выполнять анализ вычислительных приемов;
- определять теоретическую основу отдельных операций вычислительных приемов;
- приводить примеры случаев вычислений, соответствующих вычислительным приемам;
- организовать работу по формированию у учащихся вычислительной культуры младших школьников.

Для обеспечения сознательного выполнения учениками арифметических вычислений студенты осваивают следующие ключевые понятия методики:

2) вычислительный прием – ряд последовательных операций, выполнение которых приводит к нахождению результата арифметического действия;

3) теоретическая основа вычислительного приема - правила, свойства чисел и действий, на основе которых выполняются операции вычислительного приема;

4) случай вычислений – выбор конкретных чисел для выполнения действий над ними;

5) конкретный смысл действия сложения чисел – установление связей между операцией объединения конечных непересекающихся множеств

и действием сложения чисел, являющихся числовыми характеристиками этих множеств;

б) конкретный смысл действия вычитания чисел – установление связей между операцией удаления подмножества данного множества и действием вычитания чисел, являющихся числовыми характеристиками множества и его подмножества.

После осмысленного усвоения понятий с приведением примеров из различных числовых концентров осуществляется переход к методике работы с младшими школьниками. С этой целью важно, чтобы студенты умели выделять операции изучаемых вычислительных приемов, обеспечивать подготовку учащихся к их выполнению. Следует отметить, что применение приемов мыслительной деятельности реализуется в следующей последовательности:

1) наглядно-действенное, требующее организации предметной деятельности учащихся;

2) наглядно-образное, когда предметы заменяются образами, символами;

3) выполнение действий по представлению. Учителем организуется оперирование зрительными образами, которые сохраняются в памяти и могут быть сознательно воспроизведены;

4) мысленное выполнение вычислительного задания при помощи внутренней речи.

Начинается работа над формированием вычислительной культуры младших школьников с усвоения методики изучения чисел и арифметических действий в концентре «Десяток».

На основе изучения программных требований [3] студенты выделяют вычислительные приемы сложения и вычитания чисел в пределах десяти и их теоретическую основу:

а) присчитывание и отсчитывание;

б) перестановка слагаемых;

в) вычитание на основе состава однозначных чисел и взаимосвязи между суммой и слагаемыми.

Теоретическая основа указанных вычислительных приемов сложения и вычитания чисел в пределах десяти следующая:

а) принцип образования чисел в натуральном ряду;

б) знание последовательности чисел в прямом и обратном порядке;

в) состав однозначных чисел;

г) переместительное свойство сложения;

д) взаимосвязь между суммой и слагаемыми.

Следовательно, формирование знаний и умений учащихся при выполнении операций вычислительных приемов способствует лучшему усвоению теоретической основы каждой операции.

На следующем этапе, в соответствии с компонентами методической системы математической подготовки учащихся, студенты определяют содержание изучаемого материала, составляют таблицы сложения однозначных чисел и соответствующие случаи вычитания.

Обобщаются знания о формировании вычислительных навыков. Повторяется информация о том, что вычислительное умение – сознательное выполнение арифметических действий, требующее развернутого самоконтроля, приводятся рассуждения учащихся при выполнении вычислений. Отмечается, что вычислительный навык – автоматизированное выполнение арифметических действий, в котором сознательный контроль настолько свернут, что возникает иллюзия его полного отсутствия. Приводятся характеристики вычислительных навыков для различных случаев вычислений. С этой целью студенты составляют задания, выполнение которых соответствует критериям характеристики вычислительных навыков, их правильности, осознанности, прочности, обобщенности, автоматизма, рациональности вычислений. Обобщается методическая информация следующим умозаключением: в процессе формирования вычислительных навыков выделяются 3 этапа:

а) аналитический – ознакомление учащихся с отдельными операциями вычислительного приема, формирование умений их выполнять;

б) синтетический – ознакомление учащихся с вычислительным приемом, формирование умений его объяснять и выполнять;

в) практический – выполнение вычислительных упражнений сначала с подробным пояснением вычислительного приема; затем с сокращенным пояснением; далее – без пояснений. Составление и заучивание таблиц сложения и вычитания однозначных чисел. Применение дидактических игр.

Таким образом, методика изучения сложения и вычитания чисел в пределах десяти содержит:

1) подготовку учащихся – изучение и повторение теоретической основы вычислительных приемов;

2) ознакомление с вычислительными приемами с применением числового ряда, схем различной формы, графов и других моделей учебного материала;

3) закрепление изученного – практический этап формирования вычислительных навыков.

На следующем этапе методики формирования вычислительных навыков учащихся на основании изучения и анализа программных требований студенты составляют содержание работы в концентрах «Сотня», «Тысяча» и «Многочисленные числа».

Определяется следующая последовательность работы:

– методика изучения сложения однозначных чисел с переходом через десяток и соответствующих случаев вычитания;

- методика изучения устных вычислительных приемов сложения и вычитания чисел в пределах ста;
- методика изучения письменных приемов сложения и вычитания чисел в пределах ста;
- методика изучения сложения и вычитания трехзначных и многозначных чисел.

Отмечается, что наряду с устными вводятся письменные приемы сложения и вычитания двузначных чисел. При сравнении выявляется главное отличие письменных вычислений от устных – порядок складывания или вычитания разрядных единиц. При устных вычислениях начинают со старших разрядов, двигаясь слева направо. При письменных – начинают с разряда единиц и выполняют действие справа налево.

При переходе к практическому этапу формирования вычислительных навыков студенты подбирают учебный материал, обеспечивающий выполнение арифметических действий с соответствующими числами:

- 1) решение примеров с «окошками»;
- 2) сравнение выражений;
- 3) вычисление удобным способом;
- 4) заполнение схем вычислений;
- 5) определение закономерности расположения чисел;
- 6) составление и решение круговых примеров;
- 7) применение письменных вычислений, когда сложно вычислять устно.

Устные приемы сложения и вычитания трехзначных и многозначных чисел основываются на знании нумерации чисел и умении выполнять устные вычисления в пределах 10, 20 и 100.

Применение письменных приемов сложения и вычитания трехзначных и многозначных чисел является психологически и методически оправданным, так как вычисления в уме с этими числами представляют собой сложную проблему для учащихся.

В центре «Тысяча» вычислительные приемы письменного сложения и вычитания вводятся по линии постепенного усложнения:

- 1) случаи сложения без перехода через разряд;
- 2) случаи сложения с одним переходом через один разряд (разряд десятков или разряд единиц):  $467+128$ ;  $286+193$ ;
- 3) случаи сложения с двумя переходами через разряд:  $538+197$ ;  $538+167$ ;
- 4) случаи вычитания без перехода через разряд;
- 5) случаи вычитания с одним переходом через разряд:  $488-159$ ;  $844-653$ ;
- 6) случаи вычитания с двумя переходами через разряд:  $754-687$ ;
- 7) случаи вычитания с переходами через разряд при наличии нулей в разрядах уменьшаемого:  $300 - 124$ .

Усвоение вычислительных приемов в пределах тысячи обеспечивает успешную вычислительную деятельность учащихся в концентре «Многочисленные числа».

Следует отметить большое значение для формирования вычислительной культуры учащихся применение современных средств обучения. С этой целью студенты подбирают упражнения, предотвращающие механическое использование калькуляторов, смартфонов. К ним относятся задания:

- 1) на нахождение ошибок в вычислениях или записях чисел;
- 2) на прикидку округленных результатов вычислений;
- 3) на восстановление пропущенных цифр в компонентах действий;
- 4) на выбор верных ответов из ряда предложенных чисел.

Таким образом, организованная работа обеспечивает профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов к успешному формированию вычислительной культуры учащихся на первой ступени общего среднего образования.

#### **Список использованных источников**

1. Ефимов, В.Ф. Формирование вычислительной культуры младших школьников / В.Ф. Ефимов // Нач. шк. – 2014. – № 1. – С. 61–66.
2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&po=W21933745p&p1>. – Дата доступа: 04.12.2023.
3. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для 1–4 классов учреждений общего среднего образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://abu.by/images/2023/11/UP-Matem-1-4-2023/pdf>. – Дата доступа: 12.12.2023.
4. Ивашова, О.А. Организация учебной вычислительной деятельности младших школьников / О.А. Ивашова, Е.В. Орлова // Герценовские чтения. Начальное образование. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Ин-т детства. – СПб., 2015. – Т. 6, вып. 1: Младший школьник в системе начального образования. – С. 99–108.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

---

Человечество всё более убеждается в том, что экологические проблемы необходимо решать как можно быстрее. Учатившиеся опасные природные явления, изменение климатических условий – всё влияет на жизнедеятельность людей, затрагивают уже само существование человечества. Таким образом, ухудшение экологической обстановки обостряет потребность в активной просветительской деятельности по формированию у населения экологических знаний, бережливости и целесообразности природопользования, и, как следствие, экологической воспитанности.

Начало экологическое воспитание берет с раннего возраста детей, с семейного воспитания. Эта работа продолжается в дошкольном учреждении, являясь важнейшим аспектом образования детей дошкольного возраста, поскольку формирует экологические знания, прививает чувство ответственности по отношению к окружающей среде. Именно в этом возрасте закладываются основы грамотного природопользования, уважительного отношения к окружающим и к самому себе.

Главное место в обучении детей в учреждении дошкольного образования отводится педагогу, который является проводником в мир природы. Воспитатель выступает носителем экологической культуры и ценностей, обладает необходимым количеством знаний по экологии, методикой экологического воспитания, использует лично-ориентированный подход к детям дошкольного возраста. Об этом пишет белорусский педагог Г.Н. Казурчик: «Дошкольное детство – период, когда ребенок только начинает осознавать свое место в мире людей и в мире природы. Необходимо, чтобы с детства он начал воспринимать эти два мира как взаимосвязанные, а не противоположные» [1, с. 7].

На современном этапе развития педагогической науки вопросы экологического воспитания детей дошкольного возраста изучаются достаточно активно как теоретиками, так и практиками. Разные их аспекты рассматриваются в многочисленных исследованиях (М.Д. Маханева, Л.Д. Назарова, Е.Ф. Мазанюк, В.П. Антонова, Н.В. Колокольчикова, Н.В. Бауман, И.В. Пережогина и др.) [2; 3]. В современном педагогическом пространстве присутствует ряд программ, направленных на формирование у детей дошкольного возраста представлений о природе, об объектах окружающего мира и их свойствах (В.И. Ашиков, Н.Н. Вересов).

Вопрос экологического воспитания детей дошкольного возраста посредством природы затронула в своей научной работе Т.Ю. Бурлакова. По ее мнению, использование инновационной модели «Аналитико-коррекционное взаимодействие (АКВ) методиста с педагогическим кол-

лективом», будет положительно влиять на совершенствование знаний воспитанников через педагогов [4]. И.В. Кантор рассматривает психолого-педагогические аспекты экологического воспитания детей дошкольного возраста [5]. О.А. Зыкова, пишет, что экологическое воспитание является одним из важных компонентов составляющей человека; пропагандирует отношение к природе как к абсолютной ценности; предлагает владение знаниями о природе, на основе которых и воспитывается уважение к окружающей среде. По утверждению А.Л. Третьякова, эксперимент поможет детям красочно видеть итоги своей деятельности, а также с особым интересом и уважением относиться к природе как к результату деятельности человека [6]. О.И. Гончарова, С.В. Скаргина, А.А. Хрипунова акцентируют внимание на формировании у дошкольников сознательности в бережном восприятии природы, потребности в бережном отношении к ней. Авторы описывают формы экологического воспитания дошкольников в повседневной жизни [7] как актуальную педагогическую проблему.

Вопрос о современном экологическом воспитании имеет разнонаправленную направленность. Первым звеном в цепи экологического воспитания являются дети дошкольного возраста, а, несомненно, главным элементом выступают родители. Очень важно сформировать преемственность между семейным воспитанием и учреждением дошкольного образования, чтобы ребенок смог правильно расставить приоритеты и понимал, что «плохо», а что «хорошо». Вторым звеном является учреждение дошкольного образования, в котором, обучая и воспитывая детей, педагоги прививают грамотное отношение к окружающему природному миру [8]. Трудно переоценить роль дошкольного экологического образования в решении проблемы всеобщей экологизации.

В последние десятилетия в педагогике отчетливо наметилась тенденция экологизации содержания образования в учреждении дошкольного образования.

Экологическое воспитание – это важная составляющая развития личности и образовательного процесса, которая способствует формированию речи, мышления, слуховой деятельности, памяти, восприятия, нравственности – это значит, что экологическое воспитание способствует становлению личности в социуме и ее развитию. В ходе экологического воспитания дети дошкольного возраста овладевают общепризнанными нормами правильного поведения через освоение элементарных экологических знаний и осознание причинно-следственных связей в экологии, а также уважительным отношением к окружающему миру. Дети дошкольного возраста находятся на этапе формирования, когда они могут легко развивать позитивное и ценностное отношение при взаимодействии с окружающей средой. Целью этой деятельности «является формирование экологической культуры и компетентности дошкольников, а результатом и показателем экологической образованности

воспитанников – сформированность культуры экологического поведения», – пишет Е.Ф. Мазанюк [2, с. 191].

В педагогическом сообществе в рамках определения цели экологического воспитания развернулась дискуссия.

М.М. Кромичева, Е.В. Малыхина исследуют изменения ценностного отношения к объектам природы. П.Г. Федосеева считает, что основной целью экологического воспитания в дошкольном возрасте является: «Формирование начал экологической культуры и становление на этой основе у детей научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельного отношения к природе» [9, с. 6]. Чувство любви к окружающему миру и желание заботиться о нем начинает закладываться в ребенке только в том случае, если он ежедневно видит положительный пример со стороны взрослых. В частности, когда они позволяют ребенку помогать в уходе за окружающим миром (поливка цветов, уход за домашними животными, помощь в огороде и т.д.), а также, сами проявляют интерес к деятельности направленной на сохранение экологии. Родители и педагоги, в первую очередь, должны начинать со своего образования и развития, а дальше закладывать этот интерес детям.

С.Н. Николаева считает, что целью экологического воспитания детей дошкольного возраста является развитие знаний и чувств экологической культуры, под которым подразумевается: «Становление осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии; к людям, охраняющим ее и созидающим на основе природы материальные и духовные ценности; к себе, как части природы; понимание ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды» [10, с. 21]. Основная задача экологического воспитания детей дошкольного возраста, по С.Н. Николаевой: «Получение знаний о природе и их экологическая направленность, умение использовать их в реальной жизни, в разнообразной деятельности (в играх, труде, в быту)» [там же, с. 30].

Ключевой задачей в экологическом воспитании считается формирование экологической культуры, в ходе которой закладываются экологические представления, положительные чувства и эмоции при взаимодействии с природой, а также стимулируется мотивация к изучению окружающего мира и стимул к деятельности в природе, основанной на охране, сохранении а также поддержке естественной среды обитания; развитие экологических взглядов на базе экологической деятельности детей дошкольного возраста.

Формирование экологической воспитанности детей – главная задача и основное направление экологического воспитания.

Н.А. Рыжова выделяет характерные черты экологической воспитанности детей дошкольного возраста: «Определенный уровень восприятия ребенком природы, окружающего мира и оценка своего положения по отношению к природе и окружающему миру» [11]. Она же обоснованно делает вывод о том, что: «При воспитании экологической культуры до-

школьников особенно важна эмоциональная насыщенность средств и методов, эффективно влияющих на нравственную и мотивационную сферы личности ребенка» [11].

Одно из направлений рассматриваемого нами феномена – это развитие экологических знаний, а также взглядов детей через отбор определенных знаний, умений и навыков в экологическом образовании. Экологическое воспитание в этой ситуации непосредственно связано с формированием чувств детей, способности к эмпатии, состраданию, способности беспокоиться за мир природы, замечать его удивительную красоту, воспринимать его как одну из наивысших ценностей.

В процессе экологического воспитания основной упор делается на формирование уважительного отношения к природе, обучение навыкам труда в естественных условиях окружающего мира, воспитание положительного эмоционального отклика у детей к природе, ознакомление с домашними и дикими животными, а также на обучение навыкам по уходу за животными и растениями. Без исключения, каждый из этих факторов играет значимую роль в формировании и воспитании экологических качеств у личности. Важно помнить не только о живом мире, но и о неживом. Если изучение флоры и фауны, умение ухаживать за растениями и животными достаточно представлено в работе педагогов дошкольных учреждений, то о неживой природе часто забывают. Хотя, при использовании различных форм проведения занятий (наблюдение, опыты, эксперименты) и информативной подаче данный аспект становится интересным. Познавая неживую природу, дети учатся связывать с ней свою деятельность. В процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста важно организовывать постоянные выходы на природу для расширения кругозора, развития внимательности и интереса к наблюдению за природными явлениями; к изготовлению поделок из природного материала. Для повышения интереса нужно использовать как можно больше нетрадиционных техник изобразительного искусства, связанных с природными объектами (например, рисование или лепка при помощи листьев).

Занятия являются основной формой ознакомления ребенка с природой и окружающим миром: педагогу удобно систематизировать и давать новые знания детям с учетом их возрастных особенностей, а также экологических свойств окружающего мира. Образовательная область «Ребенок и природа» реализуется по следующим направлениям: неживая природа; растения; животные; организм человека; взаимосвязи в природе. Эта работа ведется на одном из четырех типов занятий, которые отличаются по своему строению, целям, задачам (первично-ознакомительные, углубленно-познавательные, обобщающие и комплексные) [12].

Игра является основной формой деятельности детей дошкольного возраста. Она помогает познавать ребенку окружающий мир через привычные для него действия. Ее относят к творческой и эмоциональной деятельности детей, через игру ребенок может выражать чувства и эмоции, которые

в реальной жизни не будет показывать. Введение игровой деятельности в образовательный процесс поможет создать эмоционально правильный настрой и будет мотивировать детей к экологической деятельности, а также вызовет чувства, такие как сопереживание, эмпатия, любовь и др.

Т.Г. Ханова, Т.Н. Мезенцева, С.А. Смирнова отмечают, что «Дидактические, подвижные, театрализованные, сюжетно-ролевые и другие игры экологической направленности используются для того, чтобы уточнить, закрепить, обобщить и систематизировать имеющиеся представления о мире живой и неживой природы, сезонных явлениях, экологических закономерностях и взаимосвязях, деятельности человека в природе» [13, с. 294].

Дидактические игры применяются для улучшения когнитивного, физического и социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста. Они дают воспитанникам возможность освоить новые навыки и концепции в интересной и понятной форме, активизируют творческие способности, воображение и моторику. Существует множество классификаций дидактических игр, хотя наиболее распространенной и удобной является традиционная, где игры разделяют на три подгруппы: игры с предметами (природным материалом или игрушками и др.); настольно-печатные и словесные.

Во время игр с предметами дети используют реальные вещи, это могут быть и овощи, плоды, природные материалы (шишки, листья, песок). Таким образом возможно решать некоторые воспитательно-образовательные вопросы: увеличивать и конкретизировать познания ребенка, совершенствовать мыслительные действия (исследования, сочетания, сопоставления, распознавание, синтез, систематизация), улучшать речь (способность рассказывать о предметах, взаимодействовать с ними, понимать их свойства, назначение, разгадывать загадки, произносить звуки), развивать произвольность действий, память и интерес.

Использование различных викторин и конкурсов поможет значительно закрепить и оставить в памяти полученные знания, вызовет интерес к окружающей среде. Организация воспитательных мероприятий содействует закреплению и расширению эстетического, научного и практического значения природы для жизни ребенка, а также способствует зарождению, исследовательского и познавательного интереса к природе.

Кроме занятий интересными формами реализации экологического воспитания являются: экскурсии, экологические праздники, акции, выставки и экологический досуг.

Экскурсия – это форма организации обучения, предполагающая наблюдение и изучение различных предметов и явлений в реальных условиях [14]. Такие занятия оказывают огромное влияние на экологическое воспитание. А.Н. Марченко, Н.И. Цвирко подчеркивают, что «Экскурсия как педагогическое средство воспитания должно заложить у детей основы любознательности, познавательного интереса, актуализи-

ровать важные императивы ценностные аттракторы в ключе биоэтического поведения. Кроме того, экскурсия, как наглядно-практический прием реализации экологического образования, будет способствовать развитию у дошкольников умения ценить окружающую среду. Это, в свою очередь, заложит основы чувства сопричастности и чувственного восприятия, а также будет способствовать более планомерному развитию личностных результатов обучения при дальнейшей реализации экологического образования в школе» [15, с. 72]. Именно на экскурсии у детей дошкольного возраста должны возникать вопросы, связанные с сохранением экологического равновесия, определением роли человека и человеческого сообщества на Земле.

Дети дошкольного возраста проявляют большой интерес к изучению окружающего мира при помощи экспериментов. «Детское экспериментирование – это активно-преобразующая деятельность детей, существенно изменяющая исследуемые объекты» [16]. Экспериментальное изучение способно воспитать в детях заинтересованность к природе, формирует чувство сосредоточенности при наблюдении, развивает мыслительную деятельность. Эксперименты можно проводить с неживой природой в детских лабораториях, на занятиях в специальной одежде, а с живой – посредством труда в природе, с растениями на детском участке, в огороде, в группе детского сада (с комнатными растениями). При этом главный закон: «Не навреди!». В каждом эксперименте выявляется фактор исследования. Им может быть и предмет, и явление природы. Дети дошкольного возраста могут изучать, сравнивать, выявлять причинно-следственные связи. Очень важно по окончании проведения эксперимента помочь детям сделать вывод и подытожить проведенную работу.

Детское экспериментирование напрямую связано с другими видами детской деятельности, в частности, с наблюдением и трудом в природе. При этом, наблюдение может проходить без проведения эксперимента, а эксперимент без наблюдения – не может. Такая же связь у экспериментальной деятельности и трудовой.

Особая связь прослеживается между экспериментальной деятельностью и изобразительной. Чем качественнее проводится экспериментальная деятельность, чем больше новых знаний получит ребенок, тем точнее он отобразит детали при изображении объекта.

Экспериментальная деятельность напрямую связана с математическими представлениями, поскольку постоянно возникает необходимость в измерениях и подсчетах. Еще одна область, с которой связана экспериментальная деятельность – речевая деятельность. Возможность четкого выражения мысли через словесную деятельность облегчает проведение и описание эксперимента, а получение новых знаний способствует развитию речевой деятельности.

К.М. Васильева пишет, что «экологические акции – это событийно-значимые мероприятия, направленные на сохранение окружающей среды. В ходе их проведения дошкольники получают природоведческие знания, у них формируются навыки экологической культуры, активная жизненная позиция» [17, с. 43-44]. В процессе проведения таких акций у детей формируются сострадание, эмпатия, забота. Экологические акции представляют собой процесс, в который вовлекаются дети с родителями, он направлен на сохранение природы родного края. Любой объект из окружающего мира может стать предметом экологической и природоохранной акции. В условиях учреждения дошкольного образования подобные мероприятия стараются приурочить к праздничному дню (День Земли) или какому-то событию (Международный час Земли). Их задачами являются развитие мышления и познавательного интереса, бережного и уважительного отношения к экологии и окружающему миру, а также укрепление позитивного эмоционального строя при взаимодействии с природой.

Близки по своему воспитательному значению к экологическим акциям экологические праздники. Хорошо, если они связаны с возрождением народных обычаев, традиций. Интересными праздниками могут стать: Всемирный день дикой природы (3 марта); День Земли (22 апреля); День деревьев (отмечается в последнюю пятницу апреля); Неделя национальных парков (апрель); Всемирный день океанов (8 июня); День равноденствия (в марте и в сентябре); День солнцестояния (в декабре и июне). Во время таких мероприятий дети смогут окунуться в мир природы и при помощи взрослых получить новые знания и ответы на свои вопросы. Любой экологический праздник требует разработки своей концепции организации, реализации своих задач. В его содержание могут входить музыкальные и подвижные игры, шутки, танцы. Усиливает интерес к празднику участие в нем ключевого персонажа.

Эффективность экологического воспитания детей дошкольного возраста повышает использование соответствующих методов воспитания. Согласно С.Н. Николаевой, в этой области выделяют «три группы методов: практические (создание и поддержание условий для объектов природы ближайшего окружения детей, природоохранная деятельность); познавательные (наблюдение, речь и общение); «отобразительные» (моделирование, игра). Функция методов в системе экологического воспитания – это формирование у детей через разные виды деятельности экологических представлений и правильного отношения к природе» [18, с. 14].

В педагогике традиционно членение методов на наглядные, практические и словесные. К наглядным относят: наблюдение, демонстрация моделей, рассматривание картин и просмотр фотографий, кинофильмов и видеопродукции. К практическим – моделирование, опыты, эксперименты, игру, а к словесным – рассказывание, чтение, беседы.

Педагоги-исследователи выделяют группу инновационных методов экологического воспитания детей дошкольного возраста. Они предназначены для полного объединения процесса учебы и прямого контакта ребенка с окружающим природным миром. К инновационным методам можно отнести:

1. Игровые обучающие ситуации.
2. Метод экологической идентификации [19], который помогает ребенку сопоставить себя с каким-то реальным предметом или растением.
3. Метод художественного выражения природных объектов, заключается в реализации художественных элементов представления природного мира средствами искусства.
4. Метод экологической лабилизации состоит в целенаправленном корректирующем воздействии на конкретные взаимосвязи в образе мира. В результате возникает психологический дискомфорт, поскольку приходит понимание того, что сложившиеся стратегии экологической деятельности индивида не эффективны (В.А. Ясвин) [20].
5. Методы экологической эмпатии включают в себя личностное сопереживание состоянию природных объектов и идентификацию себя с природными объектами.
6. Метод экологической заботы – это педагогическая активизация личной экологической деятельности, направленная на помощь природным объектам и способствующая их благосостоянию.
7. Метод ритуализации экологической деятельности включает педагогическую организацию ритуалов и традиций, связанных с деятельностью в мире природы. Этот метод предполагает организацию экологических постов, патрулей и отрядов для мотивации и структурирования деятельности детей.
8. Метод экологической ассоциации направлен на обогащение и углубление представлений детей о природных объектах. Его часто используют для установления некоторого сходства между определенными явлениями природных объектов и соответствующими социальными явлениями.
9. Метод экологической рефлексии – это педагогическая реализация самоанализа ребенком своего поведения и поступков по отношению к природным объектам с экологической точки зрения. Происходит стимуляция осознания того, как выглядят его действия с точки зрения природных объектов, на которые они воздействуют.
10. «Кейс-технология» или разбор и анализ ситуации или определенного случая. Она совершенствует умения исследовать проблемные ситуации, работать с информацией, искать решение. Дети учатся аргументированно отстаивать собственное мнение.
11. Имитационное моделирование.
12. Метод «Диалог с природой» направлен на формирование эмоциональной сферы детей – доброты, умения чувствовать, уважительно относиться к природе.

13. Метод творческой «терапии» – как размышление об окружающей среде и вызываемых ею эмоциях с помощью искусства. Здесь могут быть использованы изобразительное искусство, скульптура (глина, пластилин), природные материалы и музыка.

С.Н. Николаева рекомендует для реализации задач экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста такие формы и методы как: экологические марафоны, викторины, КВН, акции, особенно совместно с родителями, выставки и экспозиции, тренинги; составление экологических карт и планов экологических троп; создание экологических музеев, агитбригад и «зеленого патруля»; коллекционирование объектов природы; инсценировки и театрализации на экологические темы; встречи с представителями профессий, связанных с защитой окружающей среды; посещение выставок (домашних животных, цветов); участие вместе с родителями в проведении выставок, изготовление кормушек и скворечников с последующим их размещением на территории детского сада или во дворах домов [21, с. 79].

Средства обучения детей дошкольного возраста экологии относятся либо к учебным пособиям, либо к дополнительному учебному материалу. Первые являются объектами исследования, а вторые – помогают детям исследовать мир природы. Примеры учебных пособий включают как неодушевленные объекты (камни, вода и т.п.), так и живые существа (растения и животные). Кроме того, учебные пособия могут иметь форму изображений или изображений природных объектов и процессов, таких как картины, модели и диаграммы.

Вспомогательные средства включают в себя оборудование, при помощи которого дети будут изучать объекты и явления окружающего мира: экспериментальное оборудование; принадлежности для проведения экскурсий; инвентарь для трудовой деятельности на участке или в огороде; инструментарий для демонстрации.

К современным, новым средствам экологического воспитания исследователи относят:

1. «Письмо-жалоба» от обитателей сада, огорода, леса. Письма пишут те, кому нужна помощь человека. Дети размышляют над его содержанием, обговаривают ситуации, при которых могла бы быть написана эта жалоба, решают, как можно помочь окружающему природному миру.

2. Экологические игры разной направленности: [23; 24; 25]:

а) игра «Узнай по объявлениям» знакомит детей с отличительными чертами животного мира (внешний вид, среда обитания, особенности существования), формирует логическое мышление. Дети дошкольного возраста должны внимательно прослушать объявление и ответить, о ком идет речь;

б) игра «Хорошо – плохо» обогащает знания детей о явлениях живой и неживой природы, животного и растительного мира («Комар – это хорошо или плохо», «Озеро – это хорошо или плохо»);

в) игры «Охотники», «Кто за кем?», «Береги природу» показывают детям, что в природе все взаимосвязано. Перед детьми выкладываются картинки животного и растительного мира. Предлагается разложить в последовательности животных, которые охотятся друг за другом. Дети должны обосновать свой ответ аргументами. Продолжить игру можно доложив в карточки насекомых, земноводных и растительный мир;

г) игра «Что будет, если...» помогает детям рассуждать о последствиях и вреде человеческой деятельности для природы: непотушенного костра, разорённого гнезда, муравейника;

д) «Экологический микрофон» направлен на формирование у детей умения не бояться микрофона и сцены, чувствовать себя уверенно, закладываются основы ораторского искусства, критического мышления;

е) «Живая книга» напоминает вечер встречи, в ходе которой к детям приходит эксперт и рассказывает им о выбранной теме. В роли «Живой книги» смогут выступить люди, знающие и любящие природу;

ж) виртуальные игры, связанные с виртуальными путешествиями и изучением экосистем с помощью видео и интерактивных веб-сайтов;

3. «Экологический ай-стоппер» – внешний яркий раздражитель плакат, знак, вывеска, созданный для привлечения детского внимания;

4. экологический сторисек – это реальный мешочек из плотной ткани (рюкзачок) с хорошо иллюстрированной книгой внутри, с мягкими игрушками, костюмами, видеодисками или играми;

5. экологические тропы. На них организуется деятельность воспитанников во время прохождения по направлениям: поисковое; учебно-исследовательское; практическое природоохранное; просветительско-пропагандистское;

6. «Эко-сумка» – это сумка многоразового использования, изготовленная из экологически чистых материалов и может быть использована для любых целей;

7. СОРСИ. Современная сюжетно-отобразительная развивающая спортивная игра, включающая в себя синтез различных видов деятельности, объединенных одним общим сюжетом. Имеет сходства с экологической тропой. Игра состоит из испытаний, каждое из которых включает два этапа: двигательный и познавательный.

Применение всех вышеупомянутых средств по ознакомлению дошкольников с природой и окружающим миром позволит сделать обучение более наглядным и познавательным, детям станет интереснее, они смогут дольше концентрировать свое внимание на природоохранной и природо-ведческой деятельности. Конечная цель экологического образования для детей дошкольного возраста – помочь детям стать экологически созна-

тельными гражданами, которые понимают влияние своих действий на планету и активно участвуют в устойчивой практике.

Таким образом, экологическое воспитание детей дошкольного возраста – это упорядоченный, регулярный, логический, комплексный, целенаправленный педагогический процесс воздействия на детей, развития и формирования экологического знаний, умений, навыков, способностей, представлений, взглядов, моральных чувств, что способствует становлению экологически грамотной личности, в том числе и ребенка в социуме.

Основной из задач в экологическом воспитании считается воспитание экологической культуры, в ходе которой закладываются экологические представления, положительные чувства и эмоции при взаимодействии с природой, формируются мотивация к изучению окружающего мира и к деятельности, сосредоточенной на охране, сохранении, поддержке естественной среды обитания, экологические взгляды на базе экологической деятельности детей дошкольного возраста.

#### **Список использованных источников**

1. Казаручик, Г.Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Г.Н. Казаручик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2014. – 71 с.

2. Мазанюк, Е.Ф. Проблема формирования экологического поведения дошкольника: теорет. и метод. аспекты / Е.Ф. Мазанюк // Пробл. соврем. пед. образования – 2019. – № 65 (1). – С. 191–193.

3. Бауман, Н.В. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения / Н.В. Бауман, И.В. Пережогина // Пробл. педагогики. – 2017. – № 8 (31). – С. 26–29.

4. Бурлакова, Т.Ю. Рост педагогического мастерства воспитателя в экологическом воспитании [Электронный ресурс] / Т. Ю. Бурлакова // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф., М., дек. 2012 г. / редкол.: М.Н. Ахметова [и др.]; отв. ред. О.А. Шульга. – М., 2012. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3111/>. – Дата доступа: 01.12.2022).

5. Кантор, И.В. Эмоциональное развитие дошкольников в процессе экологического воспитания: психолого-педагогические аспекты экологического воспитания дошкольников / И.В. Кантор // Дошк. образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2017. – № 1 (12). – С. 173–179.

6. Третьяков, А.Л. Развитие экологического образования детей дошкольного возраста в педагогической науке / А.Л. Третьяков // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. – 2019. – № 4 – С. 22–29.

7. Гончарова, О.И. Экологическое воспитание дошкольников в повседневной жизни / О.И. Гончарова, С.В. Скаргина, А.А. Хрипунова // *вопр. дошк. педагогики.* – 2020. – № 4 (31). – С. 12–14.

8. Основы методик дошкольного образования: краткий курс лекций: учебное пособие / [О.Н. Анцыпирович и др.]. – 4-е изд., стер. Минск: Новое знание: М.: Инфра-М, 2020. – 389 с. – (Высш. образование – Бакалавриат).

9. Кромичева, М.М. Изменения ценностного отношения к объектам природы как основа познавательного развития детей старшего дошкольного возраста / М.М. Кромичева, Е.В. Малыхина // *Смальта.* – 2017. – № 3. – С. 33–36.

10. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2011. – 336 с. – (Высш. образование).

11. Рыжова, Н.А. Наш дом – природа: программа по экологическому образованию дошкольников. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 224 с. – (Парциальная программа).

12. Тютюкова, И.А. Педагогический тезаурус: учеб. справ. пособие / И.А. Тютюкова. – М.: Изд. В. Секачев, 2016. – 160 с.

13. Ханова, Т.Г. Технологии организации экологического воспитания в дошкольном возрасте / Т.Г. Ханова, Т.Н. Мезенцева, С.А. Смирнова // *Пробл. соврем. пед. образования.* – 2021. – № 72-2. – С. 293–296.

14. Третьяков, А.Л. Развитие экологического образования детей дошкольного возраста в педагогической науке / А.Л. Третьяков // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика.* – 2019. – № 4. – С. 22–29.

15. Марченко, А.Н. Экскурсия как средство экологического воспитания детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А.Н. Марченко, Н.И. Цвирко // *Молодой ученый.* – 2021. – № 18 (360). – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/360/80625/>. – Дата доступа: 13.05.2023.

16. Казарина, Е.С. Роль экспериментирования в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Е.С. Казарина // *Вопросы науки и образования.* – 2018. – № 26 (38). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-eksperimentirovaniya-v-doshkolnom-vovraste>. – Дата доступа: 12.03.2023.

17. Васильева, К.М. Экологические акции в ДОУ как активная форма работы по формированию устойчивого экологического развития дошкольников / К.М. Васильева // *Пробл. педагогики.* – 2021. – № 3 (54). – С. 43–44.

18. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников: учеб. пособие для использования в учеб. процессе образовательных учреждений, реализующих программы СПО по специальности «Дошкольное образование», проф. модуль «Организация занятий по осн. общеобразовательным программам дошк. образования. /

С.Н. Николаева. – 7 изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 272 с. – (Средн. проф. образование).

19. Зебзеева, В.А. Формирование у детей дошкольного возраста субъективного отношения к природе [Электронный ресурс] / В.А. Зебзеева // Современ. пробл. науки и образования. – 2015. – № 1-1. – Режим доступа: – <https://s/sciense-education/ru/pdf/2015/1/1041/pdf>. – Дата доступа: 12.03.2023.

20. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2005. – 186 с.

21. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – 2 изд., испр. – М.: Академия, 2001. – с. 184.

22. Молодова, Л.П. Игровые экологические занятия с детьми: учеб.-метод. пособие для воспитателей дет. садов и учителей / Л.П. Молодова. – М.: ЦГЛ, 2003. – 127 с.

23. Молодова, Л.П. Методика работы с детьми по экологическому воспитанию: пособие для воспитателей дошкол. учреждений и учителей нач. школы / Л.П. Молодова. – Минск: Современ. шк., 2005. – 512 с.

24. Антонов, В.П. Пути и средства экологического образования и воспитания дошкольников / В.П. Антонов, Н.В. Кольчикова // Вестн. ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – 2019. – № 1 (27). – С. 103–111.

# **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

Современная молодежь живет в эпоху глобализации, информатизации. Они сталкиваются с огромным потоком информации, который постоянно растет. Перед учителем стоит задача: научить школьника быстро принимать, перерабатывать и запоминать информацию.

Один из эффективных подходов к активизации обучения – это метод визуализации учебной информации, который имеет большое образовательное значение и соответствует современным требованиям.

Изучением данного вопроса последнее десятилетие занимались Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л.Я. Зорина и другие. Конкретно проблеме использования приемов визуализации образовательного процесса на первой ступени общего среднего образования посвящены работы С.Х. Айдарова, Л.В. Занкова, Т.Г. Рамзаева и других ученых и практиков.

Известно, что темп человеческого развития замедляется со временем, а пропущенные возможности в раннем возрасте нельзя восполнить на более поздних этапах возрастного становления. Чем полнее будут реализованы потенциальные способности учащегося, тем больше успехов личность сможет достичь в жизни.

В XXI веке выпускника современной школы мы представляем как человека, который владеет различными компетенциями (умениями и навыками), такими как: ответственность и адаптивность; коммуникативные умения; творчество и любознательность; критическое мышление; понимание и нахождение взаимосвязей в сложных системах; работа с информацией и медиасредствами; межличностное взаимодействие и сотрудничество; умения ставить и решать проблемы; направленность на саморазвитие; социальная ответственность.

Все перечисленные компетенции необходимы в жизни. Потребность в обучении данным качествам диктуется современным обществом.

Визуализация поможет ученику не только овладеть необходимой базой знаний, но и научит выделять важное и главное в огромных потоках информации, а также анализировать ее, что научит ученика критически мыслить, так как это крайне необходимо и важно уметь современному школьнику.

Термин «визуализация» в переводе с латинского «visualis» означает воспринимаемый зрительно, наглядный. Данное понятие подразумевает «процесс представления данных в виде изображения с целью максималь-

ного удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, процессу, субъекту и т.д.». Визуализировать можно абсолютно любые данные [3].

Практически, визуализация – это технология. И, как любая другая технология, имеет определенную цель, концепции, методы и средства, заимствованные из других областей:

- принципы дизайна карты (картография);
- принципы обозначения данных в графиках (статистика);
- правила композиции, макетирования, колористики (графический дизайн);
- стиль написания (журналистика);
- программные средства (информатика, программирование);
- ориентация на читательскую аудиторию (психология восприятия).

В процессе обучения на первой ступени общего среднего образования четко обнаружена проблема: большой объем информации, который нужно усвоить ученику. Перед учителем встает задача – упростить материал (сделать его более понятным), т.е. помочь ученику освоить его за короткий промежуток времени. Решить данную проблему поможет применение визуализации, инфографики, что позволит сжать (уплотнить) учебный материал.

Повышению мотивации учеников на уроке содействует использование различных средств визуализации: применение схем, таблиц, что дает возможность усвоить гораздо больший объем информации.

Применение различных инструментов визуализации во время урока повысит коэффициент усвоения материала, качество успеваемости по предмету. Сформировать устойчивые знания, умения и навыки помогут эффективно разработанные методы и приемы визуализации, в основе которой особенность зрительной системы и врожденная способность мозга человека работать со зрительными образами.

Без использования средств визуализации невозможно добиться высоких показателей учебной деятельности ученика, преподавания различных предметов. С применением визуализации учебный процесс становится более интересным и разнообразным, легче понимаются и усваиваются трудные понятия. Развиваются такие психические процессы, как: критическое мышление, воображение, логика, память, восприятие. Возрастает познавательная деятельность обучающегося.

Исследования визуализации в образовании актуальны и представляют значительный потенциал для улучшения процесса обучения. Вот несколько причин, почему исследования в этой области важны:

1. Улучшение понимания: визуализация позволяет представлять сложные понятия и информацию в наглядной форме, что помогает учащимся лучше усвоить и запомнить материал.

2. Стимулирование интереса и мотивации: использование визуализации может сделать обучение более интересным и привлекательным для учащихся. Визуальные материалы, такие как диаграммы, графики, анимации или виртуальная реальность, позволяют привлечь внимание детей и помочь им лучше воспринимать информацию.

3. Продвижение многомодального обучения: люди имеют различные типы восприятия информации, и некоторым детям легче учиться, когда материал представлен не только в текстовой форме, но и с визуальными элементами. Визуализация дает возможность создавать многомодальные учебные материалы, включающие текст, изображения, видео и звук, что способствует более эффективному обучению.

4. Улучшение коммуникации и совместной работы: визуализация может служить мощным инструментом для обмена идеями и совместной работы между учениками и преподавателями.

5. Поддержка инклюзивного образования: визуализация может быть особенно полезной для учеников с различными типами обучения или специальными образовательными потребностями. Она помогает визуализировать информацию для учащихся с нарушениями зрения или слуха, а также для студентов с общими нарушениями восприятия или когнитивными трудностями.

Исследования в области визуализации в образовании направлены на разработку ее эффективных методов и инструментов, изучение их влияния на учебный процесс, а также разработку рекомендаций по использованию визуализации в различных образовательных средах. Это может привести к развитию новых практик и методологий обучения, способствующих улучшению образовательного опыта и достижениям учащихся.

Различные аспекты гармонизации педагогических условий, повышающих эффективность процесса обучения, рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых: Я.К. Абрамова, А.Н. Леонтьев, Е.А. Хамраева, А.Н. Щукина и др.

Традиционно считается, что вопрос о применении визуализации в обучении теоретически достаточно хорошо разработан.

Однако проблема внедрения технологии визуализации в учебный процесс продолжает оставаться актуальной в связи с появлением новых форм средств наглядности вследствие развития информационных технологий и научно-технического прогресса. Это обуславливает необходимость дальнейшего поиска способов повышения эффективности организации обучения на первой ступени общего среднего образования.

Обучение – сложная задача, при которой невозможно ограничиться просто передачей знаний учителем своим ученикам. Возможности улучшения работы преподавателя во многом зависят от его способности осознанно управлять мыслительным процессом учащихся, стимулируя его активность. Для этого необходимы психолого-педагогические знания, кото-

рые объединяют в себе информацию из области психологии и дидактики. С точки зрения психолого-педагогического подхода, роль наглядности в процессе обучения имеет множество аспектов.

Человек осуществляет познание посредством своих органов чувств. В соответствии с взглядами В.В. Богословского, процесс восприятия представляет собой отражение совокупности характеристик объектов при прямом воздействии на органы чувств. Для педагога важным является способность активировать восприятие с использованием максимально широкого спектра чувств. Согласно К.Д. Ушинскому, знания будут более прочными, если они воспринимаются через большее количество органов чувств. По научным сведениям, примерно девяносто процентов информации человек получает через зрительное восприятие.

В учебном процессе наглядность играет роль основного дидактического принципа, основанного на использовании визуальных образов. Это позволяет сделать обучение более доступным. По мнению В.Д. Янченко, в психологическом аспекте визуальные образы содействуют более эффективному пониманию информации. Это особенно важно при работе с китайскими студентами, так как идеографическая природа китайского языка способствует лучшему восприятию визуальных образов в сравнении с текстом.

Я.А. Коменский сформулировал «золотое правило дидактики», которое утверждает, что все возможное должно быть представлено для восприятия через органы чувств: то, что можно увидеть – через зрение, услышать – через слух, почувствовать запах – через обоняние, осязать – через осязание. Если предметы могут восприниматься несколькими чувствами одновременно, они должны активировать все эти чувства одновременно. Педагог-гуманист связывал наглядность с восприятием объектов и предметов с помощью органов чувств [5].

Для Г. Песталоцци наглядность является главной целью и основой развития, фундаментом для восприятия, осмысления и обобщения учебного материала.

Однако Л.С. Выготский, признавая значимость наглядности, протестует против полного основания обучения только на ней. К.Д. Ушинский считает правильным данный процесс, начинающийся с конкретных примеров и постепенно переходит к абстрактным понятиям, что служит источником для развития ума и речи. Поскольку наглядное обучение опирается на конкретные образы, которые воспринимаются непосредственно, а не на абстрактных словах и представлениях, важно сочетать наглядность с активной умственной деятельностью учащихся.

Как верно отметил Р. Арнхейм, «восприятие и мышление нуждаются друг в друге, их функции взаимодополнительны: восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять» [1].

Таким образом, использование визуализации в процессе обучения выступает ключевым условием для формирования необходимых компетенций у учащихся. Наглядность является источником получения новых знаний, а также позволяет освоить новые навыки и умения.

Согласно мнению психологов, преобладающая доля современных школьников является визуалами (80%), в то время как аудиалы и кинестетики составляют лишь 20%. Вероятно, это естественно, учитывая приоритет клиповой культуры в эпоху всеобщей компьютеризации. Поэтому школе важно вовремя корректировать методику преподавания с учетом запросов общества, поскольку разумный подход обеспечивает успеваемость, реализацию учебной программы, дисциплину, продуктивность работы учителя и дальнейший рост и развитие возможностей ученика [9].

Визуальное мышление непосредственно связано со зрительным восприятием. Зрение является самым значимым способом получения информации и ключевым аспектом развития каждого ребенка. Часто мы используем выражение «Да, я вижу» в смысле «Я понимаю». Видеть означает не только просто смотреть, но также и знать. У ребенка может быть отличное зрение, но его мозг при этом не распознает или упускает визуальные сигналы, поступающие к нему. Поэтому детям необходима помощь в «видении», то есть осознании смысла того, на что он смотрит.

Визуальное мышление означает использование образов. Когда мы учим детей быть внимательными, воображать и представлять что-то в уме, развивается визуальное мышление, позволяет видеть больше и иметь понимание пространства.

Прогресс в технологиях и формирование новой визуальной культуры неизбежно влияют на требования, предъявляемые к работе педагогов.

Визуализация – это процесс представления информации в виде образа с целью облегчения ее понимания. Подобная технология основывается на значимости визуального восприятия для человека и активной роли образного мышления в процессах познания и осознания. Она становится все более необходимой для подготовки человека и его сознания к условиям визуального мира и увеличивающейся информационной нагрузке [6].

А.А. Вербицкий считает, что процесс визуализации – это «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [2].

Согласно М.Е. Лихачёвой, визуализация может быть определена как перевод информации о конкретном физическом явлении, процессе, механизме, взаимосвязи и т.д. в графическую форму, которая позволяет воспринимать информацию через зрительный канал информационного восприятия [7].

Другое определение этого понятия дано в известных педагогических концепциях, таких как теория схем (Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт) и теория фреймов (Ч. Фолкер, М. Минский) и др. В этих концепциях визуализация истолковывается как процесс выноса мыслеобразов из внутреннего плана во внешний в процессе познавательной деятельности. Форма этих мыслеобразов спонтанно обуславливается механизмом ассоциативной проекции. Подобным образом понимает визуализацию и А.А. Вербицкий, который трактует ее как процесс свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ, который, будучи воспринятым, может быть раскрыт и использован в поддержку соответствующих мыслительных и практических действий.

Это определение позволяет разграничить понятия «визуальный» и «визуальные средства» от «наглядный» и «наглядные средства». В педагогическом контексте понятие «наглядный» всегда связано с демонстрацией конкретных объектов, процессов и явлений, представлением готового образа, который задается извне, а не создается и проецируется из внутреннего плана деятельности человека. Если мы рассматриваем взаимодействие внешнего и внутреннего планов как процесс выноса будущих результатов деятельности из внутреннего плана во внешний, как коррекцию и реализацию задумок на внешнем уровне, то визуализация становится основным механизмом, обеспечивающим диалог между внешним и внутренним планами деятельности. Следовательно, уровень активности мыслительной и познавательной деятельности учащихся зависит от свойств используемых дидактических визуальных средств.

В связи с этим увеличивается значимость визуальных моделей для представления учебной информации, которые помогают преодолеть трудности, связанные с обучением, основанным на абстрактно-логическом мышлении. В зависимости от характера и содержания учебной информации применяются различные методы уплотнения или последовательного развертывания с использованием разнообразных визуальных средств.

Сегодня визуализация в системе школьного обучения выполняет различные задачи и использует разнообразные формы. В то время как 10 лет назад основными формами визуализации были классная доска и бумажные носители с моделями объектов, сейчас они все чаще заменяются мультимедийными средствами, такими как звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд и другие.

С учетом вышесказанного, можно выделить дополнительные функции визуализации:

– *интеграция*: визуализация позволяет объединить различные элементы учебного материала в единую структурированную цифровую форму. Это помогает создать связь и логическую последовательность между разными элементами материала, облегчая его понимание и усвоение;

– *сохранение данных*: визуализация предоставляет возможность надежного и долгосрочного сохранения информационных данных. Цифровые средства позволяют архивировать визуализированный материал, обеспечивая доступность и целостность информации для будущего использования;

– *упрощение обработки данных*: визуализация упрощает обработку данных путем замены рутинных аспектов творческими. Анимация, интерактивность и другие инструменты позволяют автоматизировать некоторые процессы, освобождая время и ресурсы педагогов для более творческой работы с учащимися.

Таким образом, современная визуализация в обучении не только предоставляет новые формы передачи информации, но и выполняет дополнительные функции, связанные с интеграцией материала, сохранением данных и оптимизацией процессов обработки информации.

Значение визуализации в процессе обучения непревзойденно. Особенно в тех случаях, когда использование визуальных средств не сводится к простому иллюстрированию с целью облегчения и доступности учебного материала, а становится неотъемлемой частью активной познавательной деятельности учащихся, средством формирования и развития не только наглядно-образного, но и абстрактно-логического мышления.

На практике применяется широкий спектр методов визуального структурирования, включающий более сотни подходов. Они варьируются от традиционных диаграмм и графов до «стратегических» карт (roadmaps), лучевых схем-пауков (spiders) и каузальных цепей (causal chains). Такое разнообразие обусловлено существенными различиями в природе, особенностях и свойствах знаний в различных предметных областях.

Создание цифрового учебно-методического материала для урока и внеклассной деятельности позволяет учителю передавать информацию о изучаемых объектах, процессах и явлениях; предоставляет информацию о учебных возможностях и особенностях познавательной деятельности учащихся, что становится особенно актуальным при внедрении новых образовательных стандартов второго поколения; служит инструментом для диагностики учебных и личностных качеств учащихся.

Активизация познавательной деятельности обучающихся на первой ступени общего среднего образования с помощью визуализации является эффективным методом, который способствует лучшему усвоению информации и развитию креативного мышления.

Различные виды визуализации могут применяться на любом этапе урока:

1) объясняя новый материал (тему), учитель может использовать презентацию, видеофрагменты, фотокарточки и иллюстрации;

2) закрепляя изученную тему, эффективно обращение к интеллект-картам, диаграммам, кластерам, синквейнам;

Разного рода средства визуализации, такие как мультимедийные, графики, схемы и т.д., помогают сформировать у обучающегося основные компетенции, которые содействуют в учебной или любой другой деятельности.

Рассмотрим виды визуализации, которые на данный момент имеют более широкое применение в образовательном процессе:

**1. Таймлайн** (от англ. timeline – букв. «линия времени») – это отрезок, прямая линия, на которую в хронологическом порядке наносят события. Отрезки, ленты времени применяются в работе с биографией исторических личностей, творчеством писателей. Использование такой временной шкалы приводит к формированию у учащихся системного взгляда на исторический процесс, упрощение понимания временных отрезков (рамок).

Многие ученые и методисты считают, что прием «таймлайн» подходит только для старших классов. Однако на первой ступени общего среднего образования он может быть актуален в адаптированной для младшего школьника форме. Следует помнить, что главная задача приема «тамлайн» заключается в точечном запоминании определенных дат. Например, на уроках «Мая Радзіма – Беларусь» при изучении темы «Вялікая Айчынная вайна». Вначале учитель совместно с учениками на ленту времени наносит даты изучаемых событий, что служит наглядным изображением материала для запоминания. Далее можно предложить исследовательскую работу, заданием которой будет нанесение дат, связанных с тем материалом, которого нет в учебнике и который обучающиеся добывают самостоятельно, например, военные действия в Витебске (рисунок 1). Особенно выделяются на ленте даты, которые являются сигнальными для запоминания.

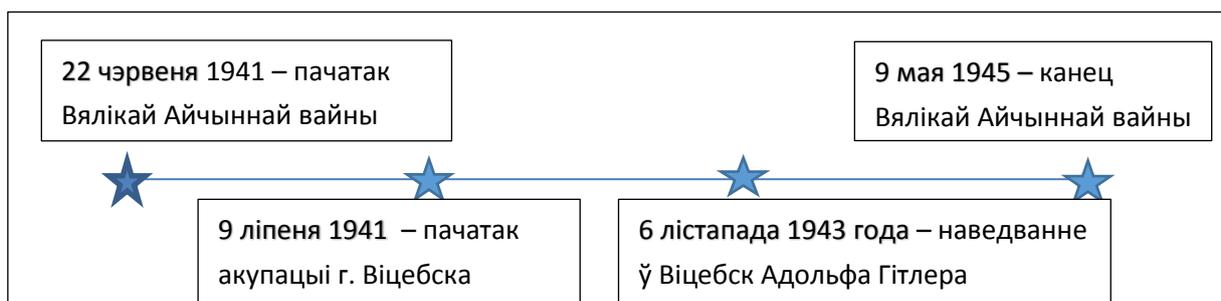


Рисунок 1 – Лента времени Великой Отечественной войны

**2. Интеллект-карта** (ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, mind map) – данный вид визуализации помогает через структурирование материала, идей в виде (графических моделей) карты, выделить ключевые и второстепенные темы. Это экономит время, увеличивает объем запоминания информации.

Интеллект-карты разработал психолог Тони Бьюзен, который изучал строение человеческого мозга, и особое внимание уделил строению центр-





мышления учеников, умению работать в группе. Его можно использовать в начале урока в качестве приема актуализации знания, целеполагания или для закрепления полученных знаний. На рисунках 5 и 6 представлены примеры приема «Кроссенс», которые можно использовать на уроках русского языка и «Мая Радзіма – Беларусь».

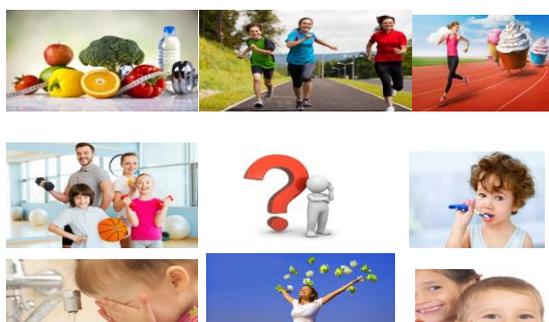


Рисунок 5 – Прием «Кроссенс» на уроке «Мая Радзіма – Беларусь»



Рисунок 6 – Прием «Кроссенс» на уроке русского языка

**7. Кластер** (скопление, гроздь, пучок) – один из приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Это графическая форма организации информации. У кластеров есть свои правила, структуры и виды.

Прием помогает систематизировать изучаемый материал, через работу с текстом. Таким образом ученики научаются выделять главное в информации, находить связи между компонентами изучаемой темы.

Метод кластера удобен тем, что может применяться на всех этапах урока (изучение новой темы, закрепления изученного материала, повторения и контроля). Через графическое представление информации данный прием помогает не только систематизировать, но и обобщать изучаемый материал.

На уроке кластер выступает как один из методов развития критического мышления, интеллектуальных способностей и умений учащихся принимать обоснованные решения, работать с огромным потоком информации, анализировать различные стороны рассматриваемых процессов и явлений.

К концу урока, на этапе рефлексии знания, которые получили учащиеся, систематизируются что помогает сделать вывод. Если тема большая (рассчитана на 2 и более урока), то кластер может дополняться новыми данными.

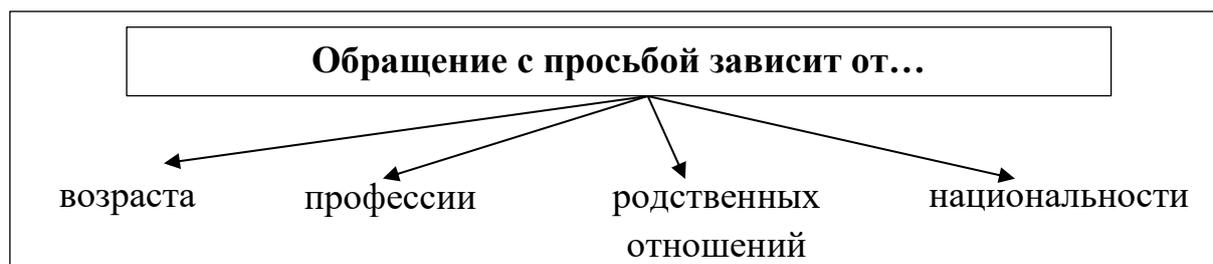


Рисунок 7 – Прием «Кластер» на уроке русского языка

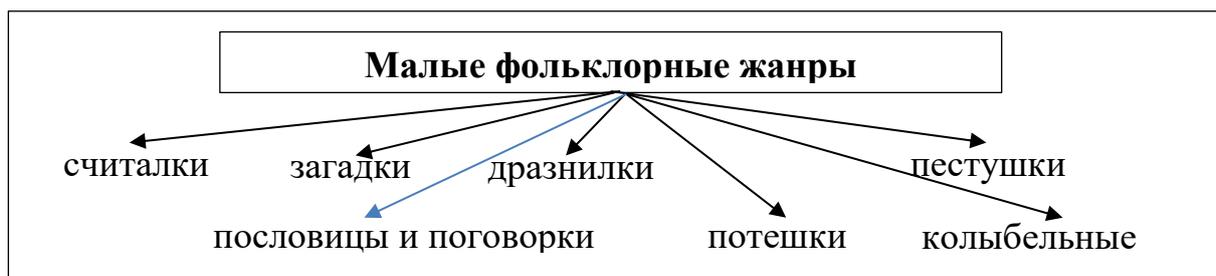


Рисунок 8 – Прием «Кластер» на уроках литературного чтения

На рисунке 9 представлен кластер к уроку по предмету «Мая Радзіма–Беларусь». Благодаря данному кластеру учитель дает информацию или сами обучающиеся составляют рассказ о государстве Республика Беларусь.

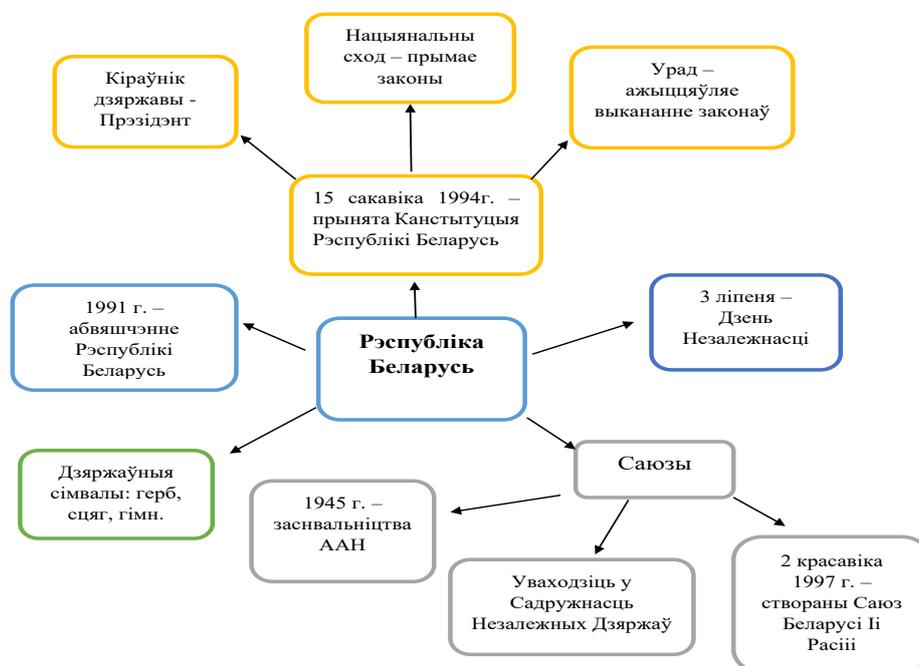


Рисунок 9 – Кластер «Рэспубліка Беларусь»

Таким образом, мы видим, что применение кластера на уроках помогает формировать у учеников способность видеть и выделять главное в тексте, анализировать получаемую информацию.

### 8. «Синквейн»

Синквейн в переводе с французского языка – пятистрочное стихотворение. Используется в дидактических целях для развития образной речи. Ряд ученых придерживается мнения, что синквейн является инструментом для синтеза сложной информации, пополнения словарного багажа учеников. С помощью синквейна учащиеся могут быстро получить результат.

1 строка. Тема одним словом (обычно существительное).

2 строка. Описание темы в двух словах (два прилагательных).

3 строка. Описание действия в рамках этой темы (три глагола или деепричастия).

4 строка. Отношение к теме, чувства, эмоции (фраза из четырех слов).

5 строка. Повторение сути темы одним словом (синоним темы).

Пример: МИНСК

*Большой, современный*

*Развивается, преобразуется, растет*

*Завтра мы поедem в Минск!*

Преимущества синквейна:

- простота построения;
- формирование аналитических способностей;
- вариативность.

**9. Интерактивный плакат** – реагируя на действие пользователя, использующего интерактивные элементы (ссылки, кнопки перехода, области текстового или цифрового ввода и т.д.), программа предоставляет информацию. В данных плакатах находят применение более наглядные формы передачи информации.

Преимущества **интерактивного плаката** являются:

- высокая интерактивность – диалог между учителем и учащимися посредством данной программы;
- простота в использовании – интерактивный плакат не требует инсталляций, имеет простой и понятный интерфейс;
- богатый визуальный материал – яркие анимации явлений и процессов, фотографии и иллюстрации, что дает преимущество над другими продуктами и средствами обучения;
- групповой и индивидуальный подход – позволяет организовать работу как со всей группой (использование на интерактивной доске), так и с каждым отдельным воспитанником;
- учебный материал программ представлен в виде логически завершенных отдельных фрагментов, что дает возможность конструировать НОД в соответствии со своими задачами

**10.** Одной из форм мотивации учащихся к изучению учебных предметов является **QR-квест**.

QR-коды стали использоваться в журналах, на упаковках продуктов, в транспорте и такое их распространение не могло не отразиться на образовании. QR-коды перешли и в учебные пособия для того, чтобы ученики изучали дополнительный материал по теме, имея возможность получить большее количество информации в сжатом формате.

**12. Инфографика** – сочетает в себе графики, таблицы, диаграммы, что позволяет пользователю скачать большой материал, но в более компактном для него виде, так как инфографика – это содержательность, аллегоричность и простота восприятия [8].

Инфографика имеет преимущества среди других методов в том, что ребенок воспринимает информацию образами (ассоциациями), что соответствует типу мышления младшего школьника.

**13. Диаграмма Исикавы («фишбоун»)** – это разновидность графических органайзеров. Разработана японским ученым, который исследовал вопросы критического мышления.

Схемы «Фишбоун» применяются для:

1. Организации групповой или парной работы.
2. Развития критического мышления.
3. Помогает представить связи между причинами и следствиями визуально.

Составить схему можно заранее. Возможны варианты расположения «фишбоун»: на листе ватмана, на школьной доске или с помощью мультимедиа, в зависимости от творчества учителя и возраста учащихся, также можно расположить схему в вертикальном или горизонтальном положении.

На рисунке 10 видно, что схема имеет 4 блока, которые связаны основной «костью» или «хребтом»: голова, нижние и верхние косточки, хвост:

- первый блок – «Голова» – в нем находится основная тема (проблемный вопрос), которую нужно решить, обсудить;
- второй блок – «Верхние косточки» – в нем находятся основные понятия темы;
- третий блок – «Нижние косточки»;
- четвертый блок – «Хвост». Содержит вывод темы, ответ на проблемный вопрос.

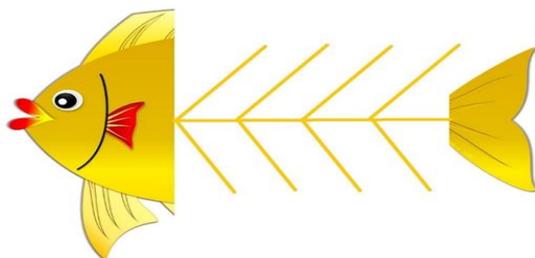


Рисунок 10 – схема «Фишбоун»

Метод «Фишбоун» имеет широкое применение на уроках «Мая Радзіма – Беларусь». Его достоинство в том, что он позволяет ученику проводить анализ получаемой информации, структурировать ее в доступный для его понимания вид.

Данная схема более эффективна на уроках систематизации и обобщения знаний. Действенно применение данной схемы для «Мозгового штурма».

Современному учителю необходимо ясно представлять, каким образом иллюстрировать задания на уроках. Выбирая ответы на разнообразные вопросы, ученик склонен выполнять задания, которые разработаны с использованием визуализационных средств. В процессе обучения детей необходимо создать основу для запоминания учебного материала путем

многократного повторения. Важно объединить демонстрационный дидактический материал и индивидуальные практические задания для обучающихся. Сначала используя реальные предметы, затем изображения, учитель осуществляет плавный переход к схемам и абстрактным формам.

В таблице 1 представлены фрагменты урока по теме «Корень», где использовались методы визуализации.

Таблица 1 – Фрагменты урока по теме «Корень»

Этап урока	Использованная визуализация
<p>Определение темы урока. Целеполагание</p>	<p>Показ иллюстраций, изображающих различные предметы, у которых есть корни (дерево, цветок, морковь и т.д). Беседа с детьми о том, что они видят на иллюстрациях, просьба определить, где находится корень. «У слова тоже есть свой корень. Сегодня на уроке мы с вами научимся искать корни слов с той же легкостью, что вы находили их у растений»</p>
<p>Объяснение нового материала</p>	<p>1. – Рассмотрите наше «Словесное дерево». На нем висит множество листочков, прочитайте слова, что на них расположились. Можем ли мы сказать, что они сходны по смыслу? – Молодцы! А есть ли что-то общее у всех этих слов? – Да, у них действительно есть повторяющаяся часть. Можем ли мы сказать, что все эти листочки, как самые настоящие родственники, похожи один на другой? – Вы правы. Слова, которые сходны по смыслу и имеют общую часть, действительно называют родственными или однокоренными. – Назовите мне, какая часть повторяется в каждом слове? – Молодцы! А где еще мы видим «ход» на нашем дереве? Верно, он расположился на самом корне. Значит корень – общая часть родственных слов.</p> <div data-bbox="662 1556 1189 2016" style="text-align: center;"> </div>

	<p>2. – Согласные в корнях родственных слов могут меняться (чередоваться). Давайте рассмотрим примеры.</p> <table border="0"> <tr> <td>к — ч</td> <td><i>рука</i> — <i>ручка</i>;</td> </tr> <tr> <td>х — ш</td> <td><i>сухой</i> — <i>сушить</i>;</td> </tr> <tr> <td>с — ш</td> <td><i>косить</i> — <i>кошу</i>;</td> </tr> <tr> <td>г — ж — з</td> <td><i>друг</i> — <i>дружить</i> — <i>друзья</i>;</td> </tr> <tr> <td>д — ж — жд</td> <td><i>водить</i> — <i>вожак</i> — <i>вождение</i>;</td> </tr> <tr> <td>т — ч</td> <td><i>хотеть</i> — <i>хочу</i>;</td> </tr> <tr> <td>б — бл</td> <td><i>любить</i> — <i>люблю</i>;</td> </tr> <tr> <td>п — пл</td> <td><i>купить</i> — <i>куплю</i>;</td> </tr> <tr> <td>в — вл</td> <td><i>ловить</i> — <i>ловлю</i>;</td> </tr> <tr> <td>ф — фл</td> <td><i>графить</i> — <i>графлю</i>;</td> </tr> <tr> <td>м — мл</td> <td><i>кормить</i> — <i>кормлю</i>.</td> </tr> </table> <p>3. Работа с алгоритмом по нахождению корня всем раздаются памятки, при дальнейшем выполнении упражнений ей пользуются)</p> <p style="text-align: center;"><b>Памятка</b> <b>Как найти корень слова</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прочитай слово. Выясни его смысл.</li> <li>2. Подбери к слову родственные (однокоренные) слова. <b>Помни:</b> они близки по смыслу и имеют общую часть.</li> <li>3. Сравни родственные слова и выдели их общую часть. Это и будет корень.</li> <li>4. Выдели корень слова знаком </li> </ol> <p style="text-align: center;"> Осина, осинка, осиновый.</p>	к — ч	<i>рука</i> — <i>ручка</i> ;	х — ш	<i>сухой</i> — <i>сушить</i> ;	с — ш	<i>косить</i> — <i>кошу</i> ;	г — ж — з	<i>друг</i> — <i>дружить</i> — <i>друзья</i> ;	д — ж — жд	<i>водить</i> — <i>вожак</i> — <i>вождение</i> ;	т — ч	<i>хотеть</i> — <i>хочу</i> ;	б — бл	<i>любить</i> — <i>люблю</i> ;	п — пл	<i>купить</i> — <i>куплю</i> ;	в — вл	<i>ловить</i> — <i>ловлю</i> ;	ф — фл	<i>графить</i> — <i>графлю</i> ;	м — мл	<i>кормить</i> — <i>кормлю</i> .
к — ч	<i>рука</i> — <i>ручка</i> ;																						
х — ш	<i>сухой</i> — <i>сушить</i> ;																						
с — ш	<i>косить</i> — <i>кошу</i> ;																						
г — ж — з	<i>друг</i> — <i>дружить</i> — <i>друзья</i> ;																						
д — ж — жд	<i>водить</i> — <i>вожак</i> — <i>вождение</i> ;																						
т — ч	<i>хотеть</i> — <i>хочу</i> ;																						
б — бл	<i>любить</i> — <i>люблю</i> ;																						
п — пл	<i>купить</i> — <i>куплю</i> ;																						
в — вл	<i>ловить</i> — <i>ловлю</i> ;																						
ф — фл	<i>графить</i> — <i>графлю</i> ;																						
м — мл	<i>кормить</i> — <i>кормлю</i> .																						
Закрепление нового материала	<p>1. Флеш-карты. Был создан набор флеш-карт с различными словами (<i>дерево, домик, книга</i> и т.д.). Детям показывалось по одной карте, а они находили корень в каждом слове. Также давалось задание придумать другие слова с теми же корнями.</p> <p>2. Корневые пазлы. Были напечатаны разрезанные на части слова (на корни и окончания). Ученики составляли из них слова, соединяя корни с окончаниями. Затем читали полученные слова и объясняли их значения.</p>																						
Домашнее задание	Творческое домашнее задание «Корневые комиксы». Попросили учеников создать комиксы, в которых они используют слова с определенными корнями. Комиксы могут содержать короткие диалоги или ситуации, в которых слова с корнями играют важную роль. Ученики могут рассказать и объяснить свои комиксы классу.																						

Таким образом, использование визуализации пробуждает познавательный интерес у обучающихся на первой ступени общего среднего образования – они проявляли активную отдачу на уроках, с радостью выполняли задания учителя и стремились достичь правильных результатов. В процессе работы с визуализацией развиваются навыки сосредоточенности и самостоятельного мышления, усиливается внимание детей и их желание узнавать новое. Включение визуализации в урок делает процесс обучения интересным и увлекательным, вызывает в младших школьников бодрое рабочее настроение и помогает им преодолевать трудности в усвоении учебного материала.

Нами были разработаны методические рекомендации по применению приемов визуализации как средства активизации познавательной деятельности обучающихся на первой ступени общего среднего образования:

1. **Использование иллюстраций и картинок:** визуальные материалы, такие как иллюстрации, картинки или фотографии, могут помочь младшим школьникам лучше понять и запомнить новые термины, слова, понятия или правила. Рекомендуется использовать яркие и наглядные изображения, что наглядно демонстрирует предметы, действия или понятия, с которыми связан учебный материал.

2. **Использование доски или интерактивной доски:** визуализация на доске может быть эффективным средством для активизации познавательной деятельности учеников. Учитель может рисовать схемы, диаграммы, таблицы или другие графические представления, чтобы визуально объяснить правила грамматики, структуры предложений или орфографические правила. Использование смарт-бордов позволяет учащимся активно участвовать в процессе обучения, например, путем перетаскивания слов или предложений, составления предложений или линий времени, заполнения кластеров.

3. **Создание плакатов или постеров:** плакаты и постеры с яркими иллюстрациями, правилами, понятиями или словарными словами могут быть размещены на стенах класса для постоянного доступа и напоминания учащимся. Это также способствует стимулированию их интереса к изучению русского языка и лучшему запоминанию информации.

4. **Использование игр и заданий с визуальными элементами:** может помочь младшим школьникам применять изученные языковые навыки на практике. Например, учитель может использовать карточки с картинками и словами для игры «Найди пару» или «Лото». Это содействует развитию умения связывать изображения с соответствующими терминами, понятиями, словами и закреплять их.

5. **Использование мультимедийных материалов:** мультимедийные материалы, такие как видеоролики, аудиозаписи или презентации, позволяют

визуализировать информацию на уроках на первой ступени общего среднего образования. Актуальны видео с различными сценариями и диалогами для демонстрации речи на русском, белорусском языках, аудиозаписи с произношением слов или предложений для тренировки правильного произношения. Мини-ролики можно применять в качестве наглядного материала во время заочных или виртуальных экскурсий.

Важно помнить, что использование приемов визуализации должно отвечать учебным целям и задачам урока. Визуализация должна быть интегрирована в процесс обучения таким образом, чтобы помочь обучающимся лучше понять и запомнить учебный материал, а также стимулировать их интерес и активность на уроке.

Развивается общество, образование и растут возможности приемов визуализации. Их использование зависит от желания учителя и возможностей учеников.

#### **Список использованных источников**

1. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм; пер. с англ. Г.Е. Крейдлина; науч. ред. и вступ.сл. В.П. Шестакова. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.

2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2010. – 336 с.

3. Зелова, Л.Н. Визуализация обучения как средство развития учебных способностей в начальной школе / Л.Н. Зелова // Решение: материалы Пятой Всерос. науч-практ. конф., Березники, 14 окт. 2016 г. / М-во образования и науки РФ, Перм. нац. исслед. политех. ин-т. – Пермь, 2016. – Т. 1. – С. 37–39.

4. Казагачев, В.Н. Ментальные карты как средство повышения творческого мышления [Электронный ресурс] / В.Н. Казагачев // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/87/16893/>. – Дата доступа: 11.03.2023.

5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – Москва: Просвещение, 1955. – 302 с.

6. Кузнецова, Ю.Г. Визуализация как способ развития учебно-познавательных и информационных компетенций [Электронный ресурс] / Ю.Г. Кузнецова // – 2020. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/677901>. – Дата доступа: 28.02.2022.

7. Лихачёва, М.Е. Визуализация как средство повышения эффективности учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному / М.Е. Лихачёва // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому язы-

ку как иностранному в высшей школе: коллективная монография / Меж-регион. центр инновац. технологий в образовании; под ред. Е.П. Чирковой. – Киров, 2017. – Вып. 1.

8. Мырзахметова, А.Ж. Практические рекомендации по развитию информационной культуры обучающихся [Электронный ресурс] // А.Ж. Мырзахметова, И.Д. Хлеников, И.В. Николает; Караганд. ун-т им. акад. Е.А. Букетова. – Караганда, 2022 – Ч. 1: Технологии развития навыков визуализации при обучении истории. – Режим доступа: <https://inlnk.ru/68z6DJ>. – Дата доступа: 15.03.2023.

9. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2011. – 333 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Азарко Ольга Владимировна** – заместитель декана по учебной работе факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат филологических наук, доцент.

**Буторина Ирина Александровна** – заместитель декана по воспитательной работе факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук.

**Васюкович Людмила Сергеевна** – профессор кафедры права ведения и социально-гуманитарных дисциплин Витебского филиала Международного университета «МИТСО», доктор педагогических наук, доцент.

**Гладкая Ирина Николаевна** – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

**Гулецкая Елена Алексеевна** – заведующий лабораторией начального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент

**Жданович Наталья Владимировна** – декан факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат филологических наук, доцент.

**Концевая Галина Михайловна** – заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», кандидат филологических наук, доцент.

**Крицкая Наталья Викторовна** – доцент кафедры дошкольного и начального образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат филологических наук, доцент.

**Левчук Зоя Климентьевна** – доцент кафедры дошкольного и начального образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат педагогических наук, доцент.

**Маслова Валентина Авраамовна** – профессор кафедры дошкольного и начального образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», доктор филологических наук, профессор.

**Сорока Оксана Геннадьевна** – доцент кафедры педагогики и психологии начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент.

**Туболец Светлана Григорьевна** – доцент кафедры дошкольного и начального образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат педагогических наук, доцент.

**Урбан Мария Анатольевна** – профессор кафедры естественнонаучных дисциплин УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доктор педагогических наук, доцент.

**Щепеткова Наталья Владимировна** – заведующий кафедрой дошкольного и начального образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат педагогических наук.

**Ярощенко Анастасия Андреевна** – магистрант специальности «Образовательный менеджмент», специалист отдела по воспитательной работе с молодёжью УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

## СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы анализа художественного текста ( <i>Маслова В.А.</i> )	4
Визуальное моделирование как компетенция учителя и учащегося в начальном математическом образовании ( <i>Урбан М.А.</i> )	24
Чытанне як адукацыйная тэхналогія: фарміраванне навыкаў асэнсаванага чытання ( <i>Васюковіч Л.С.</i> )	37
Формирование умения учиться у младших школьников с помощью инструмента PIRLS ( <i>Гулецькая Е.А.</i> )	52
Проектирование процесса подготовки будущих учителей начальных классов к формированию функциональной грамотности учащихся ( <i>Жданович Н.В., Азарко О.В., Сорока О.Г.</i> )	61
Экранная типографика в контексте цифровизации начального образования ( <i>Концевая Г.М.</i> )	76
Расширение читательского кругозора учащихся начальных классов средствами медиаобразования ( <i>Буторина И.А.</i> )	91
Современные проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию ( <i>Щепеткова Н.В.</i> )	102
Подготовка будущих учителей начальных классов к работе по формированию вычислительной культуры младших школьников ( <i>Левчук З.К.</i> )	110
Теоретический подход к организации экологического воспитания детей дошкольного возраста ( <i>Туболец С.Г., Ярощенко А.А.</i> )	117
Визуализация как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на первой ступени общего среднего образования ( <i>Крицкая Н.В., Гладкая И.Н.</i> )	130

Научное издание

**АЗАРКО** Ольга Владимировна  
**БУТОРИНА** Ирина Александровна  
**ВАСЮКОВИЧ** Людмила Сергеевна [и др.]

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Корректор	<i>А.Н. Метла</i>
Компьютерный дизайн	<i>А.В. Табанюхова</i>

Подписано в печать 05.03.2024. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 8,84. Уч.-изд. л. 9,23. Тираж 30 экз. Заказ 32.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».  
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.