

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт общественных наук  
Кафедра философии, социологии и культурологии

**Развитие умений работы с текстом на уроках обществознания**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа (курсовая  
работа)  
допущена к защите  
Зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Куликов Сергей Михайлович,  
обучающийся МОО-1701z группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель:  
Ф.И.О.,  
ученая степень, ученое  
звание/должность

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ</b>	8
1.1. Подходы к определению понятия текст и его существующие разновидности	8
1.2 Место текста в образовательном процессе	17
1.3 Понимание текста, как часть умений работы с текстом	26
<b>ГЛАВА 2. ПРИЕМЫ ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ РАБОТАТЬ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ</b>	39
2.1 Умения, формируемые на уроках обществознания при работе с текстом	39
2.2 Существующие приемы обучения при работе с текстом на уроках обществознания	45
<b>ГЛАВА 3. АНАЛИЗ УМЕНИЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</b>	70
3.1. Объект, предмет, цели и задачи исследования сформированности умений работать с текстом.	70
3.2. Теоретическая и эмпирическая интерпретация сформированности умения работать с текстом.	71
3.3. Построение выборки и методологии социологического исследования сформированности умения работать с текстом.	74
3.4. Методы и техника социологического исследования	75
3.5. План организации социологического исследования.	76
3.6. Обработка результатов социологического исследования сформированности умения работать с текстом.	77
3.7. Предложения в разработке системы приемов по работе с текстом на уроках обществознания для развития умения работать с текстом у старших школьников	82
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	85
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b>	87
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</b>	99
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</b>	100
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 3</b>	102
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 4</b>	105
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 5</b>	107

<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 6</b>	110
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 7</b>	111
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 8</b>	114
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 9</b>	116
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 10</b>	117
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 11</b>	120
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 12</b>	121
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 13</b>	122
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 14</b>	123
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 15</b>	124
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 16</b>	125
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 17</b>	126
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 18</b>	127
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 19</b>	128
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 20</b>	130
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 21</b>	131

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие науки и техники, информатизация и возросшие требования общества к образованию привело к повышению научного уровня обучения, увеличению содержания и усложнению усвояемого материала. С одной стороны, учебный материал должен быть полностью понятным обучающимся, но с другой стороны, выдвигать задачи познавательного толка, на которые учащийся должен найти ответы. В связи с этим приведение учебного материала в соответствие с учебными возможностями школьников – это часть необходимая для обеспечения доступности обучения, а, следовательно и к его пониманию учащимися. Сам процесс обучения сопряжён с трудностями в понимании материала, что может сыграть негативную роль: напряженность при обучении, неудовлетворенность результатами, что приводит к страху ошибки, снижению творческого и увеличению репродуктивного компонента при выполнении заданий, падению качества знаний и, как итог, эффективности обучения. Отсюда возникает **проблема**, как различать среди обучающихся умение понимать знаковую форму текста и умение понимать смысл содержимого текста.

Подтверждение актуальности существующей проблемы видно на данных исследований «Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся» (далее PISA) и «Международного исследования качества чтения и понимания текста» (далее PIRLS)<sup>1</sup>. Выводы этих исследований свидетельствуют о снижении читательской грамотности у российских школьников после окончания начальной школы. Так, в 2011 году, учащиеся 4 класса набрали 581 балл из 1000 возможных (данные PIRLS). Уже в 2015-2016 годах, исследование провели среди 15 летних школьников (7-8, 9 и 10-11 классы), где учащиеся набрали 495 баллов из 1000 возможных

---

<sup>1</sup> Доклад Г. С. Ковалевой, руководителя Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидата педагогических наук <https://cyberleninka.ru/article/n/materialy-k-zasedaniyu-prezidiuma-rao-27-iyunya-2018-g-vozmozhnye-napravleniya-sovershenstvovaniya-obshchego-obrazovaniya-dlya>

(данные PISA). Видно падение на 86 пунктов, хотя в процентном соотношении это не такая большая цифра 58 против 50. В том же исследовании за 2015 года говорится, что 16 учащихся не готовы ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях. Хотя стоит отметить, что при анализе долгосрочного периода, с 2000 года по 2015, читательская грамотность среди 15-летних выросла на 33 пункта и немного превысила средний показатель в 490 баллов<sup>2</sup>.

Однако достижение данных результатов не останавливает государство от проведения преобразований направленных на улучшение читательской грамотности. Так, образовательные стандарты Российской Федерации, сегодня ориентируются на международные концепции обучения, в частности «Навыки XXI века», где, как и в Федеральном образовательном стандарте российского образования, особому вниманию уделяются не знания, а умения и навыки, которыми овладели учащиеся. От учащихся требуют не только овладения базовыми умениями и навыками, для решения повседневных задач, но и компетенциями, как синтез знаний, умений и навыков, для решения более сложных задач. В спецификаторе ЕГЭ по обществознанию есть требование, что при ответе на задания, нужно использовать полученные знания, как по образцу, так и в новом контексте, т.е. уметь понимать смысл написанного и связывать его с уже имеющимися знаниями из других сфер общественной жизни или предметных дисциплин. Из указанного видно, что в обществе и государстве есть запрос на личность обладающей читательской грамотностью, что делает изучение методов по развитию умений работы с текстом на уроках обществознания одной из **актуальных** тем.

**Степень разработанности проблемы** понимания текстов и умений работы с ними имеют важное место и значение в науке и практике. Так, гуманитаризация образования актуализировала проблему понимания учебных текстов при обучении (С.А. Ануфриев, Г .С. Батищев, Е.В.

---

<sup>2</sup> Общероссийская система оценки качества образования.  
[http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA\\_2015\\_results\\_short\\_report.pdf](http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015_results_short_report.pdf)

Бондаревская, С.М. Бондаренко, С. Галенко, Г.Г. Граник, В.А. Доманский, В.Я. Звиняцковский, В.П. Зинченко, Л.А. Концевая, Г.Н. Прозументова, Ю.В. Сенько, С.А. Шомова и др.). Содержимое текстов и умения работы с ним отражены в исследованиях по философии (В.С. Библер, А.А. Брудный, М.К. Мамардашвили, В.К. Нишанов и др.), литературоведении (Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.Г. Одинокое, М.Б. Храпченко и др.), герменевтике (Т.Н. Богин, В.Г. Кузнецов, Г.И. Рузавин и др.), методологии науки (Е.К. Быстрицкий, С.С. Гусев, Д.И. Дубровский, Л.А. Ивин, А.В. Поляков, Г.Л. Тульчинский, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин и др.), семиотике (Ю.Д. Апресян, В.В. Воробьев, Н.В. Селиванова, В.В.Рогозинский), психологии (Л.П. Добраев, В.В. Знаков, Л.Н. Каплан, Г.С. Костюк, Ю.К. Карандышев), психолингвистике (А.Э. Бабайлова, А.А. Залевская, Ю.А. Сорокин), нейробиологии (И.П. Павлов, В.А. Дубынин, К.В. Анохин, А.А. Казанцева, Т.В. Черниговская, М.А. Каменская, А.А. Каменский, Г. Хорн, А.С. Базян).

**Объект диссертации:** умения обучающихся работать с текстом на уроках обществознания.

**Предмет диссертации:** приемы развития умения обучающихся работе с текстом на уроках обществознания.

**Целью** исследования является разработка приемов для развития умений работы с текстом на уроках обществознания для достижения понимания обучающимися смысла содержимого текста.

Для достижения поставленной цели, следует решить следующие **задачи:**

1. Проанализировать подходы к определению понятия текст и изучить существующие виды текста
2. Проанализировать подходы к определению понятия учебный текст и определить место и роль учебного текста в образовательном процессе
3. Изучить какие умения формируются на уроках обществознания при работе с текстом

4. Выявить существующие приемы обучения при работе с текстом на уроках обществознания

5. Разработать систему приемов по работе с текстом на уроках обществознания и проверить экспериментальным путем ее эффективность.

**Гипотеза диссертации:** обучающиеся, которые умеют приводить примеры из личного социального опыта или внешней социальной среды, на изученную в тексте информацию, понимают содержимое текста, в отличие от обучающихся, которые могут наизусть выучить информацию из текста, но не понимают содержимого, так как не могут привести пример на теорию.

**Практическая новизна работы** в том, что в ходе исследования могут возникнуть новые идеи приемов, которые можно использовать на занятиях по обществознанию.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

## *1.1. Подходы к определению понятия текст и его существующие разновидности*

В параграфе рассматриваются различные позиции ученых на природу текста, на признаки, которые позволят отделить текст от «не текста» и на разновидности текста, в зависимости от его применения.

В научной литературе встречается как узкое, так и широкое определение понятия текста. В узком понимании, текст является производением от речи, которое зафиксировано письменной форме. В широком смысле, под текстом понимают любую искусственно созданную информацию зафиксированную, на каком-либо носителе.

Первой точки зрения на текст, придерживается О.С. Ахманова, которая пишет, что текст – это «произведение речи, зафиксированное на письме»<sup>3</sup>. Такое же понимание текста, с исчерпывающими признаками, представлено в определении И.Р. Гальперина: «текст – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку»<sup>4</sup>. Из последнего определения видно, что текст может делиться на различные типы, в зависимости от речевых связей, но и имеет прагматическую установку, т.е. получение полезных результатов от его использования.

Вторую точку зрения, на определения понятия текст, можно найти в словаре лингвистики, где текст определяют как «... объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами

---

<sup>3</sup> Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. - 2-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1969. - 607 с.

<sup>4</sup> Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистических исследований / И.Р. Гальперин. - М.: Просвещение, 1981. - 140 с.

которой являются связность, цельность»<sup>5</sup>. В таком случае, текст не ограничивается буквами, иероглифами или клинописью, так как знаком может быть изображение. Из следующего определения следует, что текст может существовать в письменной и устной форме: «... высказывание – сверхфразовое единство, обладающее относительной законченностью в рамках целого речевого произведения»<sup>6</sup>.

Упоминание о коммуникативной функции текста можно найти у О.Л. Каменской: «Текст есть обладающий специфической структурой знаковый объект (знак), обеспечивающий выполнение коммуникативной функции в соответствии с замыслом автора»<sup>7</sup>. Аналогичной позиции придерживается Ю.М. Скребнев, где текстом является «... всякое речевое произведение, любая конкретная последовательность языковых знаков (слов), возникшая в итоге речевого акта»<sup>8</sup>. В работах Г.В. Колшанского делается вывод о том, что «в настоящее время можно утверждать, что основной единицей коммуникации является текст, ибо только в тексте разворачивается цельная конкретная коммуникация, а само общение приобретает законченный информационный акт (будь это в форме диалога или монолога)»<sup>9</sup>. Отметим, что в такой трактовке, текстом может выступать как диалог, так и монолог. Коммуникативная функция текста прослеживается во всех определениях, так как у текста всегда есть субъект, который его создал.

В работе З.Я. Тураевой текст определяется через языковую структуру, т.е. текст – это «... упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи,

---

<sup>5</sup> Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685 с.

<sup>6</sup> Бернацкая, А. А. Текст / А.А. Бернацкая // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 707-708.

<sup>7</sup> Каменская, О.Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / О.Л.Каменская. – М.: Высш. шк., 1990. – 152 с.

<sup>8</sup> Скребнев, Ю.М. Очерк теории стилистики / Ю.М. Скребнев. - Горький: ГППИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1975. - 175 с.

<sup>9</sup> Колшанский, Г.В. Контекстная семантика [Текст] / Г.В. Колшанский / отв. ред. Ю.С. Степанов. – 4-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 147 с.

способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию»<sup>10</sup>. Однако, в отличие от И.Р. Гальперина, она не привязывает текст к письменным документам.

Из указанных определений видно, что текст выполняет коммуникативную функцию, т.е. посредством речи субъект сообщает читателю, зрителю или слушателю определенную информацию. Рассмотрение текста с этих позиций можно встретить в работе Н.С. Валгиной, где текст является коммуникативной единицей «... высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение»<sup>11</sup>. Однако, помимо коммуникативной функции, текст несет в себе грамматическую структуру языка, на котором выстроен текст. Так, З.Я. Тураева, определяет текст как «множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию»<sup>12</sup>.

Существуют подходы в определении текста, где подчеркивается его связь с личным опытом и языком. Так, у Л.А. Нефедовой «текст является моделью отражения процесса познания, закрепленного в языковой картине мира, где накопление когнитивного опыта опосредуется в языковом»<sup>13</sup>. Очевидно, что индивиды могут по-разному интерпретировать информацию, полученную из текста, из-за различий в языке и социальным опытом.

В спорах, о первичности в текстах языка или речи, встречаются и центристские позиции. Например, у Е.А. Реферовской говорится, что «в речи непосредственно отражается движение мысли, последовательно выражающейся в языковых единицах, конструктивные схемы которых

---

<sup>10</sup> Тураева, З.Я. Лингвистика текста: Текст: Структура и семантика : Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / З.Я. Тураева. – 2-е изд., доп. – М.: URSS. – 2009. – 136 с.

<sup>11</sup> Валгина, Н.С. Теория текста [Текст]: Учебное пособие / Н.С. Валгина // – М.: Логос, 2003. – 280 с.

<sup>12</sup> Тураева, З.Я. Лингвистика текста: структура и семантика / З.Я. Тураева. - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.

<sup>13</sup> Нефедова, Л.А. Восприятие текста как активный когнитивный процесс / Л.А. Нефедова // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2008 г., Челябинск. Т. I / редкол.: д. филол. Н., проф. Л.А. Нефедова (отв. Ред.) и др. – Челябинск: Издательство РЕКПОЛ, 2008. – С. 172-176.

постоянно присутствуют в сознании говорящего»<sup>14</sup>. Ранее, такую же мысль выразил в своей работе Л.В. Щерба, который считал, что в тексте отражен речевой процесс, результат коммуникации и языковой материал, а сам текст обладает информационной и структурной целостностью. «Текст может рассматриваться лишь как квант коммуникации и, следовательно, как квант информации со всеми вытекающими отсюда закономерностями смысловой структуры текста» пишет исследователь<sup>15</sup>. На текущий момент в лингвистике продолжают дискуссии о первичности в тексте языка или речи, что можно будет увидеть далее при разборе систематизации текстов по видам.

Очевидно, что текст существует лишь в процессе коммуникации, когда посредством речи происходит его выработывание или восприятие субъектом. При этом, текст обладает своей языковой структурой, придерживающийся правил грамматики того языка, на котором говорит тот, на кого направлен текст, что не позволяет тексту разрушаться на бессмысленные части. Единство одного и другого можно проследить в работах Г.В. Колшанского. В одной работе он подчёркивает важность языка, где текстом является «языковая единица, которая выступает в коммуникации как относительно завершённый отрезок общения – как единица, структурированная и организованная по определенным правилам, несущая когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения»<sup>16</sup>. Выше уже говорилось о том, что функция коммуникации всегда присутствует в тексте, но присутствует она там, только благодаря языковым средствам.

В исследовательских работах лингвистов разрабатываются основания для систематизации текстов по видам, но единственной типологии слов пока

---

<sup>14</sup> Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – Ленинград: Наука, 1989. – 168 с.

<sup>15</sup> Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – 4-е издание. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 427 с.

<sup>16</sup> Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г.В. Колшанский. – 3-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 173 с.

же не создано<sup>17</sup>. В российских исследованиях, удалось найти основания для выделения текстов, но с привязкой к языку. Так, Ольга Алексеевна Лаптева, производит членение русского языка по разновидностям в зависимости от следующих факторов<sup>18</sup>:

1) По форме речи (устная-письменная): существует речь в материальной письменной или нематериальной устной форме. Однако письменная и устная форма речи может обладать нормами языка, так и иметь отклонения.

2) По характеру стилистического регистра (книжность-разговорность): книжность языка привязана к строгим правилам построения текста, а разговорный стиль может допускать отклонения от правил в построении текста, что роднит последний с устной речью;

3) По характеру системности и парадигматическим свойствам (подчиняется нормам – не подчиняется нормам), говорит о связности и логичности применения элементов текста.

4) По характеру объективной и субъективной нормативности, в первом случае, информация подается без подтекста и напрямую, т.е. выделяется сущностная характеристика текста, во втором случае, информация может иметь завуалированный характер и зависит от автора текста;

5) Синтагматические характеристики (кодифицированный-некодифицированный), выделяются по сочетанию информации в тексте, кодифицированный (письменная-книжная) и некодифицированный (устная-разговорная) текст.

6) Функциональная характеристика (информативность, коммуникативность, воздействие, эстетичность), текст может как обладать

---

<sup>17</sup>Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. 1997. № 1. С. 109–121

<sup>18</sup> Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка. М., 2003.

всеми этими функциями, так и обладать только двумя – коммуникативность и информативность.

7) Тематическая характеристика делит тексты на разновидности современного литературного языка (художественный, публицистический, научный, деловой и другое)

8) Диалогический или монологический, где в первом случае есть отклик на информацию из текста, а во втором случае носитель текста доносит информацию в одностороннем порядке.

Названные факторы объединяются в два крупных вида текста: книжно-письменный и устно-разговорный, где объединяющим ядром структуры разновидностей текстов русского языка является общелитературный вид текста. Разбор текстов русского языка, в соответствии с названными факторами, происходит в ступенчатом виде, в соотнесении каждого фактора с информацией, усвоенной из текста. Однако данная система привязана строго к русскому языку. Были попытки разобрать разновидности текстов по стилеобразующим<sup>19</sup> и жанрообразующим факторам<sup>20</sup>, но и они ограничены рамками языка.

Зарубежные исследователи так же занимаются проблемой систематизации текста по видам. Так, в работе Дэвида Ли, где имеются ссылки на ряд современных исследований в типологии текстов, впервые была сделана попытка прояснить и отделить термины жанр, регистр, тип текста, домен, подъязык и стиль<sup>21</sup>. Свою систематизацию текстов разработали в Университете Брауна в Род-Айленде, где собрание современного американского английского языка содержит набор текстовых образцов американского английского языка по жанрам<sup>22</sup>. Одна из проблем в

---

<sup>19</sup> Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М., 1993.

<sup>20</sup> Шмелева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект // Русистика сегодня: Функционирование языка: лексика и грамматика. М., 1993.

<sup>21</sup> Lee D. Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path through the BNC Jungle // Language Learning & Technology. Vol. 5, № 3. September 2001. P. 37–72 / URL: <https://studylib.net/doc/8362469/genres--registers--text-types--domain--and-styles>

<sup>22</sup> Kučera H., Francis W.N. Computational Analysis of Present-day American English. Providence, 1967. <http://korpus.uib.no/icame/manuals/BROWN/INDEX.HTM>

систематизации текстов по видам возникает на уровне носителя языка в текущий момент времени. Например, одним из типов текста выделяемые в собрании английского языка Университета Брауна, является Foundation Reports или Popular Lore и с трудом корректно переводятся на русский язык. Возможные переводные эквиваленты, где Foundation Reports – это отчеты фондов, что больше роднит его с «деловым стилем», а Popular Lore – это не народные предания, а самодеятельная литература, что больше роднит последнюю со статьями из Яндекс.Дзена, нежели с народными сказками. Ни первый, ни второй жанр не являются терминами в русской стилистической традиции и не соответствуют устойчивым и частотным типам текстов на русском языке.

Одним из исследователей типологии текстов стал профессор из Бирмингемского университета в Великобритании - Джон МакХарди Синклер. Его работы основываются на международных стандартах в области корпусной лингвистики<sup>23</sup>. Синклер попытался отделить объективные признаки текста, которые не привязаны к языку, и субъективные признаки текста, которые привязаны к языку. Он выделяет два параметра для классификации текста: по внешним характеристикам (объективные) и внутренним (субъективные)<sup>24</sup>. Тексты, выделяемые по внешним характеристикам, обозначены в работах Дж. Синклера буквами E, от слова external (внешние), а тексты, выделяемые по внутренним характеристикам, буквой I, от слова internal (внутренние). E-параметры, универсальны, они не привязаны к какому-либо языку и являются формой текста, а вот I-параметры уже привязаны к особенностям языка и являются содержанием текста в зависимости от языка. Всего, Дж. Синклер выделяет три типа текстов с E-параметром:

---

<sup>23</sup> Sinclair J. Preliminary recommendations on text typology. EAGLES Document EAG-TCWG-TTYP/P, 1996 // URL : <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/texttyp/texttyp.html>

<sup>24</sup> Савчук С. О., Шаров С. А. Типология текстов для представительного корпуса // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2004». СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2004. С. 352–362. [https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2004/Sharov\\_art.pdf](https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2004/Sharov_art.pdf)

1) E1 origin (происхождении) – параметры, относящиеся к созданию текста автором. Указанный параметр фиксирует время создания текста, а также кто является автором текста. Информация может принадлежать одному или двум авторам, быть написана коллективом с редакцией содержимого или только правкой пунктуации, принадлежать конкретному коллективу соавторов или обобщённому автору. Так, гимн футбольной команды принадлежит конкретно футбольной команде, а инструкция к холодильнику принадлежит компании. Например, если мы возьмем Конституцию Российской Федерации, то её происхождение обобщенное и не имеет определенного автора или определенных авторов.

2) E2 state (структура) – параметры, относящиеся к внешним признакам текста. Данный параметр зависит от состояния текста: устное, письменное не предназначенной для чтения в слух, письменное для чтения в слух, устно-письменная. Последняя появилась в результате развития информационно-коммуникационных технологий. Общаясь друг с другом в сети с помощью мессенджеров, мы используем письменную форму речи, но она обладает характеристиками свойственные устной речи, так как имеет спонтанность происхождения, с помощью этого текста осуществляется текущее общение, но отсутствует свойственная устной речи тональность голоса, выражение эмоций на лице и т.п. Например, рассматривая ту же Конституцию РФ, можно охарактеризовать её письменный текст с применением букв кириллицы русского алфавита, которая имеет форму печатной книги с содержанием около девяти с половиной тысяч слов.

3) E3 aims (цель) – параметры, относящиеся к целям создания текста и его влиянию на аудиторию. Для понимания цели создания текста нужно понимать кто был объектом этого текста. Например, целью создания текста Конституции РФ была выработка высшего фундаментального объективного закона на территории Российской Федерации, который будет ориентиром для других нормативно-правовых актов и будет регулировать взаимоотношения субъектов права.

Текстов с I-параметром, Дж. Синклер выделяет два вида:

1) I1 topic (предмет обсуждения) – предметная область текста. Зависит от того, где применяется текст и что в нем обсуждается. Будто учебный текст по политической сфере, или газетный гороскоп в журнале для садоводов. Проблема в том, что хоть сколько-нибудь значимый отрезок текста может затрагивать несколько предметных областей одновременно. Если брать тексты по истории, то там мы найдем предметные области из географии, обществознания, ОБЖ или иных школьных дисциплин. Для усвоения информации из текста нужно обладать знаниями из нескольких дисциплин. С этой позиции, классификация текстов по научным направлениям (естественно-технические и социально-гуманитарные), сферам жизни (политическая, экономическая, социальная, духовная), или жанрам (роман, триллер, экшен) будет выглядеть грубо. Так, для понимания содержимого Конституции РФ нужно понимать все сферы общественной жизни.

2) I2 style (стиль) – стилистические особенности. Так же трудно выделить данный параметр, так как возможно появление новых стилей текста. На данный момент разработаны следующие стили текста как формальный (для деловых текстов), академический (для научных текстов), художественный (для творческих текстов), информационный (для СМИ) и просторечный (для разговорной речи). Например, что стиль Конституции РФ соответствует формальному стилю.

Систематизация текстов Дж. Синклер возможно одна из немногих, которая пытается систематизировать тексты по видам, отходя от привязки к языку. Однако в нашей работе, нас интересует текст как средство обучения. Сущностно, для нас не важно, какой вид текста, типологии Лаптевой или Синклера, будет использован. Текст, который направлен на обучение, должен обладать следующими характеристиками:

– находиться на доступном уровне для понимания учащимся

- прилагаться с заданием к тексту, так как если не дать учащемуся цель освоения текста, он может и не усвоить информацию из него
- выполнять запросы общества на грамотную всесторонне развитую личность, обладающую систематическим и критическим мышлением

В таком случае мы ведем разговор о таком виде текста, как «учебный текст», проблему осмысления этого понятия мы разберем в следующем пункте. В данном пункте для нас было важно выделить определение текста в соответствии со свойствами, которые ему присущи как постоянные.

Разобрав существующие определения понятия «текст» и его разновидности можно выделить следующие свойства текста:

- 1) текст – это продукт процесса речевой деятельности;
- 2) текст имеет определенную структуру, основанную на языке;
- 3) текст всегда несет в себе коммуникативную и информационную функцию;
- 4) текст может выступать в качестве единицы коммуникации, как на уровне отдельного знака или слова, так и законченного произведения.

Как видно из выделенных выше свойств текста, текст – это обладающий определённой структурой продукт процесса речевой деятельности, основанный на языке и существующий в виде отдельного знака, слова или законченного произведения, а так же выполняющий коммуникативную и информационную функции. Данное определение понятия «текст» будет использоваться в качестве термина в текущей работе.

### ***1.2 Место текста в образовательном процессе***

Текст является неотъемлемой частью учебного процесса. Как мы уже определились, текст может существовать в виде знака, слова или законченного предложения, т.е. имеет различную форму материального воплощения. Для обучения географии необходимо научить читать карты, для обучения физике – формулы, а для изобразительного искусства – картины. Все названное относится к термину «текст». Тексты, применяемые в образовательном процессе, традиционно принято называть «учебным

текстом». Однако, не смотря на то, что термин «учебный текст» применяется в научных работах по педагогике и методической литературе, ни один современных словарей не дает определения данному понятию, где были бы выделены конкретные свойства учебного текста.

Возвращаясь к коммуникативной функции текста, стоит выделить двух авторов, у которых в контексте их определения понятия «текст» выделяется образовательная функция текста. Первый, это российский социолог Тамара Моисеевна Дридзе, она понимала текст как единицу общения<sup>25</sup> и систему элементов разной степени сложности<sup>26</sup>, функционально объединенных в некоторую целостность на основе общей смысловой концепции (главной мысли, основной идеи), которая в тексте может быть непосредственно и не выражена, но может, тем не менее, присутствовать в нем опосредованно. В данном случае, текст существует не только в последовательной знаковой системе, выраженной на письме, а как любая информация передающая тому, кто её воспринимает некоторый социокультурный опыт. Такой подход позволяет относит к тексту различные социокультурные феномены, будто танцы, песни, здания, мозаику, музыку, историю, географию, математику и другое, так как они могут быть направлены на передачу накопленного опыта последующим поколениям

Вторым исследователем коммуникативных свойств текста, является российский педагог и кандидат педагогических наук Карих Татьяна Владимировна, которая отмечает, что «коммуникация между людьми на всех уровнях социокультурной организации общества осуществляется посредством обмена действиями порождения и интерпретации иерархически организованных содержательно-смысловых структур текстов, которые имеют интенционально-мотивационно-целевую доминанту. Речь идет об адекватной

---

<sup>25</sup> Дридзе Т.М. От герменевтики к семиосоциопсихологии: от «творческого» толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/books/2152/g19.pdf> 13.

<sup>26</sup> Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145-152.

интерпретации этой доминанты, без чего не может быть диалога как смыслового контакта»<sup>27</sup>. Поясним, первоначально субъект воспринимает текст в виде множества знаков, расположенных линейно. При восприятии информации из текста субъект может соотносить между собой различные участки изначально линейного текста. При соотнесении этих участков субъект использует уже усвоенную ранее информацию. Под этой ранее усвоенной информацией и понимают текстовую доминанту, иначе говоря, ключевые слова, которые позволяют расшифровать информацию из текста – понять её<sup>28</sup>. Например, давая определение слова в начале занятия, преподаватель может не учитывать то, что учащиеся не понимают значения некоторых слов в определении. Если в дальнейшем, эти слова не будут разобраны, то материал текущий и будущий может быть не усвоен или усвоен ошибочно. Из указанных подходов в определении понятия текст видно, что он может выполнять и образовательную функцию.

Однако не стоит забывать и о коммуникативной стороне текста в образовательном процессе. О том, что текст в процессе обучения является в первую очередь единицей коммуникации, можно вычитать в работе Н.А. Ипполитовой: «в обучении мы используем различные модели текстов, воспроизводимые частично или полностью на различных этапах его анализа и интерпретации, что позволяет сделать эти образцы единицей обучения, образцом для подражания, а в последующем – базой для творчества, для самостоятельной речевой деятельности»<sup>29</sup>. Обращение к последнему из перечисленных свойств текста наиболее актуально в школьной практике в процессе работы над сочинением, рефератом, докладом и другими заданиями, которые предусматривают длинные и связные знаковые выражения с законченными мыслями.

---

<sup>27</sup> Карих Т.В. Текстовая деятельность VS речевая ар- деятельность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №7/51. С. 89-92.

<sup>28</sup> Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализ. Учебник для филологических специальностей вузов. (Москва: Издательство «Ось-89», 1999)

<sup>29</sup> Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 176 с.

Указанные выше свойства текста лишь показывают его связь с процессом образования, но не дают нам ответа на то, а что такое «учебный текст», чем он отличается от текста «не учебного», т.е. необходимо определить место текста в образовательном процессе. Авторы, которые были проанализированы в рамках текущей работы, ограничивают понимание «учебного текста» как источника информации для решения целей воспитания и обучения.

Так, в работах Аллы Эммануиловны Бабайловой, учебный текст определяется, как «организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т.д.) на определенном этапе обучения»<sup>30</sup>. Проблема в том, что не смотря на наличие у составителей текста дидактической цели, это не гарантирует того, что текст будет решать образовательные и воспитательные задачи. Так, федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС), приказы и рекомендации министерства просвещения, хоть и разрабатываются с дидактическими целями, но не могут быть отнесены к учебным текстам, так как данный документ создавался для работников образования. Формальные документы лишь определяют направление дидактических целей для преподавателей, хотя эти тексты и могут быть использованы в образовательном процессе, если их адаптировать под обучающихся. В таком случае учебный текст должен быть направлен на его усвоение обучающимися.

Так же отметим, что сегодня в образовательном процессе используются тексты, которые изначально имели не образовательные цели. Однако тексты

---

<sup>30</sup> Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: социопсихоллингвист. аспекты / под ред. А.А. Леонтьева. Саратов: Изд-во СГУ, 1987. 151с.

могут обретать статус учебных, если их адаптировать для дидактических целей. Например, тексты нормативно-правовых актов Российской Федерации могут быть использованы при изучении раздела «Право» в обществознании, если учебные материалы подталкивают обучающихся на осмысление содержащихся в них законов, их толкование и применение в конкретных ситуациях.

Ещё одно определение понятия «учебный текст», было найдено в работе Г. Жофковой, где она ссылается на своего коллегу из Чехии Л. Риса. В определении Л. Риса учебный текст – это «линейная последовательность языковых знаков, которая представляет собой целостное сообщение (монолог) или соответствует определенной ситуации (диалог), или является рядом языковых знаков (слов, словосочетаний, предложений) без общей коммуникативной функции и без связи с определенной ситуацией»<sup>31</sup>. В первом случае можно говорить о коммуникативном учебном тексте, во втором – о некомуникативном учебном тексте, выполняющем специфические учебные, дидактические функции. В таком случае учебный текст получает более широкое определение и может включать не только линейную знаковую последовательность, выраженную в письменной форме, но и визуальную или слуховую, что роднит определение текст и учебный текст, так как текстовая информация может существовать в любом доступном образовательным технологиям виде.

В ходе образовательного процесса обучающиеся не только воспринимают и фиксируют в памяти изученный текст. Они учатся самостоятельно понимать и интерпретировать содержимое текста, в ходе этого процесса обучающиеся могут самостоятельно переосмыслить содержимое, фактически одновременно порождая вторичные (новые) тексты. Последнему феномену, переосмыслению текстов и порождению новых текстов, уделял внимание в своей работе Александров Евгений Павлович, где

---

<sup>31</sup> Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка как иностранного // Стереотипность и творчество в тексте: межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 1999. С. 2- 9.

говорилось, что «встречное текстопорождение, имеющее целью не только понимание исходного (авторского) текста, но и «встраивание» его в горизонт собственной личности - осмысление, переосмысление, интерпретацию, указывает на принципиально диалогическую природу текстовой деятельности»<sup>32</sup>. Причем интерпретацией текста обучающийся иногда должен заниматься вынужденно, даже если такой задачи нет к фрагменту текста. Реальность такова, что учебные материалы проходят экспертизу на соответствие ФГОС, так как учебные материалы должны выполнять дидактические цели, поставленные государством. Таким образом целью создания учебника или учебных материалов становится не ученик, а ФГОС. В той же работе, Е.П. Александров подчеркивает, что «авторы часто недооценивают диалогическую природу текста и текстовой деятельности, стремятся к интенциональной нейтральности текста, фактически провоцируя коммуникативные барьеры»<sup>33</sup>. Учитывая данное замечание, ещё раз видно, что формальный подход к определению дидактических целей в текстах, ещё не делает этот текст учебным. Отсутствие какого либо направления из-за нейтральности текстов, или как говорит Е.П. Александров интенциональная нейтральность текста, приводит к тому, что текст, который изначально готовился как учебный становится недоступен обучающимся и тем самым не может выполнять своих дидактических целей. Составители ФГОС и учебников оставляют на совесть учителя осмысление цели каждого занятия. Даже если цель есть в учебнике или методическом пособии к нему, дидактическая цель может быть понятна учителю, но не обучающемуся. Поэтому задача педагога – это адаптировать тексты учебников, в «учебные тексты» или сформировать свои собственные, что бы они были доступны обучающимся, но при этом выполняли изначальные цели, которые ставит законодательство перед работниками образования.

---

<sup>32</sup> Александров, Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. - URL: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start\\_from=&ucat=](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start_from=&ucat=)

<sup>33</sup> Там же.

Однако навязывание определенной позиции автора текста не дает гарантии на то, что текст будет понят. Человек на разных этапах своей личностной эволюции один и тот же текст может понимать по-разному, открывая в нем сквозь призму обретенного социокультурного и жизненного опыта новые смысловые горизонты<sup>34</sup>. С этой позиции, учебный текст должен учитывать социокультурный опыт прошлого обучающегося, чтобы быть доступным для осмысления информации в тексте. К проблематике понимания учебных текстов мы вернемся в третьем пункте.

Еще важным замечанием будет то, что задавая направление на интерпретацию текста, преподаватель берет на себя моральную ответственность перед обществом за то, какие ценности сформируются у обучающегося после работы с информацией из текста. Стоит помнить и о том, что преподаватель подчиняется законам об образовании, поэтому работа с текстом должна выполнять изначальные цели, которые ставит законодательство перед работниками образования. Так как в результате получения образования обучающийся должен уметь получать информацию из различных источников, анализировать, систематизировать ее, делать выводы и прогнозы<sup>35</sup>, то важной составляющей учебного текста является уже упомянутое выше осмысление и изложение текста в новом виде, как письменно, так и устно. В таком случае учебный текст всегда предполагает наличие какого-либо задания. Это нужно, чтобы контролировать каких личностных, предметных и метапредметных результатов достиг обучающийся. На этой основе проектируются дальнейший образовательный маршрут.

В ходе своих рассуждений, Е.П. Александров предлагает следующее определение понятия «учебный текст» – это «текст, с которым субъекты образовательного процесса осуществляют текстовую деятельность в формах

---

<sup>34</sup> Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 297-325

<sup>35</sup> Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Обществознание» для профессиональных образовательных организаций. — М. : Издательский центр «Академия», 2015. — 20 с.

текстовосприятия и текстопорождения, направленную на решение обучающих, развивающих и воспитательных задач»<sup>36</sup>. Проблема определения заключается в том, что автор не соблюдает выведенное в логике правило объяснение материала через метаязык, т.е. сделать высказывание о высказывании. Говоря о том, что учебный текст – это текст, он использует характеристику родовой принадлежности, повторяющее понятие, смысл которого должен быть раскрыт. Определение заслуживает внимание, так как в нем уточняются субъекты, которые работают с учебным текстом и то, на что направлен учебный текст. Тем самым отделяется текст «учебный» от текста «не учебного».

Отделить текст «учебный» от текста «не учебного» нам поможет выделение функций, которые в своем сочетании будут присущи только учебному тексту. В этом направлении есть работа российского педагога, Лобашева Валерия Даниловича. К основным функциям учебного текста он относит<sup>37</sup>:

- передача учебной информации с учетом социально-демографических и индивидуально-психологических характеристик обучающихся;
- становление, развитие и упражнение познавательных и творческих способностей, умений и навыков обучающихся;
- организация познавательной деятельности и рефлексивно-аналитического опыта обучающихся;
- мотивирование познавательной активности;
- социокультурное развитие обучающихся; контроль (самоконтроль) результатов образовательной деятельности и качества образовательного процесса.

---

<sup>36</sup> Александров, Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. - URL: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start\\_from=&ucat=](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start_from=&ucat=)

<sup>37</sup> Лобашев В.Д. Дидактические функции учебных текстов // Фундаментальные исследования. 2006. № 8. С. 69-71.

Как видно указанные функции направлены на развитие личности обучающегося, контроль предметных результатов. Так же учебный текст должен учитывать психологические особенности обучающегося.

Разобрав существующие определения понятия «учебный текст» и его функции можно выделить следующие свойства текста:

- 1) учебный текст направлен на участников образовательного процесса;
- 2) учебный текст – это продукт образовательного процесса
- 3) учебный текст выполняет образовательную и воспитательную функцию;
- 4) учебный текст предполагает наличие какого-либо задания;
- 5) учебный текст должен учитывать социокультурные и психологические особенности обучающихся, т.е. быть адаптированным под их уровень развития;
- 6) учебный текст должен донести определенную информацию по учебному материалу;
- 7) учебный текст должен способствовать личностному росту обучающихся, развивать компетенции в рамках предмета и применять свои знания в метапредметных областях;
- 8) учебный текст, как и текст, может существовать как в материальной письменной линейной знаковой форме, выстроенной по определенным правилам, так и иметь символическое воплощение в образах или звуках;
- 9) выполнять дидактические цели, которое ставит государство и общество перед преподавателем, в частности в современных ФГОС.

Как видно из выделенных выше свойств учебного текста, учебный текст – это обладающий определённой структурой образовательный продукт процесса речевой деятельности, основанный на языке и существующий в виде отдельного знака, слова или законченного произведения, который доносит информацию и ставит задачу перед обучающимися способствующая

достижению дидактических целей с учетом социокультурных и психологических особенностей обучающихся, а так же выполняющий коммуникативную, информационную, образовательную и воспитательную функции.

Сам учебный текст может дробиться на разновидности по наукам: гуманитарные, социальные, естественные, технические. Так же, деление учебного текста по видам можно осуществлять в зависимости от уровня образовательного учреждения: дошкольное образование, начальное образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование, среднее-профессиональное образование, высшее и послевузовское. Можно дробить учебный текст по видам в зависимости от статуса обучаемого: 1, 2, 3 классы и т.д., при том, учащихся 10-11 классов и 1-2 курсы студентов профессиональных техникумов можно относить как к одной группе обучаемых, так и к отдельным.

Информацию, которую обучающийся усваивает из учебного текста, можно условно разделить на:

- текстовую (слова, фразы, предложения);
- символы (математические числа, знаки);
- звуковую (устная речь);
- графическую (схемы, графики, рисунки).

В данной же работе, мы будем выделять учебный текст в зависимости от преподаваемой дисциплины: будто биология, география или, как в нашем случае, обществознание. Уже внутри дисциплины преподаватель может дробить учебный текст на подвиды в зависимости от уровня сложности текста и задачи, на которую направлен текст.

### ***1.3 Понимание текста, как часть умений работы с текстом***

Говоря о тексте, как о носителе информации, выстроенной в определенном виде и обладающей разной степенью достоверностью, нельзя не затронуть тему того, как происходит понимание текста. Во введении мы

уже актуализировали проблему того, почему понимание текста важно в образовательном процессе. Важно отметить, что понимание не тождественно понятию знать или знание. В общем случае знание определяется как совокупность информации, выстроенной в определенную структуру и обладающая разной степенью достоверности об объективной действительности и самом себе. Можно знать, что зимой холоднее, чем летом, но не понимать почему. Можно понять один текст, но не понять другой, хотя содержащая информация будет одинаковой. За время работы в образовании, на практике не раз сталкивался с тем, что ребенок, в одном задании, отмечает одно из утверждений как истинное, а другое, точно такое же, но написанное другим языком, как ложное ложное.

Более точное определение термину «понимание» мы дадим в конце этого пункта. На то есть объективные причины, нам не избежать тавтологии при разборе понимания, так как получается странная формулировка: для понимания нужно дать определение пониманию. Поэтому для начала разберём сам феномен, так как из изученных словарей, понимание может быть как процессом познания, так и свершившимся явлением:

– как процесс, понимание – это «усвоение нового содержания и включение его в систему устоявшихся идей и представлений»<sup>38</sup>.

– как свершившееся явление, понимание – это «вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений содержанию воздействия», т.е. соответствие того что подумал, тому, чем оно является.

Изучением природы понимания исследователи занимаются не первый год. Природа понимания разрабатывалась в философии, психологии, педагогике, лингвистике, нейробиологии и в других более узкоспециализированных дисциплинах.

---

<sup>38</sup> Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.  
[https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ)

Разработкой методологии истолкования информации из текста занимаются исследователи со стороны герменевтики – это теория и методология истолкования текстов<sup>39</sup>. Немецкий исследователь проблемы понимания текста, Фридрих Шлейермахер, ввёл понятие: «вхождение в герменевтический круг»<sup>40</sup>. Субъекты, входящие в герменевтический круг, воспринимают текст как отношение целого и части. Чтобы понять целое, необходимо понять его отдельные части, но для их понимания требуется представление о смысле целого. Иначе, слово, будучи по своей природе неоднозначной, понимается через окружающий её контекст, хотя сам контекст понимается через входящие в него слова. Шлейермахер рассматривает понимание как процесс движения от целого – к частям, а затем от частей – к целому: от интуитивного предпонимания целого к выявлению значения частей, а затем возвращение к пониманию целого. На практике это значит, что истолкование текста зависит от контекста, а понимание контекста – от трактовки слов. Круг же, в концепции Шлейермахера, подчеркивает, что понимание не сводится к единичному акту, а представляет собой процесс с неоднократно повторяющейся на разных уровнях понимания изученного. Причина кругообразности этого процесса виделась учёному в том, что ничто истолковываемое не может быть понято за один раз. Процесс понимания мог длиться вплоть до момента, когда интерпретатору вдруг всё становится ясным до деталей<sup>41</sup>.

Другой немецкий исследователь и представитель герменевтики, Вильгельм Дильтей говорит о том, что понимание, совершаемое в герменевтическом круге, подвержено постоянному изменению в зависимости от жизненной ситуации<sup>42</sup>. Таким образом видно, что логика понимания задается состоянием сознания понимающего, которое определяется не только

---

<sup>39</sup>Энциклопедия культурологии. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_culture/297/ГЕРМЕНЕВТИКА](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/297/ГЕРМЕНЕВТИКА)

<sup>40</sup> Налимов В.В., Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитекtonика личности, М., «Водолей Publishers», 2007 г., с.195. Источник: <https://vikent.ru/author/1991/>

<sup>41</sup> Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Литература и методы её изучения. Системно-синергетический подход, М., «Флинта»; «Наука», 2011 г., с. 154-155. Источник: <https://vikent.ru/author/1991/>

<sup>42</sup> Там же.

текстом, окружающим понимаемое слово, но и всей той жизненной ситуацией, в которой этот текст воспринимается. Понимание субъективно, что в гуманитарных науках придает этой стороне вопроса особую значимость, так как система ценностей в зависимости от исторического периода отличалась. Снятие дуализма в мышлении школьников, т.е. деления мира на условно «черный» - плохой и «белый» - хороший, способствует развитию критического мышления. Отталкиваясь при изучении материала от текущих ценностей, преподаватель будет сталкиваться с проблемой объяснения материала, например, по тоталитаризму. Если в Германии и СССР к концу 30-х гг. XX века складывается тоталитаризм, то в дуалистической парадигме мышления этот политический режим или хороший, или плохой. Если же производить снятие этого дуализма, через систему ценностей демократического режима и негативные стороны демократического режима, проходить тот самый герменевтический круг, только тогда знание сменяется на понимание этого знания. Про то же говорит и Дильтей в познании истории, где «высшая форма понимания осуществляет себя в процедуре перенесения-себя-на-местодругого»<sup>43</sup>. Как например, изучение фигур И.В. Сталина, Петра I или Ивана «Грозного» не только с позиции современных ценностей демократии и гуманизма, но и, учитывая субъективный опыт, в котором проживала эта историческая фигура.

Дильтей, как и другой философ, изучавший природу понимания, Мартин Хайдеггер, едины в том, что человек существует таким образом, что ему всегда уже нечто понятно в своем существовании, понятно как существующее, осознано текущая окружающая среда, и это является основой для познания и существования человека в мире и взаимодействия с ним<sup>44</sup>. В работах М. Хайдеггера человеческое сознание «..всегда несет в себе

---

<sup>43</sup> Жихарева Т. Проблема понимания в философии В. Дильтея и М. Хайдеггера // VOX. 2013. Выпуск 14. – С. 164 – 181.

<sup>44</sup> Там же.

понимание, если даже оно содержит его в скрытом виде»<sup>45</sup>. Отсюда Хайдеггер поднимает проблему: как понять понимание, т.е. сделать предметом анализа само понимание, которое всегда уже свершилось, которое уже держит все наше тематическое познание? Согласно М. Хайдеггеру: анализ должен проводиться не в рамках того, что именно понятно (известно), а что это значит (в чем суть изучаемого, почему это важно понять)<sup>46</sup>. Так как значение традиционно понимается как выделение важности кого-либо явления в человеческой деятельности, то и освоение информации из текста должно обладать значимостью для обучающихся. Например, мало изучить богов Древнего Рима поименно и их функции, это не дает никакой значимой информации, если не понимать значение религии в жизни древнеримского общества. Как не имеет смысла изучать явление глобализации, если не выделить признаки и его последствия для обществ и государств, т.е. придать информации

В исследовании природы понимания невозможно упомянуть Х.Г. Гадамера, который изучая природу понимания у Хайдеггера заключает, что человек и его бытие в мире замыкается на языке, а само употребление языка оказывается бессознательным<sup>47</sup>: Там же Гадамер задается вопросом того, как человек отличает употребление слова от понимания сути этого слова и приходит к выводу, что «...мы понимаем язык, проживая его». Говоря иначе, только через опыт мы понимаем содержимое текста, что перекликается с нашей гипотезой о проблеме понимания. «Значит, понимание – это не просто техническая виртуозность «пониманий» всего, что написано. Это скорее истинный опыт, т. е. контакт с чем-то, что утверждает себя в качестве истины»<sup>48</sup>. Обучающийся может считывает знаки и воспроизводит звуки

---

<sup>45</sup> Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989.

<sup>46</sup> Жихарева Т. Проблема понимания в философии В. Дильтея и М. Хайдеггера // VOX. 2013. Выпуск 14. – С. 164 – 181.

<sup>47</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988.-704 с.

<sup>48</sup> Там же,

текста, может даже чувствовать, что понимает о чем идет речь, но если он не получил опыт связанный с информацией в тексте, он не сможет понять материал.

Среди российских философов, размышляющих на проблемой понимания, выделяются Д.Ю. Памфил, Розанов В.В. и Г.Г. Шпет. В философии Шпета понимание основано на интуиции, но тесно связано с интерпретацией, идущей от сути вещей, поэтому в его взглядах понимание носит объективный характер<sup>49</sup>.

В работах психологов можно встретить исследования посвященные пониманию в современной школе. Так Цукерман Г.А. и Клещ Н.А. провели 3-х годичное исследование на уроках русского языка в начальной школе, где преподаватель организовал работу по развитию понимания понятийного текста и овладению понятиями. Результаты показали, что специально организованная система обучению понимания текстов, имела два результата:

повышается уровень владения понятиями, уже освоенными в обучении, если эти понятия представлены в словесной форме – в виде текстовых задач, логических рассуждений или утверждений;

улучшается понимание информационных текстов с незнакомым понятийным содержанием, т. е. складывается одно из центральных условий самообучения.

Общим выводом исследования стало то, что «тексты создаются детьми для прояснения понятия, рожденного в предметном действии, если тексты функционируют для развития и связывания понятий, то это положительно сказывается и на понимании понятий, и на читательской компетентности при работе с понятийными текстами»<sup>50</sup>. Выводы ученых дают основания предполагать, что чем чаще дети сталкиваются с незнакомым понятийным содержанием и пытаются объяснить его, тем лучше складывается понимание

---

<sup>49</sup> Счастливецва Е. А. О природе понимания. К вопросу о полемике Г. Шпета и В. Дильтея // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2009. № 4 (4). С. 18-22. 0,8 п.л.

<sup>50</sup> Цукерман Г.А., Клещ Н.А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 19–27. doi:10.17759/pse.2017220302

материала. В таком случае мы видим вновь проявление герменевтического круга, где для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого. Повторяя целое, дети лучше усваивают частное и наоборот.

В совместной работе Е.В. Чудиновой и В.Е. Зайцевой говорится, что понимание текста происходит тогда, когда обучающийся способен вставить новый текст в заранее существующую матрицу<sup>51</sup>. Они ссылаются в своих суждениях на советско-российского философа В.С. Библера, где понятие «матрицы» очень схоже с исследованиями герменевтики, где на уже существующий понятийный аппарат, накладывается новый: «Вставить новый текст в известную матрицу, в данную ее дыру, в данное ее гнездо, рядом с такими-то заполненными гнездами, в связи с такими-то отсеками, в отдалении от таких-то гнезд и отсеков, освоить всю эту систему связей, близостей и отдаленностей — вот что означает понять этот текст»<sup>52</sup>. То же, подчеркивают в своем исследовании Чудинова и Зайцева, поясняя, почему ясно написанный естественнонаучный текст, может вызывать сложности в понимании, если предварительно не выстроены базовые понятия: «Любое естественнонаучное понятие возникает путем преодоления, а точнее, преобразования, житейских, «натуральных» представлений и понятий. Натурализм, т. е. естественным образом сложившееся у человека видение объекта, очень живуч и труднопреодолим, потому что укоренен в сложившейся системе привычных действий и житейском сознании»<sup>53</sup>. Иначе говоря, человек с большей частотой использует в своей речевой деятельности житейские понятия, редко прибегая к научным формулировкам. Например, трудно представить себе разговор машинистов на тему определения понятия «личность», представленным в примере субъектам будет проще и быстрее

---

<sup>51</sup> Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 44–53.

<sup>52</sup> Библер В.С. Кант- Галилей- Кант. Разум нового времени в парадоксах самообоснования М. Мысль 1991г. 320с.

<sup>53</sup> Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 44–53.

обсудить качества какого-либо индивида используя жаргонизмы и просторечия. Так как преподавание предмета вынуждает вводить преподавателя общеупотребимые учебной дисциплиной термины в словарный запас обучающегося, важно привить обучающимся умение работать с текстами различного уровня сложности: от простых публицистических до научных.

Исследование Чудиновой и Зайцевой, о природе понимания, интересно приемом, который они использовали для преподавания темы «эволюция» среди младших школьников. Они не начинали с определения понятия «эволюции» и не рассказывали о Дарвине и его теории происхождения видов, а начали с игровой задачи, где дети в течение двух уроков обсуждали условия моделирования самовоспроизведения группы живых существ (в одном из классов дети назвали их «бумажко»)<sup>54</sup>. То есть дети, не зная слова и его определения дали ему собственное понятное название и уже на это название преподаватель наложил понятие «эволюция». Такой же прием можно использовать в преподавании обществознания, начиная тему не со слова «конституция» и его определения, а с идеи разделения властей и проблемы преодоления негативных сторон субъективного закона, разумеется формулировка самой задачи должна быть более просторечной. Общий вывод их исследования подтверждает, что понимание материала происходит при наложении текста на уже существующую «матрицу».

Размышление о понимании можно встретить в работе действующего доктора психологических наук Цукерман Галины Анатольевне, где она включает категорию «понимание текста» в читательскую грамотность. «Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать своё понимание на должном уровне»<sup>55</sup>. В конце размышлений особо подчеркивается, что «... «понимать» (прочитанное) говорит о самом

---

<sup>54</sup> Там же

<sup>55</sup> Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности //Материалы к обсуждению. М. – 2010.

существенном элементе читательской деятельности и важнейшим элементом «понимать» (прочитанное) говорит о самом существенном элементе читательской деятельности и важнейшем направлении педагогической работы при обучении чтению»<sup>56</sup>.

Понимание или непонимание материала школьниками, рассматривается в работе С.Л. Рубинштейна. Понимание «доступно там, где речь идёт об отношениях в наглядной ситуации, и оно становится менее доступным с переходом в абстрактный план»<sup>57</sup>. Как видим, вновь понимание наступает только в том случае, если тот, на кого нацелен текст, переживает опыт, связанный с этим текстом (пусть, даже если этот опыт будет чувственный в представлении).

Изучая проблему понимания текста в гуманитарных науках, М.М. Бахтин пришел к выводу, что вероятно само сознание человека организовано как множественный текст, поскольку оно представляет собой структурированное смысловое содержание, опосредованное Другими или самим собой в качестве Другого<sup>58</sup>. Человек в таком случае является носителем множества «других», которые наполнили его сознание своими текстами образовав нового самостоятельного «другого». Говоря проще, человек социализируясь в обществе, становится носителем тех социокультурных качеств, которые ему привили агенты социализации. Сами же социокультурные качества понимаются индивидом в соответствии с их интерпретацией обществом.

В конце отметим исследование В.Д. Шадрикова, где одной из проблем понимания он выделяет то, что усвоении текста субъект находится вне самого текста, и «для него проблема понимания снимается по мере

---

<sup>56</sup> Там же

<sup>57</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 томах. Т. 1. М., 1989. С. 195.

<sup>58</sup> Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 297-325

включения знаний в деятельность»<sup>59</sup>, т.е. пережив опыт связанный с информацией из текста, приходит и понимание. Действительно, трудно зафиксировать понимание разницы феодализма и абсолютизма. о взаимоотношении королей раннего средневековья со своими феодалами. Вероятно, это в том числе связано с тем, что на более ранних этапах развития, детям рассказывают сказки о всевластных королях, создавая стереотипный образ короля, как абсолютного самодержца. Точно так же трудно объяснить ребятам идею патриотизма и гражданского общества, учитывая особенности подросткового периода, с его максимализмом, инфантилизмом, эгоцентричности, с периодически не знающей границы этажности и т.п. Однако, есть способы эмоционально привязать материал к социальному опыту подростков. Этот вопрос мы еще затронем ниже.

Далее Шадриков фиксирует, что если субъект все же усвоил информацию из текста, то дальше, эта информация может начать распространяться среди малых групп данного субъекта, при этом теряется эмоциональная связь, ощущения, связанные с усвоенной информацией. То что в бытовом познании называется «жизненный опыт», не всегда возможно передать в каком либо тексте, что дальше и подчеркивает Шадриков, «что субъект, порождающий знания, не всегда в состоянии передать свои ощущения другим членам группы». Этот момент, у автора, является ключевым в природе понимания, чем дальше познающий субъект, от конкретных условий приобретения информации, тем сильнее нарастает проблема непонимания передаваемых знаний<sup>60</sup>. Не случайно методологической основой действующих федеральных государственных образовательных стандартов является «системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

---

<sup>59</sup> Шадриков В. Д. Механизмы понимания //С 409 Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно. – 2019. – С. 117.

<sup>60</sup> Там же

- формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся».

Только базис в виде ФГОС, расходится с надстройкой в виде ОГЭ/ЕГЭ, так как ФГОС уделяет активное внимание личности обучающегося, его индивидуальным особенностям и требует от преподавателя актуализировать темы занятий так, чтобы они стали интересны обучающимся на текущем занятии. Однако, на выходе из школы, государство требует от обучающегося и преподавателя, теоретические знания, без учета индивидуальных особенностей ученика. Главная проблема тут лежит в том, как организованно обучение в общеобразовательных организациях и в том, что ответственность за результаты ОГЭ и ЕГЭ лежит на школе, а не ученике, что делает актуальной подготовку к экзаменам, игнорируя зачастую системно-деятельностный подход. В итоге это приводит к формированию не системного или критического мышления, а фрагментарного («клипового») <sup>61</sup>. Разрешить эту проблему в текущий момент, мы не в состоянии, однако, как преподаватели, можем попытаться одновременно применять системно-деятельностный подход при работе с текстами и готовить обучающихся к итоговым государственным экзаменам.

О проблеме понимания можно делать отдельные научные работы и целые монографии. Касались проблемы понимания в том числе и

---

<sup>61</sup> Куликов С.М. Проблемы современного образования в условиях экранной культуры и клипового мышления // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения в глобальной современности [Текст]: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, 22 ноября 2019 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2019. (в печати)

нейробиологи, но больше в контексте запоминания информации, нежели фиксированием момента понимания текста, но к работам в нейробиологии мы еще вернемся в пункте по обучению. Природа понимания сложна и пока не изучена в полной мере, однако общие черты природы понимания уже можно выделить:

- понимание приходит не сразу, а по мере повторения изученного - это как перечитывать детектив и открывать в нем намеки исход сюжета;

- понимание нового связано с уже имеющимся пониманием другого, т.е. понимание неразрывно связано с памятью и возможностью удержания нашим мозгом одной информации и соотнесение её с другой информацией;

- понимание наступает тогда, когда передаваемая информация эмоциональна значима для субъекта, поэтому современный ФГОС требуют в начале урока актуализировать тему для учащихся, так как заучивание фактов не приведут к пониманию этих фактов;

- понимание тесно связано с чувственным познанием, и возможностями передачи этих чувств, пережитого опыта, другому (От себя отмечу, что это очень важная черта, так как пережитым эмоциональным опытом, субъект может поделиться в качестве примера теоретического знания. В педагогической практике не единожды сталкивался с ситуацией, когда обучающийся на «отлично» ученик не может привести пример на теорию, и наоборот, обучающийся на «удовлетворительном» уровне студент, не может продублировать определение понятия, но с лёгкостью приводит к нему пример. Однако это не говорит о том, что отличники не способны приводить примеры на теорию, так как наш субъективный педагогический опыт не является истинным утверждением. Однако, именно на этой особенности понимания и строится наша гипотеза.);

- понимание учебных текстов связано с налаживанием связей между бытовым языком и языком преподаваемой дисциплины, а так же с включением субъекта в контекст происходящего. Вне этого контекста,

понять что-либо затруднительно – это как один раз понаблюдать за игрой в американский бейсбол с английским комментатором, без знания английского с середины игры.

Так как природа понимания сложна и данной работы мало, чтобы рассмотреть данный феномен качественно со всех сторон, то в качестве определения того, что такое «понимание» мы будем использовать уже имеющиеся в философии и психологии определения:

– как процесс, понимание – это «универсальная операция мышления, представляющая собой оценку объекта (текста, поведения, явления природы) на основе некоторого образца, стандарта, нормы, принципа и т.п.»<sup>62</sup>.

– как свершившееся явление, понимание – это «это постижение смысла и значения чего-либо, состояние сознания у субъекта уверенности в том, что созданные, возникшие у него представления адекватны содержанию воздействия извне, в результате которого эти представления возникли»<sup>63</sup>,

---

<sup>62</sup> Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.  
[https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ)

<sup>63</sup> Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013.  
[https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/13101/ПОНИМАНИЕ](https://psychology_pedagogy.academic.ru/13101/ПОНИМАНИЕ)

## ГЛАВА 2. ПРИЕМЫ ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ РАБОТАТЬ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

### *2.1 Умения, формируемые на уроках обществознания при работе с текстом*

Развитие умений работы с текстом является важной составляющей понимания текста. Без умения работать с текстом, обучающиеся не смогут решать познавательные задачи. Для того, чтобы научить обучающихся работать с информацией в тексте, понимать её, в преподавании используют учебный текст, со свойственными ему характеристиками, обозначенными вышесказанных пунктах.

Тут хотелось бы оступиться и сделать некоторые уточнения по теме. При постановке цели: рассматривать умения или навыки, предпочтении было отдано умениям на предварительном анализе литературы, речь о которой кой пойдет ниже.

Одним из элементов образовательного процесса, как отмечают В.В. Краевский и И.Я. Лернер, является применение полученных знаний на практике, так как без знаний, «...ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно». Знания, получившие применение на практике, в жизненном опыте формируют у обучающегося умения и навыки, которые «...являются усвоенным опытом осуществления различных способов деятельности»<sup>64</sup>. Это соотносится с пунктом о понимании, где одним из характерных свойств понимания, является опыт – практика.

Под навыком в педагогике принято определять учебную операцию, способ выполнения которой доведен до автоматизма и почти не контролируется сознанием,<sup>65</sup> например, читать и писать. Под умением определяют учебную операцию, действие которой состоят из

---

<sup>64</sup> Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/ Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.

<sup>65</sup> Там же

упорядоченного ряда действий и имеют общую цель<sup>66</sup>. Тем самым видно, что навык, в решении учебных задач, должен срабатывать автоматически: «...для навыка необходимо, как правило, однообразное повторение операции....». Умения требуют от индивида последовательного выполнения учебного действия, для этого «...необходимо первоначально однообразное его повторение, а затем вариативное, т.е. в разных, существенных для данного действия ситуациях»<sup>67</sup>. Главное отличие умения от навыка – сознательный характер первого и автоматический – второго.

Соотнося умения и навыка, преподаватель Перминова, в своей работе, выносит умения на первый план в формировании универсальных учебных действий (далее УУД), которые сегодня задействованы в ФГОС<sup>68</sup>. Соотнося умения и УУД (их она коротко называет – действия), она предлагает следующее соотношение, для проведение различий.

1) Умение есть форма предъявления действия и показатель его сформированности в деятельности ученика. Умение — показатель качества владения действием.

2) Действие задано содержанием — это доказывается с позиций культурологической и бинарно-интегративной теорий содержания образования.

3) Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта.

4) Умение и действие связаны неразрывно.

5) Умение — высшая форма реализации и материализации действия. Поэтому деятельность состоит в той же степени из операций и действий, как и из умений, наглядно свидетельствующих об их качестве (сформированности) в познавательной и практической деятельности ученика.

6) Универсальные умения (общеучебные умения и навыки) имеют в своей основе универсальные (универсальные учебные) действия,

---

<sup>66</sup>

<sup>67</sup> Там же

<sup>68</sup> Перминова Л. М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. – 2010. – №. 7.

совокупность и система которых может иметь вариативный характер, зависящий от содержания учебных заданий.

7) Универсальность общеучебных умений и учебных действий в том, что они проявляются на социальном, образовательном и личностном уровнях.

Таким образом, видно, что сегодня, государство ориентируется на самостоятельное применение обучающимся сформированных УУД в рамках всех образовательных дисциплин, так как учебные действия универсальны по своему характеру. Если школьник или студент способен решить задачу с текстом по истории, то применив те же УУД, он сможет решить задачу по географии.

Про формирование умений работать с текстом пишет Гальперин. Так как учебный текст, как и любой другой текст, способен делиться на различные виды, в зависимости от формы и содержания, то и сформированные умения зависят от текста. Так, например, у И.Р. Гальперина, текст делится на три вида информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстную<sup>69</sup>.

1) Содержательно-фактуальная информация – это сообщения о фактах, событиях, явлениях, последовательности событий, их участниках, времени и месте действия. Указанный тип информации формирует тему текста. Под темой следует понимать «предмет обсуждения в тексте, номинативно выраженное содержательное ядро целого текста»<sup>70</sup>.

2) Содержательно-концептуальная информация – это сообщение, в котором получает отражение идея текста.

---

<sup>69</sup> Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистических исследований / И.Р. Гальперин. - М.: Просвещение, 1981. - 140 с.

<sup>70</sup> Матвеева, Т.В. Тема текста / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. - М., 2003. - С. 542-544.

3) Содержательно-подтекстная информация содержится преимущественно в текстах художественных или разговорных стилей и не представлена в тексте напрямую, а в виде намека, иронии или парадокса.

Работа с каждым типом информации формирует свои умения:

1) Содержательно-фактуальная информация способствует формированию умения соотносить высказывание с тематикой текста.

2) Содержательно-концептуальная информация позволяет сформировать умение представлять или видеть в тексте основную идею.

3) Содержательно-подтекстная информация формирует умение видеть подтекст, соотнося отдельные элементы текста с контекстом.

Указанные Гальпериным умения, формируемые при работе с текстом, являются актуальными на уроках обществознания в процессе работы с заданиями на нахождение выпадающего из ряда слова, при поиске обобщающего понятия, заполнении пропусков, считывании графика, склонение и подставленные слов, анализе законченного текста, а так же при написании сочинения. Те же задания выполняют и коммуникативную функцию свойственную тексту, т.е. посредством речи субъект сообщает читателю, зрителю или слушателю определенную информацию.

Однако, при рассмотрении умений работы с текстом на уроках обществознания, в первую очередь, нужно учитывать, в первую очередь, нормативно-правовые акты выпускаемые министерством просвещения и государственные образовательные стандарты.

Общеобразовательный курс учебной дисциплины «Обществознание», нацелен на формирования у обучающихся целостного представления о мире через освоение систематизированных научных знаний и метапредметных универсальный учебных действий (регулятивные, познавательные, коммуникативные). В системе предметных результатов обществознания ФГОС для основного общего образования выделяет следующие требования<sup>71</sup>:

---

<sup>71</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897 (в ред. от 31.12.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"

- формирование у обучающихся личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;
- понимание основных принципов жизни общества, основ современных научных теорий общественного развития;
- приобретение теоретических знаний и опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной активной позиции в общественной жизни, для решения типичных задач в области социальных отношений, адекватных возрасту обучающихся, межличностных отношений, включая отношения между людьми различных национальностей и вероисповеданий, возрастов и социальных групп;
- формирование основ правосознания для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законодательством Российской Федерации, убежденности в необходимости защищать правопорядок правовыми способами и средствами, умений реализовывать основные социальные роли в пределах своей дееспособности;
- освоение приемов работы с социально значимой информацией, ее осмысление;
- развитие способностей обучающихся делать необходимые выводы и давать обоснованные оценки социальным событиям и процессам;
- развитие социального кругозора и формирование познавательного интереса к изучению общественных дисциплин.

В системе предметных результатов обществознания ФГОС для основного среднего (полного) общего образования выделяет следующие требования<sup>72</sup>:

---

<sup>72</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 №413 ( в ред. от 31.12.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования"

- сформированность знаний об обществе как целостной развивающейся системе в единстве и взаимодействии его основных сфер и институтов;
- владение базовым понятийным аппаратом социальных наук;
- владение умениями выявлять причинно-следственные, функциональные, иерархические и другие связи социальных объектов и процессов;
- сформированность представлений об основных тенденциях и возможных перспективах развития мирового сообщества в глобальном мире;
- сформированность представлений о методах познания социальных явлений и процессов;
- владение умениями применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений;
- сформированность навыков оценивания социальной информации, умений поиска информации в источниках различного типа для реконструкции недостающих звеньев с целью объяснения и оценки разнообразных явлений и процессов общественного развития.

Личностные результаты трудно оценить, так как они субъективны и индивидуальны. Обществознание призвано сформировать у обучающегося целостную картину современного общества как сложной динамичной открытой системы, представления о разных гранях социальной жизни, понимание своего места в российском обществе и семьи как важнейшего социального института, а также способствовать освоению типичных социальных ролей, формированию правовой культуры, антикоррупционного поведения. Обучающийся должен усвоить, что такое мораль, нравственные и общественные ценности, культура и религия, гражданственность и патриотизм, воспитать в себе уважение к людям и самому себе, бережное отношение к природе. Однако, некоторый контроль за личностными результатами можно осуществить: в какой степени, насколько эффективно

используются УУД обучающимися в познавательной практике, в учебно-исследовательской, в проектной деятельности.

Предметные, метапредметные и личностные результаты будут служить ориентиром для оценки эффективности проделанной нами работы.

## ***2.2 Существующие приемы обучения при работе с текстом на уроках обществознания***

В процессе обучения обществознанию используются научные и научно-популярные тексты, философские тексты, нормативно-правовые тексты, политические тексты, тексты со статистикой, тексты СМИ, публицистика, личные документы (например, дневники) и иные источники информации с различным содержанием. Напомним, что в понятие текст входит любая искусственно созданная информация и зафиксированная, на каком-либо носителе.

Понимание учебного текста тесно связано с работой мышления, а мышление с работой мозга и его возможностями запоминать информацию. Так как понимание информации в рамках герменевтического круга зависит удержания частей как целого, и целого как частей, то попробуем взглянуть на проблему понимания, под углом запоминания информации текста и удержания её в памяти.

Под памятью понимают «механизмы усвоения, хранения и извлечения информации, а любая смысловая организация информации заключается в долговременной памяти»<sup>73</sup>. Очевидно, что механизмы памяти зависят от объективных способностей субъекта, на которые влияет биологическое, психическое состояние внутренней и внешней социальной среды. Другое определение фиксирует память, как «общее обозначение комплекса познавательных способностей и высших психических функций, относящихся к накоплению, сохранению и воспроизведению знаний, умений и навыков

---

<sup>73</sup> Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности – Ростов н/Д.: Учебники МГУ «Феникс», 2005. – 478 с.

(владений) и одновременно определенный феномен человеческого организма»<sup>74</sup>. У нейробиологов, удержание информации в памяти синонимично слову запоминание и определяют его как хранение информации, которое связано с синтезом или изменением функционирования белков, входящих в состав нервной клетки<sup>75</sup>. Составной частью процесса запоминания информации в нейробиологии, является раздражение нейронов, с входящими в его структуру дендритами, синапсами, аксонами, нейромедиаторами и другое. Обучение и запоминание информации связано с образованием новых нейронных связей между существующими<sup>76</sup>. Суть заключается в том, что для понимания нового, задействуются текущие нейронные связи образуя новую. Чтобы понять новое, нужно объяснить это через уже известное.

В педагогике, психологии и нейробиологии процесс обучения запоминанию информации делят на ассоциативный и неассоциативный<sup>77</sup>.

Ассоциативное обучение строится по павловским принципам и базируется на образовании связи между двумя или несколькими стимулами, т.е. установление связи между нейтральным условным стимулом и безусловным стимулом, вызывающим безусловный рефлекторный ответ. Приведем упрощенный пример, мы даем ребенку слово монархия и рисуем над этим словом корону и в течение занятия мы образуем связь между двумя стимулами формируя ассоциацию «МОАНРХИЯ» = «КОРОНА». Проблема ассоциативного обучения заключается в том, что оно требует биологически положительного результата. Павловская собака привыкла, что после звукового сигнала следует еда. Если взглянем на обучение собак каким то

---

<sup>74</sup> Вершков А. С., Москалец Н. Н., Надеждин Е. А. Применение ассоциативного обучения в условиях образовательной среды вуза (на материале преподавания дисциплины «тактическая подготовка») // Наука, технологии и образование в XXI веке: проблемы взаимодействия и интеграции. – 2020. – С. 129-134.

<sup>75</sup> Фонсова Н. А., Дубынин В. А. Ф77 Функциональная анатомия нервной системы: Учебное пособие для вузов / Н. А. Фонсова, В. А. Дубынин

<sup>76</sup> Базян А.С. Молекулярно-нейрохимические и нейрофизиологические механизмы пластичности: реализация поведения, обучение, консолидация, хранение и воспроизведение памяти. // Успехи. физиол. наук. 2013. Т. 44. № 4. С. 3–23

<sup>77</sup> Там же

умениям, то ассоциативная связь гораздо труднее. Для формирования умения «дай лапу» собаке необходим положительный стимул вроде еды. Собака должна уловить связь между тянущейся рукой, звуковым сигналом «дай лапу» и лакомством. Как и ребенок должен уловить связь между словом «монархия», рисунком «корона» и отметкой «отлично». Исследователи из нейробиологии так же подчеркивают, что ассоциативное обучение связано с очень сложной работой нейронов в головном мозге, так как для реакции на сигнал (информацию из текста), мозг обращается не на прямую к тем нейронам, которые ответственны за этот сигнал, а ищет связь с теми нейронами, через которые была создана реакция на этот сигнал<sup>78</sup>. Этот метод ограничен тем, что ассоциация одной информации с другой ограничена, Так же не всегда оценка или социальное одобрение со стороны преподавателя служит положительным стимулом, даже если желание получить оценку или одобрение имеется. Ребенок может бояться общественного порицания, если допустит ошибку. Может социальная среда, в которой находится подросток, не ценит его достижения в образовании. Тогда ассоциативное обучение включает механизмы негативных санкций, а положительным для учебы стимулом становится возможность избежать этих санкций. В этот момент личной целью обучающегося становится не получение образования, а поиск механизмов избежать очередного «неуда», вызова родителей в школу, контрольной и т.п. Если эта связь сформируется на нейронном уровне, то необходим будет поиск инструментов, чтобы перебороть её.

Помимо ассоциативного обучения, в нейробиологии выделяют неассоциативное, состоящие из трех видов запоминания информации – это суммация, долговременная потенция и импринтинг, о чем подробно описано в работе Г. Хорна, на которого ссылаются и В. Дубынин, и К. Анохин, и А. Казанцева при рассмотрении механизмов запоминания<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> Каменская М.А, Каменский А.А. «Основы нейробиологии». – М.: Дрофа, 2014. – 365 с.

<sup>79</sup> Хорг Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов: Пер. с .англ. – М.: Мир, 1988. – 343 с., ил.

Для возникновения эффекта суммации, нужно чтобы фактор раздражающий нейрон был замечен мозгом и отреагировал на него. Раздражающий фактор, или говоря языком нейробиологов – сенсорный сигнал, проходит через аксон, длинный отросток нейрона, где на кончике есть синапс, образующий связь с другим нейроном. Синапс выделяет нейромедиаторы или просто медиаторы – это биологически активные химические вещества, которые посылают нейрону сигнал, передающийся соседним нейронам и мозгу для возникновения реакции на сенсорный сигнал. В случае, если мозг не придает значение сенсорному сигналу, то процесс суммации не запускается. На биологическом уровне это выглядит так, перед выделением медиатора в окончании аксона (синапсе) накапливается кальций, этот кальций откачивается, уходит, чтобы не нагружать нейронную систему и перезапустить её. Это можно сравнить с работой оперативной памяти у компьютера, если у нас запущенно слишком много приложений, оперативная память перегревается и не справляется с потоком информации.

Если раздражающий фактор будет воздействовать с регулярной частотой, то кальций будет накапливаться, не давая выйти медиаторам. Давление медиаторов на блокирующий их кальций растёт, что вызывает срабатывание механизма откачки кальция и выброс медиаторов через синапс. При каждом очередном стимуле, вбрасывается все больше нейромедиаторов, и в какой-то момент возникает реакция на раздражающий фактор. Этот вариант памяти можно назвать оперативной памятью, потому что, если оставить нейронную систему в покое, весь накопленный уйдет и мозг забудет о том, что реагировал на этот сигнал. Например, вам сообщили, что у вас занятие в аудитории 211-б, для того, чтобы не забыть, вы идёте и повторяете: «Двести одиннадцать Б, двести одиннадцать Б»? Это нужно для поддержания сенсорного сигнала и нагрузки системы, чтобы не забыть информацию. Однако потом вы встретили по пути в аудиторию в встретили друга, поговорили с ним 3-5 минут и пошли дальше обращаясь к мозгу: «Мозг, в

какую аудиторию идем?»). Мозг же, ответную реакцию не посылает, т.е. уже не помнит, так как весь кальций уже ушел, и необходимо заново подгрузить эту информацию в нейронную систему.

Упрощенно весь процесс суммации можно представить так: нас окружает огромное количество раздражителей, на которые может реагировать мозг используя органы чувств: звуки, запахи, вкусы, тактильная и визуальная информация и др. Для того чтобы не концентрироваться на реакции к каждому раздражителю мозг автоматизирует процессы реакции. Кальций, как давление в водонагревателе, выполняет некоторую функцию проверки состояния системы. Если давление в системе водонагревателя увеличивается, то необходим сброс воды. Так же с кальцием, если кальций не откачивается, мозг обращает на это внимание и посылает сигнал сброса, но так как раздражающий фактор никуда не исчез, кальций продолжает накапливаться и мозг вынужден концентрироваться на этом раздражении. Если раздражение временное, то срабатывает механизм, который условно можно обозначить как кратковременная память. Нам не нужно запоминать на всю жизнь, что занятие будет проходить в аудитории 211-б. Поэтому после того, когда информация перестает быть актуальной, мозг забывает её.

Второй механизм запоминания у Хорна – это механизм долговременной потенциации, который позволяет сохранять информацию в долгосрочной, но не всегда постоянной перспективе, можно сказать это промежуточное состояние между кратковременной и долговременной памятью<sup>80</sup>. Одним из нейромедиаторов, которые воздействуют на нейрон через синапс, является глутаминовая кислота. То, насколько важна эта кислота в организме человека, можно судить по тому, что она является очень сильным возбудителем. Так, моносодиевая соль глутаминовой кислоты или пищевая добавка Е621, которая проще говоря называется «усилитель вкуса» входит в большинство современных продуктов питания, которые мы можем

---

<sup>80</sup> Хорн Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов: Пер. с англ. – М.: Мир, 1988. – 343 с., ил.

приобрести на полках магазинов. Добавляют глутамат натрия из-за того, что от него еда становится вкуснее и вызывает желание есть еще и еще – настолько важна эта кислота для человеческого организма.

Регулятором глутаминовой кислоты выступает NMDA-рецептор расположенный в синапсе. Как уже говорилось, нейромедиаторы воздействуя на нейрон посылают сигнал мозгу о сенсорном сигнале. Нейромедиаторы разнообразны по своей структуре, для того, чтобы сигнал, посылаемый мозгу о раздражителе был правильным, на выходе из синапса стоят рецепторы, которые открываются только в случае воздействия на них правильного медиатора. NMDA-рецептор очень сильный канал проведения сигнала, именно благодаря ему формируются новые нейронные связи, поэтому большую часть времени NMDA-рецептор закрыт магниевой пробкой, чтобы не грузить нейронную систему. Открывается он от воздействия глутаминовой кислоты совокупно с кислотами аспарат и глицин, для строительства последней необходим витамин B9 содержащийся в свежей зелени. Чем меньше кислот воздействуют на NMDA-рецептор, тем сложнее мозгу сосредоточится на задаче и наоборот, при их балансе или избытке мозг начинает работать быстрее. Магниева пробка вылетает и NMDA-рецептор мгновенно переходит в рабочее состояние, возбуждая нейроны или выстраивая новые нейронные связи. Больше всего синапсов, обладающих NMDA-рецепторами, находится в глубине височной доли наших полушарий, в частности в гиппокампе. Эта область мозга запоминает некие значимые, события, которые случаются с человеком в течении дня, значимость события и регулируется количеством и временем воздействия глутаминовой кислоты на NMDA-рецепторы. Выключение NMDA-рецепторов в гиппокампе происходит, когда организм в состоянии сна. Магневые пробки возвращаются в исходное состояние, из-за отсутствия сигнала гиппокамп очищается скопившейся информации, но сама информация может как безвозвратно исчезнуть, так и отложиться в долговременной памяти. Поэтому

гиппокамп очень важен, как для кратковременной памяти, так и для формирования долговременной памяти.

Третий механизм запоминания в нашем мозгу – импринтинг, который относится к долговременной памяти<sup>81</sup>. Если все остальные виды памяти не фиксированы во времени и формируются всегда и случайно, то импринтинг связан эмоционально с очень значимым событием. Открыл и описал импринтинг Конрад Лоренц и его классические исследования посвящены тому, как птенец, цыпленок или гусенок запоминает образ матери. Импринтинг – «это необратимая фиксация некоторой реакции на стимулирующую ситуацию, встреченную индивидом лишь несколько раз в своей жизни»<sup>82</sup>. Механизм запоминания очень сложный. Особенность такой реакции в том, что она возникает на уровне ДНК. В определенные моменты жизни, которые закодированы в нас генетически, запускается активация обучающего нейрона, просчитать этот запуск возможно, но только на индивидуальном. Сегодня исследование импринтинга, как понимание механизма обучения, являются одним из перспективных направлений в нейробиологии.

На основе изучения импринтинга постепенно становится понятна разница в запоминании материала между кратковременной и долговременной памятью. У нейронов очень много синаптических входов, а при обучении сочетаются не все входы. А входы несовпадающих стимулов, подвергаясь длительной депрессии не участвуют или слабо участвуют в процессах обучения<sup>83</sup>. В итоге, деактуализация незадействованного участка мозга, приводит к разгрузке нейронной сети и переход информации в стадию хранения. Напоминание актуализирует информацию для нейронной сети, подкрепляя связи между ними. Длительное отсутствие напоминания

---

<sup>81</sup> Хорг Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов: Пер. с .англ. – М.: Мир, 1988. – 343 с., ил.

<sup>82</sup> Лоренц К. Обратная сторона зеркала. / Перевод с немецкого А.И.Федорова, Г.Ф.Швейника. Автор: Конрад Лоренц. М.: Республика, 1998. – 635 с.

<sup>83</sup> Базян А.С. Молекулярно-нейрохимические и нейрофизиологические механизмы пластичности: реализация поведения, обучение, консолидация, хранение и воспроизведение памяти. // Успехи. физиол. наук. 2013. Т. 44. № 4. С. 3–23

приводит к деградации задействованной в запоминании нейронной сети, что ведет к забыванию информации и, как итог, удалению из памяти<sup>84</sup>. Поэтому так важно повторять изученное после урока. Получается, что при обучении, используя ассоциативный метод, раздражению подвергаются входы тех стимулов, которые совпадают друг с другом. Суть заключается в том, что для понимания нового, задействуются текущие нейронные связи образуя новую. Чтобы понять новое, нужно объяснить это через уже известное. Это утверждение соотносится с философией герменевтики и исследованиями психологов, что понимание наступает через то, что уже понимается.

Коротко обозначим разницу между ассоциативным и не ассоциативным обучением:

- Ассоциативное обучение – мы делаем значимым то, что не значимо изначально, через то, что значимо.
- Не ассоциативное обучение – мы делаем значимым то, что нужно.

При изучении приемов, применяемые в процессе обучения, обнаружилось их огромное разнообразие. В основном, научные статьи в огромных количествах посвящены приёмам работы с текстом на уроках русского языка<sup>85</sup>. Однако, в контексте публикации по обучению обществознанию, поднимались как проблемы обучения работы с текстом, так и используемые преподавателями приемы работы с текстом.

Так, в работе Е.К. Калущкой поднимается проблема неумения «учащихся связывать теоретический материал урока с социальной реальностью... Отсутствие системного мышления у подрастающего поколения стало одной из главных трудностей современной школы.»<sup>86</sup>. Высказанная автором проблема связывать усвоенный социальный опыт с

---

<sup>84</sup> Там же

<sup>85</sup> Бондаренко М. А. Приемы работы с текстом при подготовке к ЕГЭ Система работы по формированию умений комментировать проблематику текста //Русский язык в школе. – 2013. – №. 2. – С. 3-9.

<sup>86</sup> Калущкая Е. К. Прототипы реальных ситуаций на уроках истории и обществознания как средство достижения учащимися метапредметных результатов //Научная школа ТИ Шамовай: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 174-178.

изученной теорией, соотносится с тем, о чем говорилось выше у Нефедовой, Бахтина, Дельтя, Гадамера, Рубинштейна, Шадрикова, Краевского и Лернер. Для того, чтобы преодолеть данную проблему, автор статьи выделяет метапредметную деятельность на уроках, как как «требуемые для освоения школьниками способы деятельности, которые могут быть сформированы на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применяются для решения, как учебных задач, так и проблем, возникающих в реальных жизненных ситуациях»<sup>87</sup>. Учебные ситуации, или приемы, могут быть разными, в зависимости от задач<sup>н</sup> (Приложение 8). Далее, Е.К. Калущкая выделяет основные технологии для формирования метапредметных умений и навыков на уроках обществознания в основной школе:

- проектная деятельность;
- кейсы;
- интерактивные методики.

Среди названных технологий важное место, в освоении теории через практику, занимают интерактивные методы, в частности учебные ситуации, так как они позволяют:

- 1) создать ситуацию переживания участниками конкретного опыта;
- 2) осмысление полученного опыта;
- 3) обобщение полученного опыта и знаний (рефлексия);
- 4) применение опыта и знаний на практике.

Обучение через проблему, или говоря общепринято «проблемное обучение» является для О.Е. Гладилиной одним из важных методов, так как он максимально соответствует ФГОС: учитель перестает быть носителем тайных знаний, а лишь организует образовательный процесс и ведет обучающегося на верное решение. Сам обучающийся, в процессе проблемного обучения вынужден оттачивать умения «самостоятельно

---

<sup>87</sup> Калущкая Е. К. Прототипы реальных ситуаций на уроках истории и обществознания как средство достижения учащимися метапредметных результатов //Научная школа ТИ Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 174-178.

выбирать главное и отбрасывать ненужную информацию, находить выходы из самых различных ситуаций»<sup>88</sup> Ссылаясь на Дьюи, автор статьи говорит об условиях успешности обучения:

- проблематизацию учебного материала (Знания дети лучше усваиваются от удивления и любопытства)
- активность ребенка (Знания должны усваиваться с «аппетитом»)
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

У того же Дьюи можно встретить высказывание о противоречивости между тем, что хочет от личности государство и тем, что хочет сама личность: «знаки, передаваемые в процессе обязательного обучения, могут быть настолько не связаны с реальной жизнью, что представляются человеку, по сути, не имеющими смысла»<sup>89</sup>

Проблемный метод обучения соотносится с герменевтикой и нейробиологией, где для усвоения материала, его изначально нужно сделать значимым для обучающегося и закрепить сам материал через опыт, который будет близок и понятен ребенку, т.е. связать с ранее усвоенными знаниями. В той же работе, О.Е. Гладилина выделяет три метода проблемного обучения:

1) Проблемное изложение. При использовании этого метода, самостоятельность детей невелика: они следуют своей мыслью за мыслью и рассуждением учителя, осуществляющего целостное решение задачи.

2) Эвристическая беседа. При использовании этого метода, школьники самостоятельно решают проблемную задачу по частям, этапам, ведомые цепочкой логически следующих друг за другом проблемных вопросов учителя.

---

<sup>88</sup> Гладилина О. Е. Использование технологии проблемного обучения на уроках истории и обществознания //Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее. – 2012. – С. 35-37.

<sup>89</sup> Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Теория и практика изучения обществознания в школе: Учебно-методическое пособие / Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. – 278 С.

3) Исследовательский. При использовании этого метода, проблемные задачи решаются школьниками самостоятельно и помощь учителя предельно минимальная.

Однако, стоит отметить, что данные методы могут как использоваться отдельно, так и в синтезе. О.Е. Гладилина подчеркивает, что «методы проблемного обучения не подменяются и не заменяют друг друга и должны применяться в комплексе и взаимодействии». В своей статье, она делится правилами при построении приемов обучения, которые хоть и приведены в качестве примеров использования на уроках истории, но так же применимы на уроках обществознания:

1) Тема урока должна быть актуальной, современной. Для этого в самом начале урока необходимо сориентировать учащихся на возможности практического применения полученных знаний.

2) Предоставление учащимся выбора из двух или более альтернатив, точек зрения.

3) Привлечение на уроке вместо стандартного материала афоризмов, эпиграмм, карикатур.

4) Сознательный выбор эффекта бумеранга. Учитель может придумать такое изложение материала, чтобы вызвать огонь (критику со стороны учащихся) на себя, специально допустить ошибку в объяснении материала. Особенно удачно это проходит при оценке какой-либо исторической личности, взаимоотношений между политическими деятелями, партиями и т.д.

О том, что именно проблемное обучение позволяет обучающемуся усвоить опыт, который ведет к пониманию материала, говорится и в методическом пособии разработанном коллегами из Уральского государственного педагогического университета: «Анализ проблемы и поиск способов ее решения, оценка последствий их применения – хорошая основа для интеграции, причем не только знаний и умений, относящихся к какому-либо предмету, а еще в большей степени знаний и умений из разных наук и

дисциплин»<sup>90</sup>. В той же работе предлагается схема компетентного подхода, где развитие умений и навыков являются изначальной составляющей для получения опыта обучающимися. При этом, для формирования знаний, усвоенные умения и навыки должны закрепляться на повторяющихся ситуациях, а для развития мышления, задания, связанные с умениями и навыками, должны изучаться в различных ситуациях. Так как образование неразрывно связано с развитием умений работы с различной текстовой информацией, то и развитие этих умений через компетентностный подход, ведет к фиксации умений на уровне опыта.

Учитывая, что усвоение обществознания должно соответствовать ФГОС, то и приемы должны быть задействованы на занятии так, как того требует ФГОС. Основным подходом, который сегодня фиксируется в государственных стандартах, является системно-деятельностный подход. Одним из преподавателей, пытавшихся разработать свою методику работы с информацией с применением системно-деятельностного подхода, была Р. Р. Гильфанова, разработав ряд приемов, для формирования развития критического мышления у обучающихся<sup>91</sup> (Приложение 7).

О системно-деятельностном подходе говорит Е.И. Минаилова, когда пишет про метод модерации используемый ей в практической деятельности. Метод модерации предусматривает организации работы группы таким образом, чтобы учителю отводилась только роль модератора. Использование метода модерации позволяет обучающемуся как овладеть базовыми знаниями, умениями и навыками на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития, так и включить в процесс социализации,

---

<sup>90</sup> Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Теория и практика изучения обществознания в школе: Учебно-методическое пособие / Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. – 278 С.

<sup>91</sup> Гильфанова Р. Р. Системно-деятельностный подход в обучении истории и обществознания //Тенденции формирования науки нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции, 27-28 декабря 2013 г. / отв. ред.: Сукиасян Асатур Альбертович - Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. - 348 с.– С. 30-32.

формирование коммуникативных умений и ключевых компетенций<sup>92</sup>. В своей статье она выделяет пять приемов, которые активно использует в практической деятельности (Приложение №9). Даже проверку усвоенного материала можно доверить группе через прием «пресс-конференция», суть которого заключается в том, что по изученной теме обучающемуся задаёт вопросы вся группа. Такой прием заменяет субъекта, который проводит опрос по пройденному материалу, с учителя на всю группу учащихся, где последние могут договориться заранее о вопросах, которые будут задавать

Развитие умений работать с текстом, в условиях системно-деятельностного подхода, связано с формированием у обучающихся системного и критического мышления. Если системное мышление связано с основной теоретической информацией предмета, то критическое мышление скорее направленно на использование полученной информации в метапредметной области. У Е.Н. Савиновой, работа посвящена развитию критического мышления у обучающихся, где можно выделить 12 приемов по работе с текстом<sup>93</sup>(Приложение №3). Так же, умения критически работать с текстом на уроках обществознания рассматривали О.А. Романова (Приложение №4)<sup>94</sup>, Е.В. Пестерев<sup>95</sup> (Приложение №5) и С.А. Стасюк (Приложение №6), чьи приемы довольно схожи между собой. Особенность приемов, направленных на развитие критического мышление – это самостоятельность деятельности обучающихся. Преподаватели только направляют ученика, но ответ он формулирует сам. Данный подход сложен тем, что требует одновременно четко поставленной задачи, с другой стороны, задача должна предусматривать свободу действий.

---

<sup>92</sup> Минайлова Е. И. Педагогические методики и технологии как средство формирования ключевых компетенций на уроках обществознания и истории //Педагогический поиск. – 2012. – №. 6. – С. 22-25.

<sup>93</sup> Савинова Е. Н. Развитие критического мышления на уроках обществознания как инструмент подготовки учащихся 9 класса к ОГЭ //Наука и образование: новое время. – 2015. – №. 1. – С. 462-465.

<sup>94</sup> Романова О. А. Приемы технологии развития критического мышления как средство формирования познавательных УУД //М 54 Метапредметное и межпредметное в современном образовании: Материалы Межрегиональной открытой педагогической научно-практической конференции «Родионовские чтения». – 2018. – С. 83.

<sup>95</sup> ПЕСТЕРЕВ Е. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТРКМ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ //Историко-педагогические чтения. – 2015. – №. 19-2. – С. 61-71.

Другие преподаватели рассматривали развитие умений работы с текстом через смысловое чтение этих текстов. На уроках обществознания, обучающиеся работают с учебными текстами, разного объема и уровня сложности для восприятия. При том, что сами тексты могут включать в себя информацию, которую ещё не разбирали на занятиях. Личный опыт показывает, что ученикам бывает затруднительно разобраться с информацией в объемных текстах, которая охватывает две и более сфер жизни общества. Е.А. Лазарева выделяла в своей работе четыре стратегии для отбора приемов, которые способствуют смысловому чтению текстов<sup>96</sup>:

- Стратегия выявления темы и подтем текста
- Стратегия поиска фактов
- Стратегия опоры на ситуацию (контекст) – выстраивание композиционно-смысловой структуры
- Стратегия построения выводов - уяснение смысла.

Для развития смыслового чтения текстом, Е.А. Лазарева выделила для себя пять приемов, где два последних, по её опыту, зарекомендовали себя лучше всего:

1. Прием маркировки
2. Пнтиципация плана или содержания – предвосхищение того, о чем будет говориться дальше. Рецитация – мысленное возвращение к ранее прочитанному и повторное его осмысление.
3. прием «Тонкие» и «Толстые» вопросы
4. прием графической систематизации (Кластер)

Прием «Кластер» состоит в том, что учебный материал фиксируется графически. В середине листа записывается или зарисовывается основное слово (идея, тема), а по сторонам от него фиксируются идеи (слова, рисунки), с ним связанные. Кластеры структурируют и систематизируют материал. В итоге получается структура, которая графически отображает новую

---

<sup>96</sup> Лазарева Е. А. Развитие стратегий смыслового чтения и работы с текстом на уроках обществознания //Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – №. 6-1. – С. 27-30.

информацию и размышления учащихся. Преимущества приема «Кластер» заключаются в том, что графическая фиксация информации развивает умения анализировать и систематизировать учебный материал, а также способствует формированию собственных оценочных суждений самими учащимися, отслеживания самого процесса познания.

#### 5. проблемные текстовые ситуации (Кейс)

Прием «Кейс» состоит в том, что ученику предлагается текст с подробным описанием ситуации. К тексту прилагается задача, требующая решения. В тексте могут описываться планируемые действия или уже принятые решения, для анализа их целесообразности. Автор отмечает, что «работа с кейсами не дает конкретных ответов, их необходимо находить самостоятельно, на основе понимания и осмысления текста».

Об актуальности применения кейс технологий при работе с текстом пишет Р.Р. Абдулина. Кейс технология позволяет погрузить обучающихся « в реальную жизненную ситуацию, то есть они принимают проблему как собственную, переживают его и ищут, как им кажется, наиболее правильный и адекватный выход из данной ситуации»<sup>97</sup>. Таким образом видно, что применение «кейса» направленно на усвоение материала в опыте.

Указанный у Е.А. Лазаревой прием «кластер» представляет завершённый текст в некоторую схему, но ряд преподавателей используют построение схем и таблиц как отдельную технологию работы с информацией. Обучение через схематизацию рассматривают А. А. Букер и Л. Н. Аксенова<sup>98</sup>. В их работе говорится о том, что «использование схемы ускоряет процесс понимания, так как сначала охватывается весь образ понятия, а потом уже при детальном разборе рассматривается каждая часть и опять связывается воедино». Т.е. изучение материала идет через дедукцию. Они выделяют пять

---

<sup>97</sup> Абдулина Р. Р. Применение на уроках обществознания «кейс-метода» как один из современных интерактивных технологий обучения //Правовестник. – 2019. – №. 4. – С. 27-29.

<sup>98</sup> Букер А. А., Аксенова Л. Н. СХЕМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ //МОДЕРНИЗАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ. – 2016. – С. 51-55.

принципов составления схемы: лаконичность (графические средства должны содержать элементы сообщающие существенную информацию); акцент на основных элементах (выделение другим цветом, размером и др.); автономность (ограничение каждой части информации); 4) структурность (центральные части должны занимать основное положение); 5) этапность (последовательность). При этом, составление схемы должно быть возложено на ученика, а не учителя, «даже, если схема не совпадет с вариантом учителя, то она все равно будет иметь право на существование, если она поможет ученику понять изучаемый материал».

Схематизацию информации можно использовать как при создании таблиц и небольших схем, так и при рисовании интеллект-карт и интерактивных плакатов. Работа с интерактивным плакатом является одним из приемов, применяемый в практике Е.Е. Беловоловой, где она выделяет четыре преимущества использования интерактивных плакатов (Приложение 1):

1. Интерактивный плакат не требует инсталляций, имеет простой и понятный интерфейс.

2. Материал на интерактивном плакате представлен в виде фрагментов, которые логически завершены, а это позволяет учителю конструировать уроки в соответствии со своими задачами.

3. С помощью интерактивного плаката имеется возможность рассматривать одновременно взаимно обратные действия и операции, сравнивать противоположные понятия.

4. Интерактивный плакат позволяет организовать работу и индивидуальную, и групповую работу, а также работу с целым классом. И, наконец, применение плакатов позволяет без потери целостности ф

В практике Т.Ю. Литвиновой используется «Плакат-коллаж». Прием может быть задействован как на занятиях, так и в качестве самостоятельной работы учащимся на дом, а так же в ходе проектной или исследовательской деятельности. Создание плаката-коллажа помогает воспитанию

самостоятельности в мышлении и действиях; развитию коммуникативных, исследовательских навыков; умению работать с информацией<sup>99</sup>. Важно использовать этот прием в парной или групповой работе.

Используя схемы и таблицы в своей деятельности, А.Г. Трубицин обосновывает это тем, что «именно таблично-схематичный принцип изложения учебного материала наиболее удачно подходит в педагогической практике, поскольку позволяет экономить время»<sup>100</sup>. Проблема применения схем и таблиц заключается в том, что информация там представлена в максимально сжатом виде, что хоть и позволяет её быстро повторять перед контрольными точками, но при этом, за год обучения учащийся может забыть смысловую нагрузку информации. Поэтому важно применять построение схем и таблиц совместно с другими приемами обучения, которые предполагают системно-деятельностный подход.

В работе Е.А. Крючковой и А.А. Коростелевой одним из метапредметных умений выделяют умение вести дискуссию и грамотно отстаивать свою точку зрения<sup>101</sup>. Дискуссия начинается с построения аргументов, которые фиксируются в письменной форме, а информация по ним может быть найдена в тексте. В частности, рекомендуется давать задания, которые затронут эго ученика. Е.А. Крючкова и А.А. Коростелева предлагают, например, в вопросах обсуждения моды, ставить вопросы обладающие провокационностью: быть модным – это выделяться из толпы или наоборот, соблюдение современной моды нужно, чтобы не выделяться из толпы, или мода это только бизнес и нам навязывают, что есть модно? Учитывая стремления учащихся быть независимыми в своем мнении, выделяться из толпы и при этом соответствовать подростковым тенденциям

---

<sup>99</sup> Литвинова Т. Ю. Системно-деятельностный подход на уроках истории и обществознания (из опыта работы) // Технологии и инновации в практике работы общеобразовательной школы. – 2016. – С. 238-246.

<sup>100</sup> Трубицин А. Г. Использование таблиц и схем на уроках истории и обществознания и в проектной деятельности учащихся // Региональное образование: современные тенденции. – 2017. – №. 3. – С. 51-56.

<sup>101</sup> Крючкова Е. А., Коростелева А. А. Дидактические возможности использования метапредметных заданий в курсе истории и обществознания // Научная школа ТИ Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 180-184.

моды – ответ обучающихся может поставить их в тупик и вызвать дискуссию.

В основе умений работы с текстом на уроках обществознания лежит грамотный поиск и систематизация информации из текста, обработка и перевод материала из одной знаковой системы в другую (текст, таблица, схема, карта). Текст может быть коротким, в виде картинки, или объёмным, в виде статьи и для решения проблемы при работе с большим объёмом информации на уроках обществознания может стать, предлагаемый Е. С. Анкиловой и Р. Н. Касимовым технология гипертекста. «Гипертекст — это текст, устроенный таким образом, что он превращается в систему, одновременно составляя единство и множество текстов»<sup>102</sup> Практика авторов показывает, что наиболее эффективно технологию можно использовать на уроках открытия нового знания.

При работе с гипертекстом в работе на уроках можно использовать различные приемы<sup>103</sup>:

- Постановка вопросов к тексту от простых (репродуктивных, требующих найти некую информацию из текста) до сложных (творческих, требующих прокомментировать каким-либо образом информацию из текста
- Игнорировать гипертекстовые отсылки и читать отдельные элементы подряд.
- Оформлять вопросы и предполагать ответы, обращаясь к косвенным или прямым отсылкам из текста.

Ещё одним из сторонников использования гипертекста в рамках урока является Г.И. Гришина. Она предлагает следующие приемы при работе с гипертекстом:

- Порядок слов исходного текста нарушен, все формы слова сохранены и их нужно соединить в логический связный текст (например:

---

<sup>102</sup> Анкилова Е. С., Касимов Р. Н. Использование гипертекстовых технологий в образовательном процессе на уроках обществознания в старшей школе //Школьные технологии. – 2019. – №. 2.

<sup>103</sup> Там же

сознанием и субъектом являющееся и деятельности обладающее человек и разумом исторической биосоциальное общественной существо);

- Порядок предложений исходного текста нарушен и их нужно соединить;
- вычленение элементов из целого (например, при работе с понятиями выделять сущностные характеристики явления);
- текст с пропусками, но список слов для вставки отсутствует;
- сжатие текста;
- антиципация – предугадывание дальнейшего пути развития основной идеи по нескольким ключевым фразам;
- реципация – периодические возвраты к отдельным фрагментам текста под влиянием новых данных, новых мыслей;
- постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них (использование приема тонких и толстых вопросов).

Авторы указывают на отдельные приемы, которые использую в своей практике:

- 1) Составление плана (простого и/или сложного). Простой план предполагает деление текста на три части: вступление, основную часть, заключение. Сложный план делит каждую из трех частей на подпункты.
- 2) Составление тезисов – краткое изложение содержания цитатами из текста или своими словами.
- 3) Составление конспекта – краткое, но более подробное, чем тезисы, изложение содержания текста.
- 4) Составление реферата – изложение близкое к тексту, но не расчлененное, как это допускается в конспекте, а связное. От текста отличается меньшими размерами и наличием собственных выводов.
- 5) Составление аннотации – краткая характеристика в виде перечисления главных вопросов, помещается на оборотной стороне титульного листа, состоит из трех-четырех предложений.

б) Составление рецензии – анализ текста с указанием его лексических, синтаксических, стилистических и других особенностей.

7) Составление отзыва – изложение впечатления от знакомства с текстом (с возможным указанием его особенностей).<sup>104</sup>

Изучением практического применения гипертекста на уроках занимались Е.И. Казакова и М.И. Гринева. Их исследование интересно своими выводами об ошибках применения технологии гипертекста (или как они называют её мультитекст, так как в современной международной образовательной практике этот подход развивается под названием «мультитекст урока»)<sup>105</sup>:

– занижение возраста читателя – текст должен учитывать возрастные особенности обучающихся;

– ошибки при подсчете трудоемкости (в сторону уменьшения) – задания были слишком просты для обучающихся

– однообразие в выборе заданий; избыточную назидательность – задания были однотипными, навязывали определенные нормы, а не побуждали к дискуссии

– низкий акцент на продуктивности и побуждении интереса – задания не обращались к значимым для обучающихся вопросам

Исследователи подчёркивают, что «уроки, в которых доминируют читательская активность становятся эффективным методом развития культуры чтения подростков совместно с решением иных (предметных или надпредметных задач)»<sup>106</sup>. Так же, при подготовке занятий с использованием гипертекста следует учитывать следующие моменты:

1) процесс выбора текстов должен развивать читательскую культуру педагога;

---

<sup>104</sup> Гришина Г. И. Смысловое чтение, умение работать с текстом-как одно из приоритетных УУД, формируемых средствами предметов гуманитарного цикла //Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы. – 2014. – С. 133-138.

<sup>105</sup> Казакова Е. И., Гринева М. И. Мультитекст - методика осмысленного чтения //На путях к новой школе. – 2013. – №. 1. – С. 62-65.

<sup>106</sup> Там же

2) разрабатывать на базе текста нелинейные задания, рассчитанные на различные потребности и образовательные возможности учащихся, предполагающие обращение учащихся к дополнительным текстам и самостоятельному опыту;

3) формулировать задания в логике дидактических требований:

– Что нужно сделать?

– С помощью каких методов?

– В какой форме представить результат?

– Как, в какой форме результат будет предъявлен к оценке (обсуждению)?

– Каковы критерии оценки качества?;

4) продумывание методики организации занятия или серии занятий с учетом разработанных заданий и самостоятельной активности учащихся;

5) проработать анализ возможных сценариев хода урока с учетом прав учащихся на выбор и разного уровня компетенции учащихся; подготовку материалов к итоговому обогащению

Главная проблема в использовании технологии гипертекста – это поиск источников, которые были бы как доступны в усвоении для обучающихся, так и значимы для них. Важно показывать не одностороннюю позицию по изучаемому вопросу, а разные, так как сравнение общественного явления позволяет вычленить сущностные характеристики каждого. Например, при работе по теме «Демократия», давать не только текст имеющий положительный контекст по демократии, но и давать текст о проблемах демократического политического режима.

ФГОС предусматривает формирование познавательного интереса учащихся к изучению общественных дисциплин. В этих условиях преподаватели должны научить обучающихся учиться, что подразумевает владение технологиями организации учебной и других видов деятельности. В организации познавательной деятельности Е.Н. Кузнецова использует приемы из технологии развития критического мышления, такие как:

мозговой штурм, ассоциации, ПОПС-формула, кластер, синквейн, «тонкие» и «толстые» вопросы, квест, «фишбоун», информационно-коммуникационные технологии, обучающие группы «ВКонтакте» (Приложение №10)<sup>107</sup>. Последние две заслуживают отдельного внимания, так как тот же ФГОС указывает на развитие у учащегося умений поиска информации в источниках различного типа. К этим источникам информации в том числе относится и интернет. В ходе образовательного процесса, современные преподаватели сталкиваются с тем, что учащиеся используют мобильные устройства для времяпрепровождения в играх, социальных сетях и видеохостингах. Помимо того, что с этим явлением безусловно нужно бороться, можно использовать его на пользу урока. «Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет сделать урок более интересным, мобильным, повысить наглядность»<sup>108</sup>. Можно давать задания на нахождения определенной информации в интернете, формируя умения поиска информации в различных источниках и формируя познавательный интерес учащихся. Интересен из практики Е.Н. Кузнецовой создание социальной сети «ВКонтакте» для коммуникация преподавателя. Как пишет автор, преимущества применения данного приема в следующем:

- ссылки на сайты, рекомендованные преподавателем, могут помочь в поиске дополнительной информации к занятию, проектов, исследований, при подготовке к олимпиадам и экзаменам;
- мобильность и бесплатность оповещения всех участников группы повысили адресность помощи им;
- открылась возможность консультаций учащимся в любое внеурочное время и т.д.»

Полезным в использовании социальной сети является то, что преподаватель может направить обучающихся на изучение материалов с

---

<sup>107</sup> Кузнецова Е. Н. Инновационные технологии организации деятельности учащихся при изучении истории и обществознания //Учебный год. – 2018. – №. 3. – С. 69-71.

<sup>108</sup> Там же

претензией на научность, если правильно организовывает работу с ним. Так же, открытость преподавателя, формирует более тесные социальные связи между обучающимся и работником формальной организации.

Хотя и от использования традиционных информационно-коммуникационных технологий отказываться не стоит, особенно в условиях развития дистанционного образования. Для преподавателя, для работы в меняющемся образовании, важно обучиться красочно, информативно и в максимально сжатом виде подавать информацию обучающимся. В этом может помочь создание электронной презентации и грамотное её применение в работе. С этим соглашает В.О. Сысоев, так как преподаватель может создать презентацию с учетом особенностей группы, включать в содержание презентации индивидуальную или групповую деятельность<sup>109</sup>. Само создание презентации может стать целью занятия, где урочная деятельность будет направлена «на создание общего продукта – презентации»<sup>110</sup>.

Применение системно-деятельностного подхода на занятиях по обществознанию больше всего задействовать при использовании игровых форм построения занятия. Игровые технологии способствуют развитию у учеников умений «самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения»<sup>111</sup>. При этом в ходе урока-игры, количество игры не ограничено, все зависит от целей и задач, которых желает достичь преподаватель. А.А. Кулаева выделяет важность применения игровых технологий во время занятий, так как эта форма подачи материала интереснее<sup>112</sup>, а при должной организации комфортна обучающимся, так как отсутствуют факторы стресса, как это бывает на обычной лекции, где нужно сидеть не двигаясь в течении занятия,

---

<sup>109</sup> Сысоев В. О. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществознания //Использование современных информационных технологий в образовании. – 2018. – С. 54-59.

<sup>110</sup> Там же

<sup>111</sup> Зезюля Г. Н. Интерактивные методы обучения на уроках истории и обществознания и во внеурочной деятельности //Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе. – 2017. – С. 32-35.

<sup>112</sup> Кулаева А. А. Использование элементов современных педагогических технологий на уроках обществознания и истории //Норильский учитель: опыт прошлого–взгляд в будущее/Сборник. – С. 146.

а все социальные действия контролируются преподавателем. А.А. Кулаева выделяет 6 приемов, которые могут быть задействованы в ходе игры: «Три предложения», «Древо познания», «Найди ошибки», «Синквейн», «Составление диаманты», «Переводчик». (Приложение №2). Уже упомянутая выше Т.Ю. Литвинова, использует такой игровой прием как «Три судьбы»<sup>113</sup>. Трое учеников выходят за дверь, и выбирают себе деятельность, которой он занимается. Сама деятельность должна быть связана с темой занятия. Класс в это время готовит вопросы для разговора с этими «гостями». Преподаватель может заранее подготовить для «гостей» листы информации по их деятельности, или, если тема проста, дать волю воображению учащимся. Трое участников заходят в класс, представляются, но не называют своей линии жизни, через вопросы обучающиеся должны узнать их деятельность. Далее группа задает вопросы гостям. В конце знакомства, ученики обсуждают кто лучше вошел в роль, кто лучше рассказал о своей деятельности, можно на этом этапе дать право обучающимся формально оценить деятельность «гостей».

В конце обозначим технологии, которые так же заслуживают внимания быть изученными на предмет применения при формировании умения работы с текстом. Н.Ю. Быстрова, говорит о таком приеме, как «интеграция содержания предметов», а именно истории и обществознания, где теория из обществознания связывается с практикой из истории<sup>114</sup>. Например, связывать тему виды общества с темой из истории «От традиционного общества к индустриальному». Е.А. Гевуркова и О.А. Французова говорят о применении заданий на интерпретацию текста<sup>115</sup>. Например, связывать знания учеников

---

<sup>113</sup> Литвинова Т. Ю. Системно-деятельностный подход на уроках истории и обществознания (из опыта работы) //Технологии и инновации в практике работы общеобразовательной школы. – 2016. – С. 238-246.

<sup>114</sup> Быстрова Н. Ю. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ГИА ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ООО И СОО //Норильский учитель: опыт прошлого–взгляд в будущее/Сборник. – С. 205.

<sup>115</sup> Гевуркова Е. А., Французова О. А. Формирование метапредметных умений на межпредметных заданиях по истории и обществознанию //Научная школа ТИ Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 191-196.

об известном детективе Шерлоке Холмсе при изучении методов теоретического познания, как индукция и дедукция.

Как видно из пункта главы, разнообразие приемов огромно и охватить их все в рамках данной работы не представляется возможным, но это дает перспективы на дальнейшее изучение приемов, которые уже имеют практическое применение на уроках. Общим выводом можно сделать то, что приемы должны соответствовать тем требованиям, которые ставить общество и государство перед преподавателем. Прием должен заинтересовать обучающихся, чтобы процесс запоминания материала шел не через ассоциативное обучение, а через личностное переживание опыта. Так же мы прекрасно понимаем, что невозможно сделать каждое занятие запоминающимся для ученика, так как в человеческой деятельности мы не защищены от субъективных и объективных факторов (плохое настроение у учащихся или преподавателя, неожиданная замена занятий, отключение электричества и другое).

## ГЛАВА 3. АНАЛИЗ УМЕНИЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### *3.1. Объект, предмет, цели и задачи исследования сформированности умений работать с текстом.*

С нашей позиции, без анализа умений работы с текстом на уроках обществознания, невозможно выстроить систему приемов по работе с текстом для успешного запоминания и понимания материала, поэтому по данному вопросу следует провести социологическое исследование.

**Объект социологического исследования:** учащихся 10-11 классов МАОУ СОШ № 9 и МАОУ СШ №2 с углубленным изучением отдельных предметов города Красноуфимск, а так же студенты 1-2 курса ГАПОУ СО «Уральский железнодорожный техникум» Красноуфимский филиал.

Социологическое исследование будет проходить в формате эксперимента, где контрольной группой выступают обучающиеся школы, а экспериментальной – студенты техникума.

**Предмет социологического исследования:** умение работать с учебным текстом на уроках обществознания

**Цель социологического исследования:** мониторинг уровня сформированности умений работать с учебным текстом у обучающихся школы и техникума

**Задачи социологического исследования:**

- Отобрать или разработать, а так же адаптировать текст под уровень старших школьников.
- Отобрать или разработать приемы по работе с учебным текстом.
- Провести входной срез знаний у обучающихся школы и техникума на предмет сформированности умений работать с текстом.
- Апробировать приемы по работе с учебным текстом.

- Провести контрольный срез знаний у обучающихся школы и техникума на предмет сформированности умений работать с текстом.
- Анализ и корректировка используемых приемов
- Провести итоговый срез знаний у обучающихся школы и техникума на предмет сформированности умений работать с текстом.

### ***3.2. Теоретическая и эмпирическая интерпретация сформированности умения работать с текстом.***

При адаптации учебного текста мы будем руководствоваться языковыми принципами упрощения, которые разрабатывались Н.А. Маркиной<sup>116</sup>. Адаптация текста зависит от субъекта, на который направлена адаптация текста:

1) Субъектная адаптация определяется тем, кто адаптирует текст. Качество адаптированного текста зависит от того, как автор понял текст-источник, а также от его способности построить новый текст.

2) Адресатная адаптация учитывает то, для кого осуществляется адаптация. В нашем случае, учебный текст адаптируется для старших школьников.

Так же адаптация текста зависит от того, что именно подвергается адаптации – отдельные предложения или информационный элемент. Такую адаптацию текста называют референциальной.

Учебный текст адаптируется за счет использования соответствующих моделей, характерных для каждого из уровней владения языком (сокращение, замена отдельных слов, перестройка синтаксических конструкций и др.), т. е. моделируется такой образец текста, на основе которого предполагается выработка навыков оформления, навыков использования и навыков синтезирования. В основе адаптации текста для

---

<sup>116</sup> Маркина Н. А. Принципы адаптации учебного текста //Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. – 2017. – С. 213-215.

специальных целей лежит последовательный переход от анализа к синтезу.

Этот процесс включает следующие ступени:

- 1) выбор исходного текста;
- 2) анализ исходного текста на разных уровнях лингвистического исследования (стиль текста, сложность информации и т.п.);
- 3) отбор грамматических моделей, которые соответствуют уровню владения языком старших школьников;
- 4) замена сложных конструкций;
- 5) анализ нового текста.

Для мониторинга уровня сформированности умений работать с текстом, будем использовать мониторинг Е. М. Погребницкой и Я. А. Хатмуллиной<sup>117</sup>.

Система оценивания умения с позиции уровней его сформированности: высокий, средний, низкий, отсутствие.

Уровень	Результативность выполнения заданий
Высокий	90-100
Средний	70-89
Низкий	40-69
Отсутствие	0-39

Диагностические тесты строятся на разноуровневых заданиях:

Часть А	Часть Б	Часть С
– Понимание смысла текста	– Определение основной идеи текста	– Составление вопросов к тексту
– Интерпретация текста	– Определение цели текста	– Составление плана текста
– Самостоятельный вывод на основе прочитанного текста	– Определение связи между фрагментами текста	

<sup>117</sup> Погребницкая Е. М., Хатмуллина Я. А. Мониторинг сформированности умения смыслового чтения // Проблемы развития науки и образования: теория и практика. – 2015. – С. 72-78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24106515&>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Составление письменного высказывания с использованием справочной информации</li> <li>– Подбор заголовка текста</li> <li>– Составление письменного высказывания на заданную тему</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Формулирование вывода по тексту</li> <li>– Использование «связок» для составления текста</li> <li>– Работа с учебной информацией</li> </ul>	
---	--	--

Уровень сформированности умения определялся результативностью выполнения учащимися предложенных заданий. Структура диагностического теста может выглядеть следующим образом:

1. Понимание смысла текста
2. Интерпретация смысла текста
3. Формирование самостоятельного вывода на основе прочитанного материала
4. Анализ информации (характеристика)
5. Составление письменного высказывания с использованием справочной информации
6. Фрагментарное рассмотрение текста
7. Определение цели создания текста
8. Подбор заголовка
9. Составление письменного высказывания на заданную тему
10. Определение основной идеи текста
11. Определение связи между фрагментами текста
12. Формулирование вывода по тексту

13.Использование «связок» для составления текста

14.Составление вопросов

- 14.1. Простые вопросы
- 14.2. Уточняющие вопросы
- 14.3. Объясняющие вопросы
- 14.4. Творческие вопросы
- 14.5. Эмоциональные вопросы
- 14.6. Оценочные вопросы
- 14.7. Личностные вопросы
- 14.8. Практические вопросы

15. Составление плана текста

За основу содержательного наполнения текста возьмем актуальные кодификаторы ЕГЭ по темам: «Человек и общество», «Экономика», «Социальные отношения», «Политика», «Право».

### ***3.3. Построение выборки и методологии социологического исследования сформированности умения работать с текстом.***

Генеральная совокупность: старшие школьники 16-18 лет.

Выборка (объект социологического исследования) – граждане России в возрасте 16-18 лет, обучающиеся не по адаптированным рабочим программам в образовательных учреждениях среднего-общего образования (МАОУ СОШ № 9 и МАОУ СШ №2 с углубленным изучением отдельных предметов) на уровне 10-11 класса и обучающиеся не по адаптированным рабочим программам в образовательных организациях среднего-профессионального образования (ГАПОУ СО «Уральский железнодорожный техникум», филиал) на уровне 1-2 курса, города Красноуфимск.

Тип выборочной совокупности: целенаправленная.

Метод построения выборочной совокупности: основной массив.

Выборочная совокупность: экспериментальная группа 347 человек, контрольная группа 294.

Методологической основой исследования идентификаций старших подростков является теория коммуникативного действия Хабермаса Юргена<sup>118</sup>, где текст может рассматриваться, как материал, который труден в понимании, усвоении и изложении, так как *неинтересен* ученику из-за того, что текст навязан со стороны (стратегические, нормативные и драматургические действия). Преподаватель видит то, что нужно сделать, а обучающийся может не видеть. У ученика отсутствует сопричастность к тексту. Для преодоления проблемы и достижения совместных результатов, следует в свободной форме достичь соглашения участников образовательного процесса, с обязательной координацией усилий участников действия (коммуникативные действия). «Абстрактная концепция мира является необходимым условием того, что действующие коммуникативно субъекты приходят к взаимопониманию по поводу того, что происходит в мире или что в нем нужно делать»<sup>119</sup>. В этой коммуникативной практике они одновременно удостоверяются в общих жизненных связях, в интересубъективно разделенном жизненном мире. Он ограничен совокупностью интерпретаций, которые предпосланы участникам как фоновое знание.

#### ***3.4. Методы и техника социологического исследования***

Метод сбора первичной социологической информации – тест.

Метод сбора вторичной социологической информации – корреляционный анализ.

**Входной срез знаний**

Стимульный материал

Источник

Назначение

---

<sup>118</sup> Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты). Введение //Личность. Культура. Общество. – 2002. – Т. 4. – №. 3-4. – С. 303-320. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9158358>

<sup>119</sup> Там же

Описание

Обработка и интерпритация:

Обработка первичной социологической информации проводится вручную с помощью аналитических программ «Microsoft Office – 2016. Excel» (среднеарифметические показатели, корреляционный анализ, построение графиков).

### **Контрольный срез знаний**

Стимульный материал

Источник

Назначение

Описание

Обработка и интерпритация:

### **Итоговый срез знаний**

Стимульный материал

Источник

Назначение

Описание

Обработка и интерпритация:

### ***3.5. План организации социологического исследования.***

Этапы	Сроки	Ответственный	Примечания
1. Разработка программы исследования	01.08.2018-31.08.2020	Куликов С.М.	
2. Входной срез знаний по работе с учебным текстом.	10.09.2018-30.09.2018	Куликов С.М.	
3. Апробация	01.10.2018-	Куликов С.М.	

приемов по работе с учебным текстом.	30.06.2019		
4. Контрольный срез знаний по работе с учебным текстом.		Куликов С.М.	
5. Анализ и корректировка используемых приемов по работе с учебным текстом.	01.09.2019- 31.05.2020	Куликов С.М.	
6. Итоговый срез знаний по работе с учебным текстом.	18.05.2020- 31.05.2020	Куликов С.М.	
7. Обработка и анализ данных с формулировкой выводов	1.06.2020- 1.08.2020	Куликов С.М.	
8. Подготовка отчёта по программе исследования	1.08.2020- 31.08.2020	Куликов С.М.	

***3.6. Обработка результатов социологического исследования сформированности умения работать с текстом.***

Табличные результаты обработки социологического исследования представлены в приложениях №

Всего в исследовании приняли участие 201 человек. 125 студентов, обучающихся на уровне среднего-профессионального образования и 76 школьников обучающихся на уровне среднего-общего образования (Приложение №11). Исследование проводилось в течении двух учебных годов 2018-2019 и 2019-2020. За пройденное время, часть обучающихся отчислилась, восстановилась или перевелась из других групп или других учебных заведений. Очень сильно изменился состав 108 группы, сократившись до 10 человек. Так же, в 2018 году, во входном контроле не учувствовала 106 группа, так как по учебным планам, они изучают дисциплину обществознания на 2 курсе в течении года.

Так же мы понимаем, что обучающихся школ так же учат работать с текстами в связи с тем, что обществознание является популярным предметом при сдаче ЕГЭ. У школьных преподавателей в этом плане есть некоторое преимущество, так как в 10 классе остаются более-менее замотивированные к учебе подростки. Из тех, кто выберет сдавать обществознание в качестве экзаменационной дисциплины, предмет будет важен лично, поэтому его усвоение может идти быстрее, чем в техникуме. Учащиеся в техникуме не замотивированы изучать дисциплину – обществознание, особенно, если их специальность технического характера. В ходе перекрестного опроса, в основной своей массе, подростки ушли из школы, так как не справлялись с учебной нагрузкой. Учитывая все эти факторы, нужно понимать, что достижение тех же результатов сформированности умений работать с текстом, что и в школе, уже является серьёзным показателем для ребят из техникума.

В результате исследований проводилось целенаправленное обучение студентов умениям работать с текстом. На входном тестировании студенты показали неудовлетворительные результаты работы с текстовой информацией. Тут мы представим только сводную таблицу, с результатами и оценками можете ознакомиться ниже, для сохранения анонимности участников исследования все имена и фамилии были скрыты (Приложение

№12). Школьники же в 2018 году, наоборот, продемонстрировали лучше свои навыки по работе с текстом (Приложение №13).

<b>Оценки</b>	<b>Студенты</b>	<b>%</b>	<b>Школьники</b>	<b>%</b>
Кол-во 1	27	22	12	15
Кол-во 2	49	40	15	19
Кол-во 3	36	29	26	33
Кол-во 4	10	8	14	18
Кол-во 5	1	1	11	14
Итого	123	100	78	100

Как видно из таблички, 62% студентов не справились с заданием, только 38% студентов обладают некоторыми умениями по работе с текстом. В сравнении с школьниками, где лишь 34% учащихся не справились с заданием, а некоторыми навыками работы с текстом обладают 65 обучающихся. Обратите внимание на показатели группы 103, они самые низкие из всех представленных, где на 3 положительных оценки приходится 21 отрицательная:

<b>Оценки</b>	<b>Группа 203</b>
Кол-во 1	10
Кол-во 2	11
Кол-во 3	2
Кол-во 4	1
Кол-во 5	0

Такие низкие результаты связаны с тем, что формирование групп в техникуме идет по аттестатам и личным делам. Чем в более старшую по нумерации группу попадает студент, тем хуже его аттестат и личное дело. Работа с этой группой стала приоритетной задачей в ходе апробации приемов на уроках обществознания, так как максимально могла показать свою эффективность. Так же, на основании методологического расчета уровня сформированности работы были построены сравнительные графики, где визуально можно увидеть разницу между сформированностью умений

работать с текстом у студентов и школьников на момент начала исследования (Приложение №14).

В течении последующих 2-х лет, мы активно работали с группами студентов. В ходе проведения контрольных срезов знаний, и входных контролей после летних каникул были определены задания, которые вызывают наибольшие трудности у обучающихся (Приложение 21). Самыми сложными оказались задания №3 «Формирование самостоятельного вывода на основе прочитанного материала» и №9 «Составление письменного высказывания на заданную тему». Оба задания предусматривают обращение к личному социальному опыту учащегося. Если он не сможет привести примеры из жизни к заданию №9 или не может сформулировать вывод к прочитанному, с помощью примеров, то ответ не будет оцениваться.

Следующими по сложности, оказались задания № 2, №4, №5, №6, №7, №10, №12, №15. Задание 2, 6, 7, 10, 12 и 15 проверяют разносторонние умения ученика – это и понимание учебного материала, аналитические и креативные способности учащегося, умение структурировать учебный материал в небольшие объёмы. Особенно интересны задания 6 и 7, так как они парные, одно раскрыть какие очевидные мысли возникают при прочтении информации, а второе, какие скрытые цели преследовал автор текста. Оба задания направлены на формирование критического мышления, для того чтобы ученик научился анализировать информацию с разных позиций.

Работа по развитию умений работать продолжалась в течении 2-х лет. Периодически вносились корректировки в приёмы, которые были отобраны для работы по темам, чтобы адаптировать их под каждую группу индивидуально. Как показывают данные там, где ведется целенаправленная работа по совершенствованию умений работы с текстом, виден некоторый прирост. В контрольной группе изменения тоже происходили, так как преподаватели на занятиях все равно должны формировать умения работать с текстом. Обратите внимание на хоть и не резкий, но стабильный

динамичный рост умений учащихся работать с текстом (Приложение №19 и 20). Среди студентов, отсутствие умений работать с текстом, на лето 2020 года составило всего 5% от общей численности (Приложение №18).. Учитывая и тот факт, что студенческая группа была больше по своим размерам, чем школьная, а так же то, что высокий уровень умения работать с текстом, на старте исследования был больше свойственен старшим школьникам, то в сравнении мы видим следующее: 95% студентов, среди которых были ребята с критической запущенностью умения работы с текстом, освоили умения работы с текстом 89% школьников, так же освоили умения работать с текстом, из них 53% - освоили умения на низком уровне, а вот среди студентов этот показатель составил 40%. При этом, лишь 17% учащихся школ освоили умения работать с текстом, на среднем уровне, среди студентов этот показатель составил 27% (Приложение №15, №16 и №17). Так же, если сравнивать с таким показателем как отсутствие умения работать с текстом, то среди студенческой группы встречается активный положительный рост, а вот среди школьников, осенью 2019 года был отскок назад в развитии умений.

Анализ темпов развития умений работы с текстом, привел к тому, что обособленная работа каждого отдельного учителя малоэффективна для развития запоминания и понимания прочитанного. Для ускорения темпов развития умения, нужно вести совместную работу. Работа над совершенствованием умений была продолжена среди студентов 2 курса в 2019-2020 учебном году. Была организована попытка наладить междисциплинарную работу преподавателей и мастеров производственного обучения. Работа педагогов организующих целенаправленную работу над совершенствованием умения через работу с текстом средствами других учебных предметов (обществознание, география) стала совместной. Ориентируясь на метапредметные результаты деятельности, педагогами использовать в своей работе подборку текстов, формулируя к ним задания на понимание прочитанного, поиск информации в тексте, определение

авторской позиции и критического отношения к ней, составление планов и написание мини-сочинений по теме прочитанного, а так же преобразование текста в различные схемы, таблицы и диаграммы. Содержанием заданий должны были междисциплинарные элементы. В основном тесное сотрудничество было налажено с преподавателем географии, истории, ОБЖ и ОКЖД.

Общей проблемой, при выполнении заданий, можно выделить неумение приводить конкретные примеры, даже если он и есть в представлении учащихся.

### ***3.7. Предложения в разработке системы приемов по работе с текстом на уроках обществознания для развития умения работать с текстом у старших школьников***

Данные свидетельствуют о том, что в тех классах, где создавались условия для командной работы, а учитель выступал в роли модератора формирования умений работы с текстом шла активнее и закреплялась лучше, за счет поддержки со стороны. Можно сделать вывод о том, что целенаправленная командная работа приводит к повышению качества обучения.

В ходе практической реализации приемов по развитию умений работать с текстом, очень хорошо себя зарекомендовали следующие:

- «толстые» и «тонкие» вопросы
- «Киноплёнка» - при работе с плакатами
- «Три предложения»
- «Денотатный граф» - работа с понятием
- «Модель Фрейер»
- «Крестики нолики» - воображение, мышление, понимание, логика.
- «Фишбоун» - на причинно-следственные связи

- «Кейсы»
- «Ассоциация» - работа с понятиями
- «На работу у государства» - игровая механика
- «Разбор ситуации»
- «Анализируй то...» - изучить текст с позиции разных социальных ролей и сделать вывод об этом
- «Перекрестный анализ» - развитие критического мышления путем сравнения разных источников информации
- «Создай мем» - упрощение материала до уровня обучающегося
- «Экономический расчет» - игровая модель по экономическим темам
- «Работа по вопросам» - текст дробиться на смысловые абзацы, где после каждого абзаца идёт вопрос,
- «Что не так с этой новостью» - перебить эмоциональный посыл новости не обращая на поверхностную информацию, изучить недосказанность. Суть приема состоит в том, что берется информационный заголовок, где содержится яркий информационный посыл оппозиционной посылки, например:

**МОСТ-ДАМБА В ШТАТЕ ЛУИЗИАНА**  
**ДЛИНА - 38 КМ**  
**СТОИМОСТЬ - \$650 МЛН**

**КРЫМСКИЙ МОСТ**  
**ДЛИНА - 19 КМ**  
**СТОИМОСТЬ - \$4 МЛРД**



учащемуся нужно давать ответ на два вопроса:

1. Каков эмоциональный посыл этой новости, на какие мысли он наталкивает

2. Что на так с этой новостью, что недоговаривают составители этой новости.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования являлась разработка приемов для развития умений работы с текстом на уроках обществознания для достижения понимания обучающимися смысла содержимого текста. В целом, поставленной цели удалось достичь, хотя следует больше разобраться в существующих приемах, и разработать методические рекомендации по использованию тех или иных методов при изучении тем на уроках обществознания. Для достижения поставленной цели нам следовало решить следующие задачи:

1. Проанализировать подходы к определению понятия текст и изучить существующие виды текста. Решение данной задачи можно найти в первой главе данной диссертации, где мы максимально сжато и подробно разобрали основные подходы к трактовке понятия текст. Рассмотрели основные подходы к изучению этого понятия в различных дисциплинах, выявили основные характеристики текста. Разобрали поему под текстом понимают любую искусственно созданную информацию зафиксированную, на каком-либо носителе.

2. Проанализировать подходы к определению понятия учебный текст и определить место и роль учебного текста в образовательном процессе. Данная задача была решена в первой главе диссертации. Мы изучили место текста в образовательном процессе и выделили существенные характеристики учебного текста. Та же разобрали явление "понимания" при изучении текста в образовательном процессе, а так же то, что понимание учебных текстов связано с налаживанием связей между бытовым языком и языком преподаваемой дисциплины и включением субъекта в контекст происходящего.

3. Изучить какие умения формируются на уроках обществознания при работе с текстом. В ходе поиска умений, которые формируются на уроках обществознания, мы в первую очередь обратились к ФГОС, так как

именно они являются ориентиром формируемых на уроках умений. Считаем, что данная задача была решена в полной мере.

4. Выявить существующие приемы обучения при работе с текстом на уроках обществознания. Изучив множество работ по теме приемов работы с текстом, мы выявили как схожие по своей структуре приемы, так и те, которые преподаватель разработал самостоятельно и успешно применяет в своей практике. Жаль, что мы ограничены временем и количеством страниц магистерской диссертации, иначе количество изученных приемов могло быть гораздо больше. В целом, задача по выявлению существующих приемов была решена полностью.

5. Разработать систему приемов по работе с текстом на уроках обществознания и проверить экспериментальным путем ее эффективность. В ходе 2-х летнего исследования различных приемов, самым частым приемом, который вошел в мою практику, как преподавателя, стал прием: «Что не так с этой новостью». Однако не только он подтвердил свою эффективность при формировании

Гипотеза диссертации: обучающиеся, которые умеют приводить примеры из личного социального опыта или внешней социальной среды, на изученную в тексте информацию, понимают содержимое текста, в отличие от обучающихся, которые могут наизусть выучить информацию из текста, но не понимают содержимого, так как не могут привести пример на теорию.

Изучили место текста в образовательном процессе и выделили существенные характеристики учебного текста. Разобрали явление "понимания" при изучении текста в образовательном процессе, а так же то, что понимание учебных текстов связано с налаживанием связей между бытовым языком и языком преподаваемой дисциплины и включением субъекта в контекст происходящего.

Для решения противоречия, как различать среди обучающихся умение понимать знаковую форму текста и умение понимать смысл содержимого текста, как показывает практика, следует обращаться к заданиям на развитие критического мышления.

Фактически их надо рассматривать как защищаемые положения.

Выводы желательно нумеровать или выделять маркерами, их число не должно превышать 5-6.

Каждый вывод должен быть начинаться с новой строки и состоять из одного - двух коротких предложений.

На защиту можно выносить:

- а) экспериментальные результаты
- б) созданную экспериментальную установку
- в) разработанную экспериментальную методику, либо методику расчета
- г) получение формулы
- д) написанное программное обеспечение
- е) обнаруженные закономерности
- ж) решение проблемы, ответ на которую неизвестен, либо опровержение традиционного мнения

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kučera H., Francis W.N. Computational Analysis of Present-day American English. Providence, 1967.  
<http://korpus.uib.no/icame/manuals/BROWN/INDEX.HTM>
2. Lee D. Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path through the BNC Jungle // Language Learning & Technology. Vol. 5, № 3. September 2001. P. 37–72 / URL: <https://studylib.net/doc/8362469/genres--registers--text-types--domain--and-styles>
3. Sinclair J. Preliminary recommendations on text typology. EAGLES Document EAG-TCWG-TTYP/P, 1996 // URL : <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/texttyp/texttyp.html>
4. Абдуллина Р. Р. Применение на уроках обществознания «кейс-метода» как один из современных интерактивных технологий обучения // Правовестник. – 2019. – №. 4. – С. 27-29.
5. Александров, Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. - URL: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start_from=&ucat=&)
6. Александров, Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. - URL: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfun&id=1273044931&archive=&start_from=&ucat=&)
7. Анкилова Е. С., Касимов Р. Н. Использование гипертекстовых технологий в образовательном процессе на уроках обществознания в старшей школе // Школьные технологии. – 2019. – №. 2.
8. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. - 2-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1969. - 607 с.
9. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: социопсихоллингвист. аспекты / под ред. А.А. Леонтьева. Саратов: Изд-во СГУ, 1987. 151с.
10. Базян А.С. Молекулярно-нейрохимические и нейрофизиологические механизмы пластичности: реализация поведения, обучение, консолидация, хранение и воспроизведение памяти. // Успехи физиол. наук. 2013. Т. 44. № 4. С. 3–23
11. Базян А.С. Молекулярно-нейрохимические и нейрофизиологические механизмы пластичности: реализация поведения,

обучение, консолидация, хранение и воспроизведение памяти. // Успехи. физиол. наук. 2013. Т. 44. № 4. С. 3–23

12. Баранова Л. В. Формирование положительной мотивация на уроках истории и обществознания // Развитие науки и образования в современном мире. – 2017. – С. 126-127.

13. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 297-325

14. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 297-325

15. Бернацкая, А. А. Текст / А.А. Бернацкая // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Д. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. - 2-е изд., испр. - М., 2007. - С. 707-708.

16. Библер В.С. Кант- Галилей- Кант. Разум нового времени в парадоксах самообоснования М. Мысль 1991г. 320с.

17. Богословская И. В. Алгоритм построения формулы сложности понимания научно-популярного текста // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2010. – №. 5.

18. Бондаренко М. А. Приемы работы с текстом при подготовке к ЕГЭ Система работы по формированию умений комментировать проблематику текста // Русский язык в школе. – 2013. – №. 2. – С. 3-9.

19. Букер А. А., Аксенова Л. Н. Схематизация как средство формирования учебных действий в обучении обществознанию // Модернизация юридического образования в России: опыт и перспективы. – 2016. – С. 51-55.

20. Быстрова Н. Ю. Система работы по подготовке обучающихся к ГИА по обществознанию в условиях внедрения ФГОС ООО и СОО // Норильский учитель: опыт прошлого–взгляд в будущее/Сборник. – С. 205.

21. Валгина, Н.С. Теория текста [Текст]: Учебное пособие / Н.С. Валгина // – М.: Логос, 2003. – 280 с.

22. Венедиктова, Н.К. Доступность текстов как условие их понимания // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / Н.К. Венедиктова. Москва, 1969. С. 36-46.

23. Вершков А. С., Москалец Н. Н., Надеждин Е. А. Применение ассоциативного обучения в условиях образовательной среды вуза (на материале преподавания дисциплины «тактическая подготовка») // Наука,

технологии и образование в XXI веке: проблемы взаимодействия и интеграции. – 2020. – С. 129-134.

24. Габидуллина, А.Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Р. Габидуллина. Горловка: ГГПИИЯ, 2011. 197 с

25. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988.-704 с.

26. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистических исследований / И.Р. Гальперин. - М.: Просвещение, 1981. - 140 с.

27. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистических исследований / И.Р. Гальперин. - М.: Просвещение, 1981. - 140 с.

28. Гевуркова Е. А., Французова О. А. Формирование метапредметных умений на межпредметных заданиях по истории и обществознанию //Научная школа ТИ Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 191-196.

29. Герасименко Л. Н., Петрова Г. Н. Организация деятельности для развития метапредметных умений учащихся на уроках истории и обществознания //Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона. – 2016. – С. 126-131.

30. Гильфанова Р. Р. Системно-деятельностный подход в обучении истории и обществознания //Тенденции формирования науки нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции, 27-28 декабря 2013 г. / отв. ред.: Сукиасян Асатур Альбертович - Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. - 348 с.– С. 30-32.

31. Гладилина О. Е. Использование технологии проблемного обучения на уроках истории и обществознания //Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее. – 2012. – С. 35-37.

32. Гришина Г. И. Смысловое чтение, умение работать с текстом-как одно из приоритетных УУД, формируемых средствами предметов гуманитарного цикла //Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы. – 2014. – С. 133-138.

33. Гришина Г. И. Смысловое чтение, умение работать с текстом-как одно из приоритетных УУД, формируемых средствами предметов гуманитарного цикла //Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы. – 2014. – С. 133-138.

34. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности – Ростов н/Д.: Учебники МГУ «Феникс», 2005. – 478 с.
35. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. 1997. № 1. С. 109–121
36. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/ Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.
37. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. Москва, 1982. 176 с.
38. Доклад Г. С. Ковалевой, руководителя Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидата педагогических наук <https://cyberleninka.ru/article/n/materialy-k-zasedaniyu-prezidiuma-rao-27-iyunya-2018-g-vozmozhnye-napravleniya-sovershenstvovaniya-obschego-obrazovaniya-dlya>
39. Дридзе Т.М. От герменевтики к семиосоциопсихологии: от «творческого» толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/books/2152/g19.pdf> 13.
40. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145-152.
41. Жихарева Т. Проблема понимания в философии В. Дильтея и М. Хайдеггера // VOX. 2013. Выпуск 14. – С. 164 – 181.
42. Жихарева Т. Проблема понимания в философии В. Дильтея и М. Хайдеггера // VOX. 2013. Выпуск 14. – С. 164 – 181.
43. Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка как иностранного // Стереотипность и творчество в тексте: межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 1999. С. 2- 9.
44. Зезюля Г. Н. Интерактивные методы обучения на уроках истории и обществознания и во внеурочной деятельности //Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе. – 2017. – С. 32-35.
45. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кириозе З.И., Литература и методы её изучения. Системно-синергетический подход, М., «Флинта; «Наука», 2011 г., с. 154-155. Источник: <https://vikent.ru/author/1991/>
46. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 176 с.
47. Казакова Е. И., Гринева М. И. Мультитекст - методика осмысленного чтения //На путях к новой школе. – 2013. – №. 1. – С. 62-65.

48. Калуцкая Е. К. Прототипы реальных ситуаций на уроках истории и обществознания как средство достижения учащимися метапредметных результатов // Научная школа ТИ Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 174-178.
49. Калуцкая Е. К. Прототипы реальных ситуаций на уроках истории и обществознания как средство достижения учащимися метапредметных результатов // Научная школа ТИ Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 174-178.
50. Каменская М.А, Каменский А.А. «Основы нейробиологии». – М.: Дрофа, 2014. – 365 с.
51. Каменская, О.Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / О.Л.Каменская. – М.: Высш. шк., 1990. – 152 с.
52. Карих Т.В. Текстовая деятельность VS речевая деятельность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №7/51. С. 89-92.
53. Клабукова, Т. В. Использование активных методов обучения на уроках обществознания [Текст] : методическая разработка / Т. В Клабукова ; СПб ГБ ПОУ «Колледж электроники и приборостроения». – СПб., 2017. – 19 с
54. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М., 1993.
55. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г.В. Колшанский. – 3-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 173 с.
56. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика [Текст] / Г.В. Колшанский / отв. ред. Ю.С. Степанов. – 4-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 147 с.
57. Крючкова Е. А., Коростелева А. А. Дидактические возможности использования метапредметных заданий в курсе истории и обществознания // Научная школа ТИ Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем. – 2018. – С. 180-184.
58. Кузнецова Е. Н. Инновационные технологии организации деятельности учащихся при изучении истории и обществознания // Учебный год. – 2018. – №. 3. – С. 69-71.
59. Кулаева А. А. Использование элементов современных педагогических технологий на уроках обществознания и истории // Норильский учитель: опыт прошлого–взгляд в будущее/Сборник. – С. 146.

60. Куликов С.М. Проблемы современного образования в условиях экранной культуры и клипового мышления // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения в глобальной современности [Текст]: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, 22 ноября 2019 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2019. (в печати)
61. Кушнаренко О. А. Работа с текстом как способ формирования культуры чтения на уроках обществознания //Язык и культура. – 2013. – С. 163-165.
62. Лазарева Е. А. Развитие стратегий смыслового чтения и работы с текстом на уроках обществознания //Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – №. 6-1. – С. 27-30.
63. Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка. М., 2003.
64. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685 с.
65. Литвинова Т. Ю. Системно-деятельностный подход на уроках истории и обществознания (из опыта работы) //Технологии и инновации в практике работы общеобразовательной школы. – 2016. – С. 238-246.
66. Литвинова Т. Ю. Системно-деятельностный подход на уроках истории и обществознания (из опыта работы) //Технологии и инновации в практике работы общеобразовательной школы. – 2016. – С. 238-246.
67. Лобашев В.Д. Дидактические функции учебных текстов // Фундаментальные исследования. 2006. № 8. С. 69-71.
68. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. / Перевод с немецкого А.И.Федорова, Г.Ф.Швейника. Автор: Конрад Лоренц. М.: Республика, 1998. – 635 с.
69. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализ. Учебник для филологических специальностей вузов. (Москва: Издательство «Ось-89», 1999)
70. Ляпина М. В. Ещё раз о методике преподавания обществознания //Наука и образование в современном мире. – 2015. – №. 7. – С. 27-28.
71. Маркина Н. А. Принципы адаптации учебного текста //Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. – 2017. – С. 213-215.

72. Матвеева, Т.В. Тема текста / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. - М., 2003. - С. 542-544.
73. Минайлова Е. И. Педагогические методики и технологии как средство формирования ключевых компетенций на уроках обществознания и истории // Педагогический поиск. – 2012. – №. 6. – С. 22-25.
74. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989.
75. Налимов В.В., Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности, М., «Водолей Publishers», 2007 г., с.195. Источник: <https://vikent.ru/author/1991/>
76. Нефедова, Л.А. Восприятие текста как активный когнитивный процесс / Л.А. Нефедова // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2008 г., Челябинск. Т. I / редкол.: д. филол. Н., проф. Л.А. Нефедова (отв. Ред.) и др. – Челябинск: Издательство РЕКПОЛ, 2008. – С. 172-176.
77. Общероссийская система оценки качества образования. [http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA\\_2015\\_results\\_short\\_report.pdf](http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015_results_short_report.pdf)
78. Перминова Л. М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. – 2010. – №. 7.
79. Пестерев Е. В. Использование приемов ТРКМ на уроках истории и обществознания в школе // Историко-педагогические чтения. – 2015. – №. 19-2. – С. 61-71.
80. Пигарева Е. и др. Технология критического мышления на уроках обществознания в основной школе // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – №. 3. – С. 98-101.
81. Погребницкая Е. М., Хатмуллина Я. А. Мониторинг сформированности умения смыслового чтения // Проблемы развития науки и образования: теория и практика. – 2015. – С. 72-78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24106515&>
82. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 №413 ( в ред. от 31.12.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования"

83. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897 (в ред. от 31.12.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"

84. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Обществознание» для профессиональных образовательных организаций. — М. : Издательский центр «Академия», 2015. — 20 с.

85. Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Теория и практика изучения обществознания в школе: Учебно-методическое пособие / Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. – 278 С.

86. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – Ленинград: Наука, 1989. – 168 с.

87. Романова м. ю. Развитие межпредметных экономических понятий в содержании учебников «обществознание» для основной школы //Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. – 2019. – С. 440-447.

88. Романова О. А. Приемы технологии развития критического мышления как средство формирования познавательных УУД //М 54 Метапредметное и межпредметное в современном образовании: Материалы Межрегиональной открытой педагогической научно-практической конференции «Родионовские чтения». – 2018. – С. 83.

89. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 томах. Т. 1. М., 1989. С. 195.

90. Савинова Е. Н. Развитие критического мышления на уроках обществознания как инструмент подготовки учащихся 9 класса к ОГЭ //Наука и образование: новое время. – 2015. – №. 1. – С. 462-465.

91. Савчук С. О., Шаров С. А. Типология текстов для представительного корпуса // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2004». СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2004. С. 352–362. [https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2004/Sharov\\_art.pdf](https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2004/Sharov_art.pdf)

92. Сверкунова О. А. Учебные задания на уроках истории и обществознания как способ формирования метапредметных и личностных результатов //Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2017. – №. 4-5. – С. 138-140.

93. Скребнев, Ю.М. Очерк теории стилистики / Ю.М. Скребнев. - Горький: ГГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1975. - 175 с.

94. Смирнова Н. И., Серова Т. И. Применение нестандартных форм обучения на уроках истории и обществознания //Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2015. – №. 1-5. – С. 142-145.
95. Счастливец Е. А. О природе понимания. К вопросу о полемике Г. Шпета и В. Дильтея // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2009. № 4 (4). С. 18-22. 0,8 п.л.
96. Сысоев В. О. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществознания //Использование современных информационных технологий в образовании. – 2018. – С. 54-59.
97. Трубицин А. Г. Использование таблиц и схем на уроках истории и обществознания и в проектной деятельности учащихся //Региональное образование: современные тенденции. – 2017. – №. 3. – С. 51-56.
98. Тураева, З.Я Лингвистика текста: Текст: Структура и семантика : Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / З.Я Тураева. – 2-е изд., доп. – М.: URSS. – 2009. – 136 с.
99. Тураева, З.Я. Лингвистика текста: структура и семантика / З.Я. Тураева. - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.
100. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ)
101. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/951/ПОНИМАНИЕ)
102. Фонсова Н. А., Дубынин В. А. Ф77 Функциональная анатомия нервной системы: Учебное пособие для вузов / Н. А. Фонсова, В. А. Дубынин
103. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты). Введение //Личность. Культура. Общество. – 2002. – Т. 4. – №. 3-4. – С. 303-320. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9158358>
104. Хорг Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов: Пер. с .англ. – М.: Мир, 1988. – 343 с., ил.
105. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности //Материалы к обсуждению. М. – 2010.
106. Цукерман Г.А., Клещ Н.А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 19–27. doi:10.17759/pse.2017220302

107. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 44–53.
108. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 44–53.
109. Шадриков В. Д. Механизмы понимания //С 409 Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно. – 2019. – С. 117.
110. Шмелева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект // Русистика сегодня: Функционирование языка: лексика и грамматика. М., 1993.
111. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – 4-е издание. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 427 с.
112. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/13101/ПОНИМАНИЕ](https://psychology_pedagogy.academic.ru/13101/ПОНИМАНИЕ)
113. Энциклопедия культурологии. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_culture/297/ГЕРМЕНЕВТИКА](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/297/ГЕРМЕНЕВТИКА)
114. Юровчик С. А. Некоторые проблемы преподавания предмета "Обществознание" в образовательных организациях //Научно-методический журнал Педагогический поиск. – 2019. – №. 10-11. – С. 40-42.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Приемы Е.Е. Беловой

1. «Карусель». Применяется в том случае, когда необходимо рассмотреть структуру какого-либо объекта (герба, храма и т.п.). Детали объекта располагаются вокруг основного изображения, и работа с ними может вестись в любом направлении.

2. «Лифт». Предусматривает вертикальную смену объектов. Каждый из компонентов логически связан с предыдущим и последующим и поэтому очень важно, в какой последовательности они будут сменять друг друга. Его можно применять при изучении феодальной лестницы средневекового общества или системы выборов в Государственную Думу 1906 г.

3. «Киноплёнка». Предполагает хронологическое расположение дополнительной информации. То есть изображения располагаются в поле плаката в строгой последовательности. Так можно проиллюстрировать процесс принятия законов в РФ, процесс судебного разбирательства и т.п.

4. «Листание». Фрагменты накладываются один на другой, добавляется анимация. Создается впечатление, что перелистываются страницы книги, тетради или альбома. Этот прием можно применять, например, для разработки плакатов, посвященных географическим открытиям (экспедиция Магеллана), историческим или обществоведческим понятиям (тоталитаризм, политика военного коммунизма) и т.п.

5. «Лупа». Используется тогда, когда есть необходимость сконцентрировать внимания на детали иллюстрации при сохранении общей панорамы. Этот прием позволяет увеличивать фрагмент, который следует более детально рассмотреть.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Приемы А.А. Кулаевой

1. «Три предложения». Детям нужно внимательно прослушать и передать содержание рассказа тремя простыми предложениями. Эту игру можно использовать при работе с текстом параграфа. Правила игры: необходимо точнее и короче передать содержание прочитанного, услышанного, записав три предложения в тетрадь.

2. «Древо познания». В данной игре дети учатся ставить вопросы к изученному материалу. При изучении нового материала, ученикам даётся задание: по ходу работы с текстом записать на листах 5 разных вопросов и заданий к нему. После изучения материала листы сдаются. Наиболее интересные вопросы приклеиваются к «дреvu познаний» (нарисовано на ватмане в виде обычного дерева). На следующем уроке, когда мы проверяем наши знания, дети снимают листочки, читают вопрос и отвечают на него.

3. «Найди ошибки». Предлагается текст, в котором допущены фактические ошибки. Учащиеся должны найти эти ошибки. Игра обычно применяется при закреплении, повторении материала или для самостоятельной работы учащихся с текстом. Однако она успешно может использоваться при изучении нового материала, если перед работой над текстом с ошибками школьники изучают такой же текст, но без ошибок. Таким образом, правильный текст является частью игры, и дети работают над ним с большим интересом. Учитель заранее подготавливает несколько листов с текстом 1 (без ошибок) по изучаемой теме и столько же листов с подобным текстом 2, в котором нарочно сделаны исторические ошибки.

4. «Синквейн». Составление синквейна позволяет развивать творческое мышление, выразить свое отношение к изучаемой теме, сформировать четкое представление о той или иной позиции. Учащимся предлагается написать стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, написанное по определенным правилам.

1) заголовок, в который вносится ключевое слово, понятие, тема синквейна, выраженное в форме существительного;

2) два прилагательных;

3) три глагола;

4) фраза, несущая определенный смысл;

5) резюме, вывод, одно (два) слова, существительное.

**5.** «Составление диаманты» Диаманта – это стихотворение из шести строк, которое пишется по определённым правилам. Как и составление синквейна, диаманта позволяет развивать творческое мышление, выразить свое отношение к изучаемой теме, сформировать четкое представление о той или иной позиции

1) 1 существительное;

2) 2 прилагательных;

3) 2 глагола к существительному;

4) 2 глагола, противоположных предыдущим двум;

5) 2 прилагательных, противоположных предыдущим двум;

6) 1 существительное, противоположное первому.

**6.** «Переводчик». Некоторые определения запоминаются с трудом из-за сложности научного языка. Учащиеся заучивают, не понимая их смысла. В данной игре детям предлагается сказать историческую фразу другими словами, перевести с «научного» языка на «доступный», «разговорный». Лучшие определения могут записываться в специальный словарь, который висит на стенде информации в кабинете. Еще один вариант: дети работают в парах – один называет понятие, другой дает определение, т.е. переводит.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Приемы Е.Н. Савиновой.

1. «Работа с понятиями». В самом начале занятия, обучающиеся самостоятельно должны определить основные характеристики понятия. Обдумав понятие самостоятельно, учащиеся объединяются в пары, а затем и в группы для поиска общей, наиболее полной формулировки. (Эту идею можно развить и предложить сделать четыре столбика, где сначала учащийся самостоятельно выделяет характерные для понятия признаки, потом в паре, в группе и далее учитель просит записать то, что нужно и попросить выделить отличия бытового определения от научного, за что можно оценить учащегося оценкой. – прим. автора)

2. «Термин трижды». Для удвоения понятия, обучающиеся должны задать себе три вопроса:

- Что этот термин означает в этой теме?
- Где и в каком контексте мы встречались с этим термином в жизни или учебных делах?
- Каковы примеры употребления этого термина?

3. «Модель Фрейер» При использовании упражнения лист делится на четыре равные части, в центре листа записывается понятие, по углам листа – обязательные характеристики предмета (то, что входит в определение), необязательные характеристики (то, что не входит в определение, но может быть частью явления), примеры (ситуация, которая соответствует названным в определении характеристикам) и антипримеры (частные примеры, которые зависят от характеристик приведенных выше).

4. «Крестики-нолики». При использовании упражнения, учитель раздаёт ученикам по девять карточек с записанными на них понятиями. Карточки перемешиваются и раскладываются на столе квадратом, т.е. с равным количеством карточек в каждом столбце по вертикале, и каждой строке по горизонтали. Ученики придумывают по три предложения с тремя

словами по вертикали, горизонтали или диагонали. Это позволяет закрепить у обучающихся использование логичное использование понятий через их употребление в предложениях. (В личной практике, так же использую данное упражнение, на схожих по звучанию или корнями понятиях, например: экономист, экономка, экономить или депутат, делегат, делегирование. – прим. автора)

5. «Дневник двойных записей». Ученику дается на анализ текст. Лист делится на два столбика. В первый столбец записываются наиболее сильные места из текста автора, цитаты, аргументы и др., во вторую - свои мысли относительно аргументов, возникшие вопросы.

6. «Перетягивание каната». Формулируем утверждение и просим учеников подобрать по пять аргументов в его поддержку и опровержение.

7. «Диаграмм Венна». Ученики рисуют два пересекающихся круга. Участки, ограниченные только правым и левым кругом, используются для записи черт, характерных только для одного из понятий; участок в центре, ограниченный обоими кругами, - для записи общих черт. Этот же прием можно использовать и для поиска «компромисса» между представителями противоположных точек зрения. Этот же прием применим и для тренировки умения объяснять взаимосвязи изученных социальных объектов.

8. «Говорящая карта». По заданной учителем теме ученики на отдельном листе записывают как можно больше слов или фраз. Затем другие ученики на этом же листе создают между этими словами и фразами взаимосвязи. Лист возвращается владельцам, которые анализируют взаимосвязи, созданные их одноклассниками.

9. «Инсерт». К примеру, при работе с текстом даём задание выделять удачные, неудачные или спорные места текста условными знаками или разными цветами.

10. «Чтение и вопросы в парах». Два ученика работают над одним и тем же текстом. Сначала один читает абзац и формулирует его главную

мысль, а второй задает ему вопросы по прочитанному, затем ученики меняются ролями.

**11.** «Сделай утверждение - докажи - задай вопрос». Учитель предлагает ученикам ситуацию. Задача учеников – сформулировать утверждение, раскрывающее суть этой ситуации, а также подобрать факты, доказывающие это утверждение. К каждому аргументу, сформулированному таким образом, составляются вопросы, подвергающие их сомнению.

**12.** «Академическое противоречие». По заданной теме ученики разных команд формулируют аргументы «за» и «против», а затем меняются листами. Противоположная команда, представляющая другую точку зрения, доказывает аргументы своих противников. Лист возвращается обратно. В процессе общения первоначальные хозяева листа с аргументами должны доказать своим оппонентам свою точку зрения, пользуясь доказательствами, сформулированными противоположной командой.

**13.** Интеллект карта. Упражнение позволяет в наглядном, графическом виде, с использованием картинок, различных цветов и символов представить большой объем материала, а потом легко вспомнить его, что незаменимо при подготовке к любому экзамену.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Приемы О.А. Романовой

1. «Инсерт». Активное чтение с маркировкой. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала, формирует умение смыслового чтения и работы с информацией.

2. «Кластер». Способ графической организации материала. Прием позволяет охватить большой объем информации, развивает логическое мышление. Формирует такие познавательные УУД как: умение самостоятельно осуществлять поиск и выделение информации; умение создавать и использовать схемы для решения поставленных задач; умение устанавливать причинно-следственные связи. Например: обществознание, 5 класс, кластер по теме «обязанности граждан Российской Федерации»

3. «Фишбоун». Изображение информации в виде схемы «рыбы», где голова - проблема темы, верхние косточки - причины, нижние косточки - следствия, хвост - вывод. Прием позволяет формировать умение смыслового чтения, выявление проблемы, установление причинно-следственных связей, формулирование вывода.

4. «Синквейн». Форма письменной рефлексии, позволяет изложить личное отношение к событию, явлению, личности. Прием способствует развитию способностей к анализу, обобщению и целостному восприятию темы при письме, осуществлять познавательную рефлексия в отношении действий по решению учебных и познавательных задач.

5. «Знаю- хочу узнать – узнал». Составление таблицы. Этот прием поддерживает интерес к теме урока, помогает собрать уже имеющуюся информацию по данной теме, формирует умение целеполагания, включая постановку новых целей

6. «Денотатный граф». Способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. Обучающийся получит возможность

научиться: структурировать тексты, включая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Приемы Е.В. Пестерева.

1. «Инсерт». Этот прием является средством, позволяющим ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста и требует от ученика не привычного пассивного чтения, а активного и внимательного. Он обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации. Технически он достаточно прост. Учеников надо познакомить с рядом маркировочных знаков и предложить им по мере чтения ставить их карандашом на полях специально подобранного и распечатанного текста. Помечать следует отдельные абзацы или предложения в тексте или документе. Пометки могут быть следующие: – Знаком —галочка|| (v) отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику. Он ранее с ней познакомился. При этом источник информации и степень достоверности ее не имеет значения. – Знаком —плюс|| (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с прочитанным текстом. – Знаком —минус|| (–) отмечается то, что идет вразрез с имеющимися у ученика представлениями, о чем он думал иначе. – Знаком —вопрос|| (?) отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее.

2. «Кластер». В учебной деятельности кластерами называют графический способ организации материала. Он позволяет ученикам проявить индивидуальные особенности в восприятии и осмыслении учебной информации, отделить в ней главное от второстепенного, изменить логику представления проблемы, подвести ребенка к собственному выводу. При подготовке кластера работа с учебником развивается по такому плану: 1. прочесть текст учебника и выделить в нем большие и малые смысловые единицы; 2. после обсуждения и уточнения формулировок смысловых блоков

на листе бумаги в прямоугольных рамках записать принятые названия; 3. на основе текста учебника вокруг каждой рамки в кружках (это «веточки» кластера) кратко вписать сведения, соответствующие смысловым блокам); 4. попытаться установить связи между отдельными блоками и /или «веточками» кластера и соединить их стрелками; 5. на основе других источников или после обсуждения в группе дополнить кластеры новыми «веточками» - сведениями, отсутствующими в учебнике, но необходимыми для представления данной проблемы.. При подготовке первого кластера ученик: - прочитал текст учебника; - по-своему переосмыслил содержание параграфа; - выделил смысловые единицы учебной информации, причем не повторил предложенные в учебнике разбивки на подпункты; - в информационные блоки внес сведения из дополнительного текста; - стрелками обозначил связи между «веточками», относящихся к разным «гроздям»

**3.** «SWOT – анализ». Реализация приема включает в себя заполнение матрицы, состоящей из четырех блоков, в центре матрицы записывается факт, явление, проблема, требующая исследования, а по блокам матрицы:

- S – сильные стороны изучаемого явления (англ. strengths – сильный)
- W – слабые стороны изучаемого явления (англ. Weaknesses – слабый)
- O – возможности применения (англ. opportunities – возможности)
- T – угрозы применения (англ. threats – угрозы).

**4.** «ПМИ (Плюс – Минус – Интересно)». Прием на фазе рефлексии (размышления) позволяет учащимся закрепить новые знания и перестроить свое первичное представление об изучаемом материале. Таким образом, происходит целостное осмысление и —присвоение‖ нового знания, формирование собственного отношения к изучаемому материалу. В графу —П заносится информация, которая носит позитивный характер, —М –

негативный характер, наиболее интересные факты заносятся в графу —И. Заполнение таблицы помогает организовать работу с информацией на стадии осмысления. В ходе чтения текста заполняются соответствующие графы. На стадии рефлексии обсуждаются результаты работы: достигнута ли цель, которую ставил каждый ученик или нет. Высказывают свое мнение. высказали свое отношение к уроку: было ли интересно, что понравилось, а что они считают недостатком в уроке

5. «Диаманта». Прием является достаточно известным и распространенным способом рефлексивной деятельности, позволяющим научить школьников излагать личное отношение к явлению, подводить итоги размышления. Диаманта – это стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением. Этот вид стиха составляется по следующей схеме: 1-я строка – существительное, тема диаманты; 2-я строка – два прилагательных, раскрывающих какие – то интересные, характерные признаки явления, предмета, заявленного в теме диаманты; 3-я строка – три глагола, раскрывающие действия, воздействия и т. д., свойственные данному явлению; 4-я строка – ассоциации, связанные с темой диаманты (4 существительных, переход к антонимичным понятиям); 5-я строка – три глагола, раскрывающие действия, воздействия и т. д., свойственные явлению – антониму; 6-я строка – два прилагательных (по отношению к антониму); 7-я строка – существительное, антоним теме.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Приемы С.А. Стасюк.

1. Составление «тонких» и «толстых» вопросов
2. Составление текста с историческими ошибками
3. Исторический текст, с пропусками слов
4. Составление текста с пропусками важных слов
5. Интерпретация карты, таблицы, схемы
6. Составление суждений «верно ли, что...»
7. Составление задания «Три подсказки»
8. Составление плана текста
9. Сопоставление текстов
10. ПОПС (позиция, обоснование, подтверждение, следствие).
11. Работа с таблицами
12. Инсерт
13. Кластер
14. Синквейн
15. Написание творческих работ
16. Ответы на поставленные в начале урока вопросы
17. Организация устных и письменных круглых столов

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Приемы Р. Р. Гильфановой

**1. Приёмы стадии вызова.** Верные и неверные утверждения («верите ли вы»), ключевые слова.

**2. Кластеры** - Выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди.

**3. Дерево предсказаний** - этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести.

**4. Толстые и тонкие вопросы** - таблица «Толстых» и «Тонких» вопросов может быть использована на любой из трех фаз урока: на стадии вызова - это вопросы до изучения темы, на стадии осмысления - способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении - демонстрация понимания пройденного.

**5. Таблицы** - существует множество способов графической организации материала. Среди них самыми распространенными являются таблицы. Рассмотрим несколько табличных форм. Это концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез, таблица ЗХУ, таблица «Что? Где? Когда? Почему?».

**6. Письмо** - прием, позволяющий высказать свою точку зрения на человека - «Очерк на основе интервью», создание «личностного» текста. Формы письменной рефлексии: синквейн, эссе.

**7. Стратегия «Fishbone»** - модель постановки и решения проблемы, позволяет описать и попытаться решить целый круг проблем.

**8. Кейс-технологии.** Кейс технологии представляют собой группу образовательных технологий, методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач. Их относят к интерактивным методам обучения, они позволяют взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо

вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена. Наиболее успешно кейс технологии можно использовать на уроках экономики, права, обществознания, истории по темам, требующим анализа большого количества документов и первоисточников. К кейс-технологиям, активизирующим учебный процесс относятся:

**8.1. Метод инцидента.** Особенность этого метода в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Учащиеся получают краткое сообщение о случае, ситуации в стране, организации. Для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, поэтому ученик должен собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения. Так как для этого требуется время, возможна самостоятельная домашняя работа школьников. На первом этапе ребята получают сообщение и вопросы к нему. На втором этапе ребята индивидуально или группами находят пути выхода из сложившейся ситуации. И третий этап - представление полученных результатов и обмен мнениями.

**8.2. Метод разбора деловой корреспонденции.** Учащиеся получают от учителя папки с описанием ситуации; пакет документов, помогающих найти выход из сложного положения (можно включить документы, не относящиеся к данной проблеме, чтобы участники могли выбирать нужную информацию) и вопросы, которые позволяют найти решение.

**8.3. Метод ситуационного анализа.** Самый распространенный метод, поскольку позволяет глубоко и детально исследовать сложную ситуацию. Ученику предлагается текст с подробным описанием ситуации и задача, требующая решения. В тексте могут описываться уже осуществленные действия, принятые решения, для анализа их целесообразности. Учитель может использовать и готовые кейсы, и создавать собственные разработки. Источники кейсов по предметам обществоведческого цикла могут быть самыми разнообразными: художественные произведения, кинофильмы, научная информация,

экспозиции музеев, опыт учащихся. Использование кейс технологий имеет ряд преимуществ: акцент обучения переносится на выработку знаний, а не на овладение готовым знанием. Преодолевается «сухость» и неэмоциональность в изучении сложных вопросов. Учащиеся получают жизненно важный опыт решения проблем, возможность соотносить теории и концепции с реальной жизнью. У ребят развивается умение слушать и понимать других людей, работать в команде. Кейс технологии предоставляют больше возможностей для работы с информацией, оценки альтернативных решений, что очень важно в настоящее время, когда ежедневно возрастают объемы информационных потоков, освещаются различные точки зрения на одно и то же событие. В жизни ученикам пригодится умение логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение. Достоинством кейс технологий является их гибкость, вариативность, что способствует развитию креативности у учителя и учеников.

**9. Интерактивные технологии** - кроссворды, лото, ребусы, пазлы, анимированные схемы, диаграммы, анимированные карты, видеofilьмы, видеоролики, притчи.

**10. Информационные технологии** - на уроках совершаем экскурсии в виртуальные музеи, совершаем виртуальные прогулки по городам России и Европы. Системно - деятельностный подход в обучении истории отводит ученику роль не объекта, а субъекта учебного процесса и способствует формированию ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных компетенций. Нет неспособных учеников, есть непродуманные средства воздействия на ученика

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Приемы Калущкой Е. К.

1. Ситуация-проблема – является прототипом реальной проблемы, требующей оперативного решения. Например, «Ваш знакомый, 13 лет, в купил в августе зимние ботинки. 10 декабря ваш друг надел ботинки первый раз, а 11 декабря у одного сапога отклеилась подошва. Знакомый принес сапоги обратно в магазин, требуя замены товара или возврата денег. Продавец сказал, что у них установлен срок возврата 3 месяца, которые уже прошли. Прав ли продавец? Если все же продавец решит обменять некачественный товар, то в какой срок ваш знакомый должен получить новую обувь? Проконсультируйте своего знакомого по этому вопросу».

2. Ситуация-иллюстрация – является прототипом реальной ситуации, включаемой в качестве факта в материал доклада, лекции. Помогает учащимся соотнести изучаемый материал с жизнью. Например, «компания кока-кола решила продвигаться в одной арабской стране, где выпустила плакат, где человеку становится плохо в пустыне, но выпив колы он вновь бежит бодро. Почему продажи этой продукции не только не выросли, а ещё и упали?». Учащимся может быть предложено вспомнить культурные особенности разных народностей и создать рекламу продукции с учетом этих культурных особенностей. Работа на уроке в таком случае будет построена не через переход от теории к практике, а через активную самостоятельную деятельность учащихся преобразующего характера к основным теоретическим положениям урока.

3. Ситуация-оценка – является прототипом реальной ситуации с готовым предполагаемым решением. Для того чтобы дать оценку той или иной реформе, действию того или иного лица, необходимо изучение теоретического материала. Таким образом, задания, целью которых является взвешенная оценка, необходимо применять либо как кейс, рассчитанный на самостоятельное изучение темы и ее анализ, либо на уроках повторительно-

обобщающего типа. Например, изучать процесс глобализации на актуальных новостях локальных военных конфликтов, торговых войн и т.п., которые касаются России, соотнеся информацию с теоретическим материалом.

**4.** Ситуация-тренинг – является прототипом любой реальной ситуации и предполагает личностное вовлечение учащихся в решение проблемы, активное сотрудничество друг с другом, предложение своих вариантов и готовность выслушать другие варианты, принять их или не согласиться. Например на уроке «Уголовная ответственность», изучая особенности уголовной ответственности несовершеннолетних, можно начать с опроса учащихся: какие наказания по закону распространяются на малолетних преступников? Далее проработать через работу в группах, пару или индивидуально вопросы: какие из наказаний кажутся вам слишком гуманными или, наоборот, слишком жесткими и почему; какие меры воздействия на несовершеннолетних преступников (воспитательные, карательные) вы могли бы еще предложить; как предотвращать преступления в среде подростков?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Приемы Е.И. Минайловой.

1. «Займи позицию». Побуждает обучающихся принять чью-то точку зрения (мнения), а выбор — аргументировать. Например, дается задание объяснить свою позицию с точки зрения: 1. Чувств и эмоций. 2. Объективной информации. 3. Креативности. 4. Отрицания, критики. 5. Достоинств, позитива.

2. «Час редактора». Группы получают текст в котором пропущены некоторые слова. Необходимо заполнить пробелы, сохраняя смысловое единство текста

3. «Законодательная инициатива». Каждая группа должна представить собственный проект: системы высшего образования, воспитания молодежи, политической партии, молодежной организации и т.д.

4. «Пресс-конференция». По изученной теме обучающемуся задают вопросы вся группа. Вопросы оцениваем: самые сложные, самые интересные, оригинальные. Такой прием заменяет субъекта, который проводит опрос по пройденному материалу, с учителя на всю группу учащихся. Последние могут договориться заранее о вопросах, которые будут задавать друг другу и могут помочь в понимании ответов на поставленные вопросы.

5. «Игровая деятельность». Помогает совершенствовать мышление, внимание, творческое воображение, а также формирует социальные компетенции: умение работать в команде, ответственность за общий результат. Помимо этого, они позволяют проверить личностные достижения результатов обучения на практике, например, отслеживая в ходе игровой деятельности, как работает в команде обучающийся.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Приемы Е.Н. Кузнецовой.

**1.** «Ассоциации». Прием развивает умение работать в команде. В самом начале занятия обучающимся предлагают записать все ассоциации, которые возникают у них в связи с определенным словом. На этой основе организуется деятельность учащихся по этапам:

- учащиеся записывают все возникшие у них ассоциации в тетради;
- совпадающие ассоциации объединяют в паре;
- совпадающие ассоциации объединяют в группе;
- работая в группе, составляют смысловой рассказ, связанный со словом, используя все ассоциации группы;
- работа по вопросам, которые ставит преподаватель на ассоциации
- итоговый вопрос, должен предусматривать выполнение личностно-ориентированного задания, чтобы связать слово с личным опытом обучающегося

**2.** «ПОПС-формула». Прием помогает обучающимся овладеть следующими учебными действиями: объяснять, доказывать и защищать собственные идеи, а так же структурировать материал. Прием необходим, если обучающиеся должны в четкой и сжатой форме аргументированно представить свое мнение. Структура ПОПС:

- П – позиция (в чем заключается точка зрения) – я считаю, что ...
- О – обоснование (доводы в поддержку позиции) – ... потому, что ...
- П – пример (факты, иллюстрирующие довод) – ... например ...
- С – следствие (вывод, призыв к принятию позиции) – ... поэтому ...

**3.** «Кластер». Прием помогает учащимся свободно и открыто думать так как учитывает нелинейность человеческого мышления. Составление кластера может быть индивидуальным, парным или

коллективным. Преподаватель может самостоятельно составить кластер после парной работы обучающихся, вовлекая учащихся в коллективную работу, а изначальное составление кластера превратить в мозговой штурм.

Правила составления кластера:

- записывать все, что приходит на ум (давать волю воображению и интуиции)
- построить как можно больше связей (не следовать по заранее определенному плану)
- даже если связь и её обоснование кажется безумным, всё равно записывать.

**4.** «Синквейн». Прием применим в конце занятия. Синквейн требует короткими фразами сделать вывод на учебный материал в виде стиха.

**5.** «Толстые» и «тонкие» вопросы. Прием позволяет сформировать у обучающихся умение задавать вопросы разной сложности. Структура «тонких» вопросов проста, и проверяет возможности учащихся задавать не сложные и однословные вопросы, требующие короткого ответа, такие как: «Кто? Что? Когда? Где? Было ли ...?» и т.п. Структура «толстых» вопросов сложнее и требует размышления, привлечения дополнительных знаний и умения анализировать прежде чем ставить вопрос. В качестве «толстых» вопросов могут быть: «Объясните, почему...? Как вы думаете ...? Почему вы считаете ...? В чем различие ...? Предположите, что будет, если ...?» и др. «Толстые» вопросы, придуманные учащимися, впоследствии могут стать темой сочинения или самостоятельной работы. «Тонкие» и «толстые» вопросы можно задействовать для повторения материала на репродуктивном и творческом уровне уже на следующем занятии.

**6.** «Фишбоун». Прием направлен на развитие критического мышления через схематичное изображение причинно-следственных связей между объектом анализа и влияющими на него факторами. Схема состоит из:

- Объекта анализа

- Причины события
- Следствия события
- Связи причин и следствий

**7.** «Интеллект-карты». Прием позволяет сделать изучаемую информацию значимой для обучающегося, так как текст наполняется яркими рисунками, необычной графикой, цветными диаграммами. Применение данного приема повышает самостоятельность ученического поиска, активизирует мыслительные процессы учащихся и их воображение.

**8.** «Квест». Прием направлен на развитие самостоятельных исследовательских навыков обучающихся, работе в команде и решению практико-ориентированных задач. Задания выполняются в реальном времени и может иметь соревновательный элемент.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 11

### Общий состав участников исследования по годам

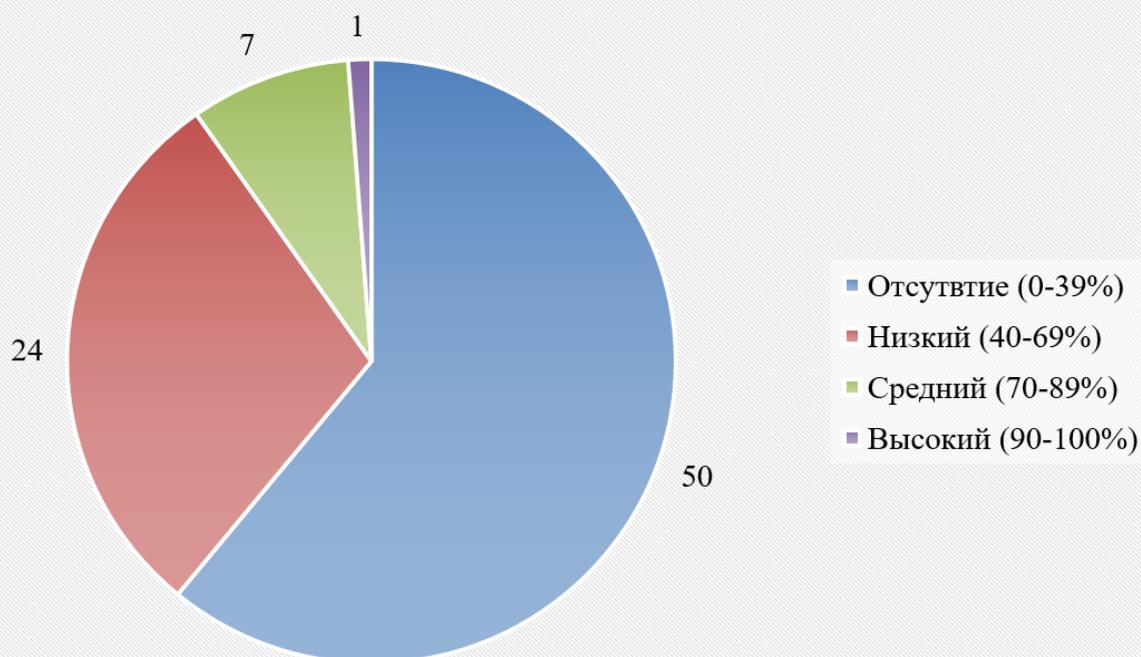
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						
61						
62						
63						
64						
65						
66						
67						
68						
69						
70						
71						
72						
73						
74						
75						
76						
77						
78						
79						
80						
81						
82						
83						
84						
85						
86						
87						
88						
89						
90						
91						
92						
93						
94						
95						
96						
97						
98						
99						
100						



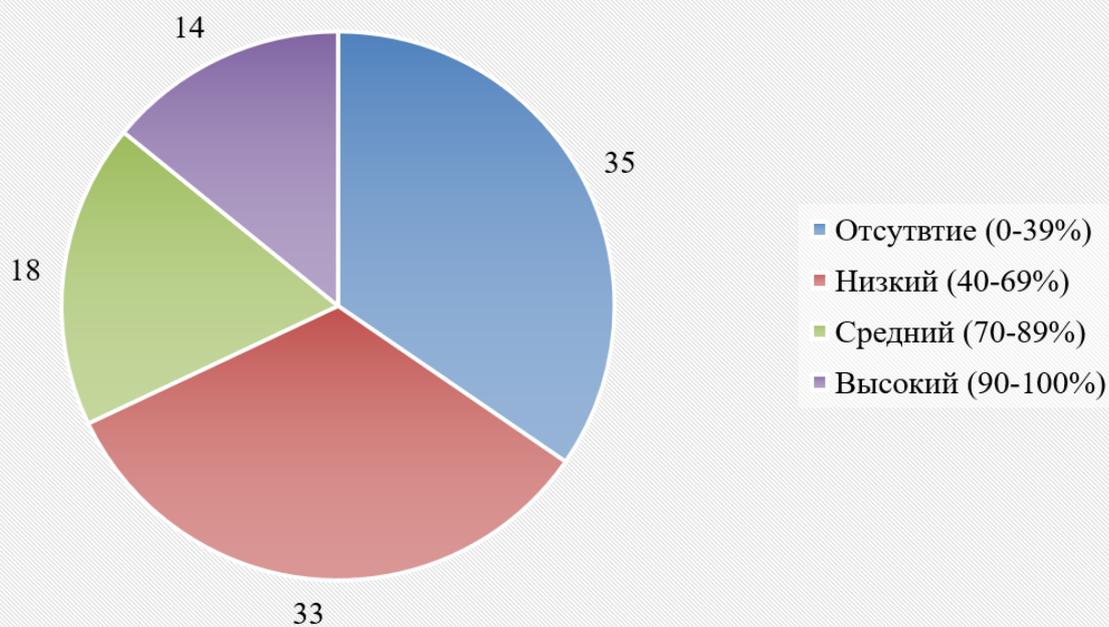


## ПРИЛОЖЕНИЕ 14

**Процент сформированности умений школьников работать с текстом в начале 2018 учебного года**



**Процент сформированности умений школьников работать с текстом в начале 2018 учебного года**

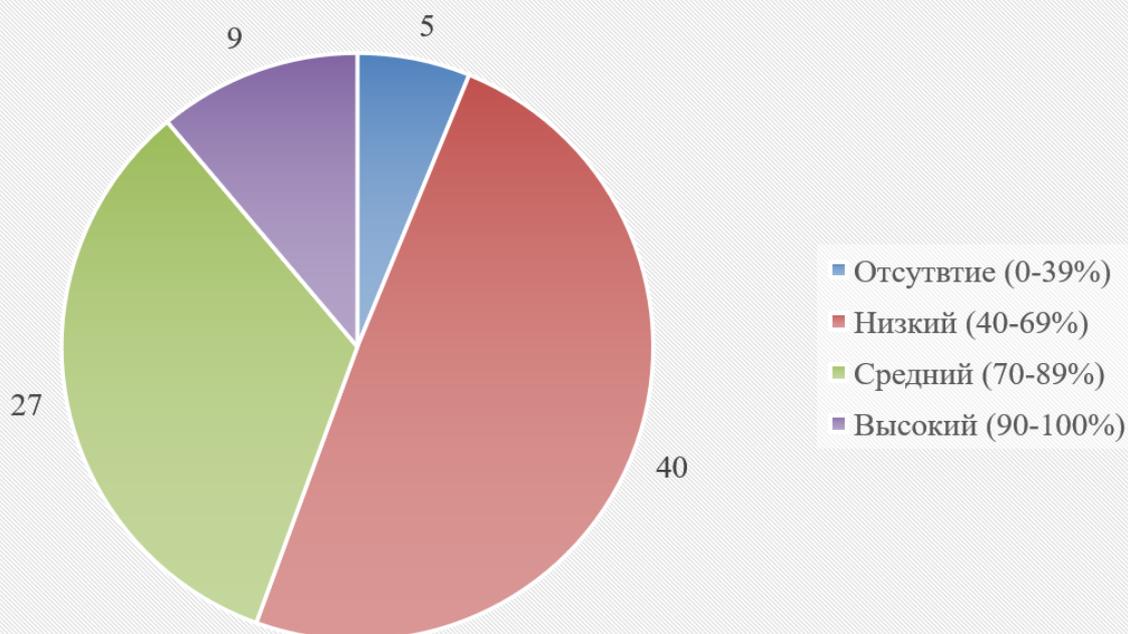




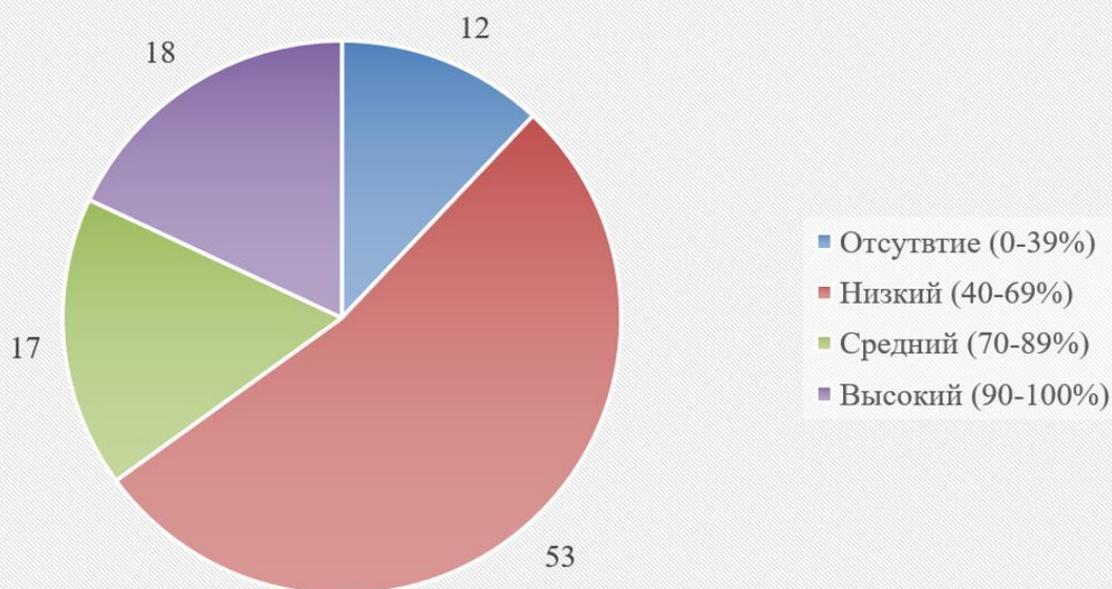


## ПРИЛОЖЕНИЕ 17

**Процент сформированности умений студентов работать с текстом в конце 2020 учебного года**

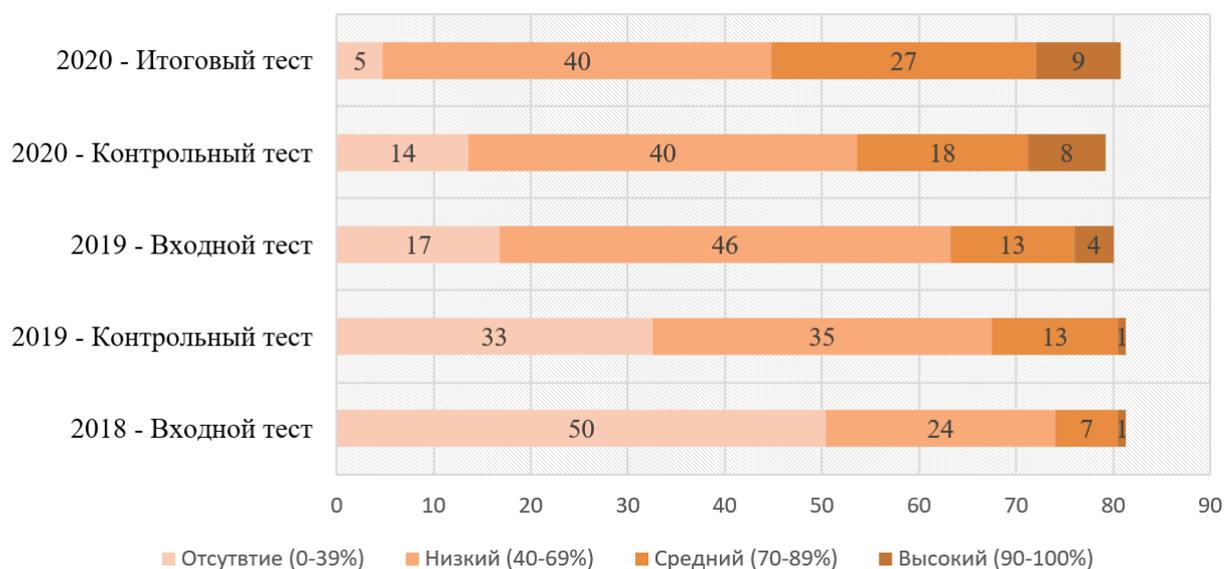


**Процент сформированности умений школьников работать с текстом в конце 2020 учебного года**

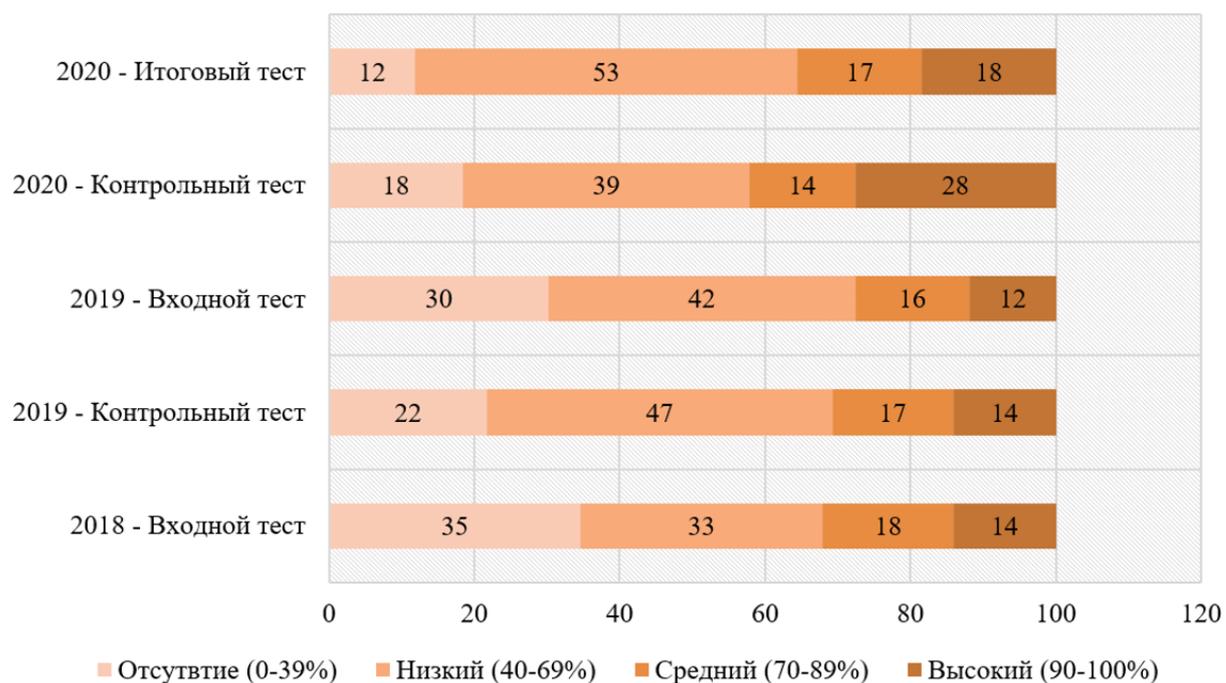


## ПРИЛОЖЕНИЕ 18

### Мониторинг сформированности умений работать с текстом у студентов



### Мониторинг сформированности умений работать с текстом у школьников



## ПРИЛОЖЕНИЕ 19

### Сводная таблица результатов исследования студентов

2018 ВХОДНОЙ ТЕСТ								
№ группы	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во студентов
101	35	12	25	17	6	3	0	123
102	48	12	29	13	9	2	1	
103	13	4	16	21	2	1	0	
108	50	12	28	13	10	3	0	
111	45	5	24	12	9	1	0	
Общая	38	9	25	62%	29%	8%	1%	
2019 КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ								
№ группы	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во студентов
101	77	31	40	6	12	8	0	123
102	60	8	32	10	13	1	1	
103	42	4	25	14	9	1	0	
108	72	16	36	8	14	4	0	
111	50	27	34	11	5	6	0	
Общая	60	17	33	40%	43%	16%	1%	
2019 ВХОДНОЙ ТЕСТ								
№ группы	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во студентов
201	77	19	39	6	15	3	2	125
202	86	14	39	3	16	2	1	
203	57	13	31	10	10	2	1	
206	73	9	32	6	14	2	0	
208	95	41	50	1	12	7	2	
211	100	40	47	0	6	4	0	
Общая	79	21	39	21%	58%	16%	5%	
2020 КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ								
№ группы	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во студентов
201	81	38	48	5	11	6	4	125
202	82	27	43	4	12	4	2	
203	74	22	38	6	12	4	1	
206	91	32	46	2	13	5	2	
208	82	32	46	4	11	4	3	
211	100	60	56	0	4	5	1	
Общая	83	33	45	17%	50%	22%	10%	
2020 ИТОГОВЫЙ ТЕСТ								
№ группы	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во студентов
201	96	96	57	1	11	9	5	125
202	91	91	43	2	14	5	1	
203	91	91	43	2	15	5	1	

206	91	91	54	2	8	9	3
208	100	100	52	0	12	8	2
211	100	100	66	0	2	6	2
<i>Общая</i>	94	45	51	6%	50%	34%	11%

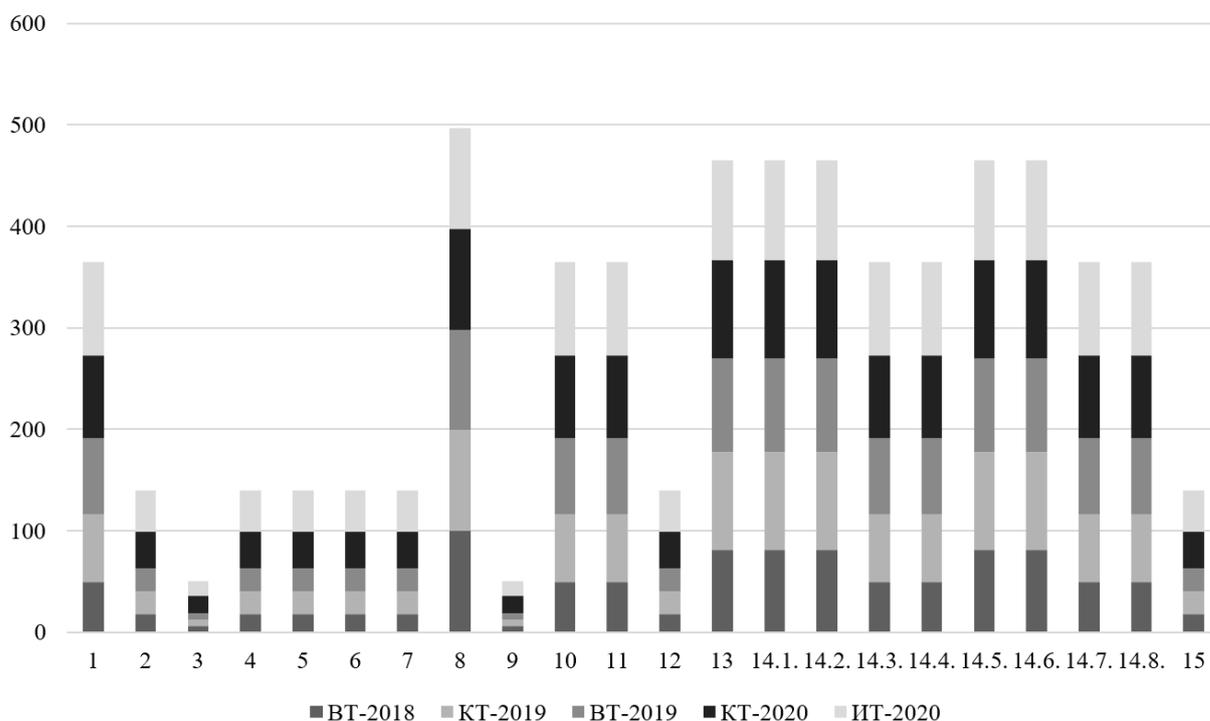
## ПРИЛОЖЕНИЕ 20

### Сводная таблица результатов исследования школьников

2018 ВХОДНОЙ ТЕСТ								
Класс	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во школьников
10А (СШ 2)	84	42	48	3	8	6	2	78
10Б (СШ 2)	57	29	39	9	6	3	3	
10А (СШ 9)	74	26	45	5	9	1	4	
10Б (СШ 9)	47	32	36	10	3	4	2	
<i>Общая</i>	65	33	42	35%	33%	18%	14%	
2019 КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ								
Класс	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во школьников
10А (СШ 2)	95	42	51	1	10	6	2	78
10Б (СШ 2)	71	29	43	6	9	3	3	
10А (СШ 9)	84	26	48	3	11	1	4	
10Б (СШ 9)	63	26	39	7	7	3	2	
<i>Общая</i>	78	32	45	22%	47%	17%	14%	
2019 ВХОДНОЙ ТЕСТ								
Класс	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во школьников
11А (СШ 2)	78	33	42	4	8	5	1	76
11Б (СШ 2)	62	24	39	8	8	2	3	
11А (СШ 9)	79	26	46	4	10	1	4	
11Б (СШ 9)	61	28	37	7	6	4	1	
<i>Общая</i>	70	28	41	30%	42%	16%	12%	
2020 КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ								
Класс	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во школьников
11А (СШ 2)	83	39	54	3	8	2	5	76
11Б (СШ 2)	76	24	50	5	8	3	5	
11А (СШ 9)	89	26	60	2	8	2	7	
11Б (СШ 9)	78	44	52	4	6	4	4	
<i>Общая</i>	82	42	54	18%	39%	14%	28%	
2019 ИТОГОВЫЙ ТЕСТ								
Класс	Успеваемость	Качество обучения	Обученность (ЗУН)	Отсутствие (0-39)	Низкий (40-69)	Средний (70-89)	Высокий (90-100)	Кол-во школьников
11А (СШ 2)	94	33	52	1	11	2	4	76
11Б (СШ 2)	81	29	47	4	11	2	4	
11А (СШ 9)	95	42	54	1	10	4	4	
11Б (СШ 9)	83	39	48	3	8	5	2	
<i>Общая</i>	88	36	50	12%	53%	17%	18%	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 21

### Анализ сложности выполнения заданий



- 1 Понимание смысла текста
- 2 Интерпретация смысла текста
- 3 Формирование самостоятельного вывода на основе прочитанного материала
- 4 Анализ информации (характеристика)
- 5 Составление письменного высказывания с использованием справочной информации
- 6 Фрагментарное рассмотрение текста
- 7 Определение цели создания текста
- 8 Подбор заголовка
- 9 Составление письменного высказывания на заданную тему
- 10 Определение основной идеи текста
- 11 Определение связи между фрагментами текста
- 12 Формулирование вывода по тексту
- 13 Использование «связок» для составления текста
- 14.1. Простые вопросы
- 14.2. Уточняющие вопросы
- 14.3. Объясняющие вопросы
- 14.4. Творческие вопросы
- 14.5. Эмоциональные вопросы
- 14.6. Оценочные вопросы
- 14.7. Личностные вопросы
- 14.8. Практические вопросы
15. Составление плана текста