

Муниципальное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт повышения квалификации»
(МАОУ ДПО ИПК)

Т. Ю. ПЕРОВА

**КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Новокузнецк
МАОУ ДПО ИПК
2013

ББК 74.26
П27

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета МАОУ ДПО ИПК

Рецензент: кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку ГОУ ВПО КузГПА
Т. А. Федосеева.

Перова Т. Ю.

П 27 Коммуникативная деятельность педагога в условиях проблемного обучения : учебное пособие / Т. Ю. Перова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2013. – 109 с. – ISBN 978-5-7291-0527-4.

Настоящее пособие направлено на совершенствование коммуникативной деятельности педагогов в условиях проблемного обучения, на их подготовку к созданию профессионально значимых жанров проблемной речи, в т. ч. проблемного (эвристического) слова и его жанровых разновидностей. Теоретические знания и коммуникативно-жанровые умения создавать и использовать в учебном процессе в среднем звене общеобразовательной школы подобные высказывания являются востребованными в педагогической деятельности современного учителя, позволяют ему организовать активную познавательную деятельность учеников в рамках школьных предметов.

Материалы учебного пособия могут быть использованы при подготовке учителя к уроку, а также методистами и преподавателями в системе повышения квалификации учителей.

Адресовано учителям-предметникам образовательных учреждений, преподавателям высшей школы, аспирантам и студентам педагогических вузов.

ББК 74.26

П $\frac{4306010000}{7C2(03) - 2013}$

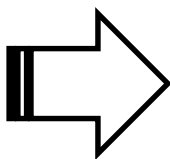
© Перова Т. Ю., 2013
© МАОУ ДПО ИПК, 2013

ISBN 978-5-7291-0527-4

СОДЕРЖАНИЕ

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ.....	4
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
РАЗДЕЛ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Проблемное обучение – учителю.....	7
РАЗДЕЛ 2 ПРОБЛЕМНЫЙ УРОК КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Коммуникативная деятельность учителя в контексте проблемного урока	20
РАЗДЕЛ 3 ПРОБЛЕМНОЕ СЛОВО – ПУТЕВОДИТЕЛЬ ЗНАНИЙ	
Проблемный монолог как форма организации познавательной деятельности учеников.....	33
РАЗДЕЛ 4 В МАСТЕРСКОЙ ПЕДАГОГА	
Особенности работы педагога над созданием проблемного слова.....	49
РАЗДЕЛ 5 ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	
Программа учебного модуля повышения квалификации для учителей- словесников.....	55
ГЛОССАРИЙ.....	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	87
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	94

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ



Ключевые понятия темы

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ НА ГЛАВНОЕ!



Теоретический материал

ПРОЧИТАЙТЕ И ОСМЫСЛИТЕ!



Вопросы и задания, включающие материал для анализа

ОБЪЯСНИТЕ! ОБСУДИТЕ!



Приложение

ПРОАНАЛИЗИРУЙТЕ! НАЙДИТЕ!



Литература

ВОЗЬМИТЕ НА ЗАМЕТКУ!

ПРЕДИСЛОВИЕ

Какой главный признак настоящего таланта? Это постоянное развитие, постоянное самосовершенствование.

В. В. Стасов

В современных условиях развития школьного образования актуальными остаются вопросы профессиональной компетентности учителя, поиска оптимальных форм педагогического взаимодействия, определения наиболее эффективных методов, средств и приёмов обучения учащихся. Рассмотрение данных вопросов способствует решению важной проблемы: «научения» языковой личности «эффективному речевому поведению» [2, с. 4], успех которого во многом «зависит от обрётённых способностей языковой личности, её коммуникативной компетентности» [Там же].

Коммуникативная профессиональная деятельность педагога предполагает, во-первых, чёткое представление о той особой деятельности, в которой реализуются дидактические, методические, коммуникативные функции обучения, во-вторых, «свободное, незагруженное, мотивированное оперирование смысловой информацией в процессе речевого общения» [Там же, с. 158], а также знание педагогических жанров, которыми учитель пользуется. По нашему мнению, коммуникативная компетентность учителя выражается и в способности с помощью речи создавать ситуации интеллектуального затруднения, управлять познавательным процессом, развивать творческие способности учащихся.

Материалы пособия помогут вам, уважаемые читатели, по-новому оценить не только возможности проблемного обучения, но и роль самого учителя как коммуникативного лидера и инициатора проблемного обучения.

Выполнение заданий пособия позволит вам найти ответы на многие вопросы по организации проблемного урока, научиться созда-

вать жанры проблемной профессиональной речи. Мы уверены в том, что созданные образцы яркой, содержащей интеллектуальные «ловушки» речи учителя сделают ваш урок интересным, позволят создать условия для самостоятельного обнаружения и постановки учащимися проблемы, помогут им активно усваивать учебный материал.

Творческих успехов!

Автор

РАЗДЕЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – УЧИТЕЛЮ



Учитесь так, словно вы постоянно ощущаете нехватку своих знаний, и так, словно вы постоянно боитесь растерять свои знания.

Конфуций (Кун-цзы)

В данном разделе мы уточним, какое обучение называют проблемным, какие требования предъявляются к современному процессу обучения, выясним, как можно организовать активную познавательную деятельность учеников на уроке, раскроем содержание понятий «учебная проблема», «проблемный вопрос», «проблемная задача», «проблемная ситуация», определим, в чём специфика проблемного обучения на уроках по разным предметам.

В современных условиях развития российского школьного образования особую актуальность и значимость приобретают способы формирования познавательной деятельности учащихся, универсальных учебных действий (метапредметные результаты освоения основной образовательной программы), рассмотренных в Федеральном государственном образовательном стандарте как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [65].



К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в Стандарте отнесены умения ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, организовывать учебное сотрудни-

чество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение и др. [Там же].

Готов ли сегодня учитель к решению непростой задачи – формированию универсальных учебных действий? Способен ли он работать на новый результат, организовать активный процесс обучения, использовать различные формы педагогического взаимодействия, способствующие достижению личностных, предметных и метапредметных результатов? Новый Стандарт акцентирует внимание учителей на необходимости использовать современные образовательные технологии, благодаря которым возможно эффективно и результативно организовать деятельность учеников. Какие технологии, виды обучения отвечают запросам современной школы, способствуют развитию всех групп общеучебных умений?

На наш взгляд, именно *проблемное обучение* способно обеспечить развитие школьников, формирование их общих учебных умений. Это и организационные умения – планировать свою деятельность, и интеллектуальные умения – результативно мыслить и работать с информацией в современном мире, и оценочные умения – самостоятельно делать выбор в мире ценностей и поступков и отвечать за этот выбор, и коммуникативные умения – общаться, взаимодействовать с людьми.

В вузовских пособиях по педагогике и частным методикам обучения предмету обосновывается необходимость знаний учителя о принципах и приёмах проблемного обучения для успешной профессиональной деятельности, так как такой подход интенсифицирует традиционный воспитательно-образовательный процесс, способствует формированию учебно-исследовательских умений школьников. Немаловажным является и тот факт, что дидакты и методисты рассматривают уровни реализации проблемного обучения, основные этапы предварительной подготовки учителя к проблемному уроку, приёмы создания ситуаций, требующих нетривиальных способов решения предметных заданий и др.



Задание 1. В научной литературе встречаются различные подходы к определению дидактической сущности проблемного обучения. Используя материал статьи, сформулируйте определение понятия «проблемное обучение», отвечающее современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

1. Проблемное обучение – основной элемент дидактической системы развивающего обучения [45].

2. *Проблемное обучение* – система активного обучения [4], «протекающего преимущественно на основе поисковой, творческой формы познавательной деятельности учащегося как личности» [28, с. 87].

3. Характерная особенность *проблемного обучения* – в организации педагогического процесса, связанного с оптимальным сочетанием репродуктивной и творческой деятельности учащихся [44, с. 24].

4. *Проблемное обучение* успешно реализует принцип сознательности и творческой активности, который «требуется развития у обучаемых аргументированности и доказательности суждений, выводов, оценок, способов решения, конструктивного поведения» [62, с. 179].

5. Содержание *проблемного обучения* «представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» [35, с. 49].

6. При *проблемном обучении* учебно-познавательная деятельность школьника предполагает открытие «выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике» [44, с. 20], при этом овладение учебно-научной информацией возможно только при условии активной интеллектуальной деятельности учащихся.

7. Положительные моменты *проблемного обучения* – «активизация развивающего потенциала обучения, самостоятельная поисковая деятельность, высокий познавательный уровень, субъект-субъектные отношения, личностная включённость всех участников в процесс обучения, его практическая направленность» [36, с. 6].

8. Главная особенность *проблемного обучения* – стремление использовать данные психологии о связи процесса обучения и мышления: 1) мышление берёт своё начало в проблемной ситуации (С. Л. Рубинштейн); 2) «процесс мышления осуществляется прежде всего как процесс решения проблем» [43, с. 28]; 3) «закономерности мышления и закономерности процесса усвоения новых знаний в значительной степени совпадают» [Там же], т. к. «процесс мышления есть одновременно и движение знания в нём» [58, с. 27].

9. Обучение, в процессе которого организуется не только репродуктивная, но и творческая деятельность учащихся, называют *проблемным*. Для того чтобы вызвать у ученика потребность в мыслительном поиске, учитель целенаправленно создаёт проблемные ситуации.

Ключевыми понятиями проблемного обучения являются: учебная проблема, проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация.



Главное средство управления познавательной деятельностью школьника и формирования его мыслительных способностей – *учебная проблема*, которая определяет направление умственного поиска, побуждает интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного (Х. Х. Абушкин), отражает *логико-психологическое противоречие* процесса усвоения учебно-научной информации.

Компоненты учебной проблемы:

- *известное*, включающее данные задачи, ранее усвоенные знания, личный опыт ученика;
- *неизвестное*, выраженное в слове учителя в форме утверждения-гипотезы или чаще всего *вопроса*, на который *он сам же и отвечает*, сам решает, но «непременно показывая противоречие, пути самого процесса познания, иллюстрируя культуру мышления в ходе решения проблемы» [39, с. 20].

Представим сказанное в виде рисунка (рис. 1).

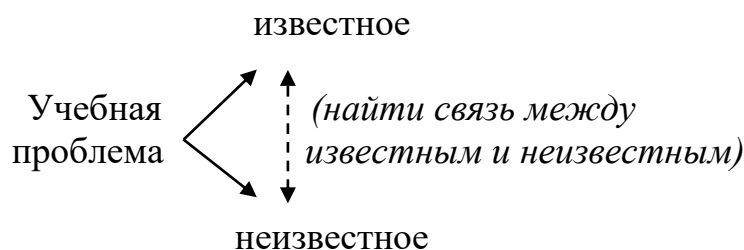


Рисунок 1 – Компоненты учебной проблемы

Процесс постановки учебной проблемы состоит из нескольких *этапов*: **а)** анализа проблемной ситуации; **б)** осознания сущности затруднения – «видения» проблемы; **в)** словесной формулировки проблемы, которая выступает перед учащимися как *задача*, подлежащая решению [45, с. 180].

Установлено, что постановка *учебной проблемы* учителем, принятие её школьниками невозможны «без предварительной актуализации той группы ранее усвоенных знаний, которая непосредственно связана с материалом, подлежащим усвоению путём решения проблемы», доступной пониманию ученика и принятой им как его субъективно-личная проблема

[Там же, с. 189]. Можно говорить о существовании некоторых *условий*, от которых зависит возникновение учебной проблемы: «вопрос предполагает *альтернативные варианты* (курсив автора) ответа; ученик испытывает *интеллектуальное затруднение* (курсив автора) в верном выборе; у него сформирована *потребность* (курсив автора) в поиске правильного решения» [13, с. 87].

Аспектный анализ научной литературы и наблюдение за деятельностью педагогов, использующих приёмы проблемного обучения на уроках, показали, что выбор способа и успех в решении проблемы зависит от того, какой будет её *речевая формулировка*: слишком сложная формулировка не даст возможности учащимся решить проблему, и, наоборот, простая её формулировка не будет стимулировать мышление учащихся. Понимание и усвоение, активная мыслительная деятельность обеспечены при условии построения объяснения таким образом, что «в ходе его действительно даются ответы на возникшие у учащихся вопросы и предположения» [63, с. 80]. Для того чтобы произошло понимание, заключающееся «в познании многогранности, многосвязности объектов познания, в «вычерпывании» из них всё новой и новой информации» [Там же, с. 23], ученику необходимо вслед за учителем пройти все этапы познавательной деятельности в решении интеллектуального затруднения.



Задание 2. Проанализируйте уроки по вашему предмету⁷. Определите проблему урока, выделите компоненты учебной проблемы.



Основу дидактических проблем, которые учитель – автор – создаёт в своём монологе, составляет *проблемный вопрос*. Приведём примеры проблемных вопросов, включённых в уроки по разным предметам.



1. («Русский язык»). «Можно ли о бродящей на луге собаке сказать, что она бродячая? Почему? Что общего в этих словах и что их различает?» [50, с. 15]; «Как вы думаете, какими членами предложения являются выделенные слова? Определите способ выражения этих членов предложения: Осенью часто возникает желание *засушить* яркие листья *клёнов*» [34, с. 84].

2. («Литература»). «Так кто же является главным героем трагедии? Борис Годунов? Народ? Как автор отвечает на этот вопрос?»;

⁷ К отдельным заданиям учебного пособия даны научно-методическая литература, интернет-ресурсы, где педагоги могут найти уроки по своему предмету (такие задания отмечены условным значком «Приложение»); см. приложение (с. 94–96). Подобный материал может быть использован при выполнении заданий учебного пособия.

«Почему Салтыков-Щедрин назвал своё произведение сказкой? Что это: сказка или повесть?»

3. («История»). *«Иван IV – тиран или реформатор?»; «Можно ли считать разоблачение культа личности ликвидацией тоталитарного режима?»; «М. С. Горбачёв – великий реформатор XX века или человек, разваливший СССР?»; «Распад или развал СССР?» [55].*

4. («Экономика»). *«Если бы приватизация в России пошла по китайскому варианту, то какие результаты в экономике России можно было ожидать сегодня?» [16].*

5. («Экономическая география»). *«Как может измениться естественный прирост населения Индии при условии быстрого повышения уровня ее экономического развития? Как может повлиять данный фактор на соседние государства?» [Там же].*

6. («Химия»). *«Почему чёрный хлеб черствеет медленнее, чем белый?»; «Почему в процессе горения дерево чернеет?»; «Почему при длительной варке яйца желток становится серым?»; «Почему зимой хочется зевать?» [31].*

7. («Биология»)⁸. *«Какие аргументы можно привести против названия книги знаменитого океанолога Жака-Ива Кусто «В мире безмолвия»?»; «Объясните, почему лошадь при быстром беге становится мокрой, в то же время собака не потеет, остаётся сухой?»; «Согласны ли с утверждениями, что с помощью растений можно определить активность Солнца и то, какая солнечная активность была тысячу лет назад?»; «Как, по вашему мнению, учёный-биолог мог бы объяснить невозможность существования в наше время дерева-людоеда, описанного в фантастическом рассказе Герберта Уэлса «Страшная орхидея»? [16].*

8. («Математика»). *«Можно ли построить треугольник с углами 90°, 120°, 60°?» [47, с. 28]; «Вы смогли выполнить задание? Нет? В чём затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущие?» [48].*

9. («Физика»). *«Представьте движущийся пароход. На палубе стоит мальчик и подбрасывает мяч вертикально вверх. Куда упадёт мяч?» [47, с. 25]; «Что будет с иголкой, если опустить её в воду?» [Там же, с. 27].*

Однако не всякий вопрос, побуждающий к работе мысли, является проблемным, а лишь только тот, который требует интеллектуальной работы по решению новой для учащихся задачи. «Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального

⁸ Цит. по: [3].

рассуждения, решения» [26, с. 268]. *Проблемный вопрос* выполняет функцию завязки интеллектуального поиска, определяет познавательную трудность и указывает на границы известного и неизвестного.

Например, в вопросах: «*В каком случае глаголы в речи могут быть заменены именами существительными?*», «*Можно ли применить правило правописания безударных гласных в корне ко всем случаям написания безударных гласных в словах?*» [50, с. 17] «известным» является информация о различии таких частей речи, как существительные и глагол, о правописании безударных гласных в корне; границы «неизвестной» информации обусловлены словами: «в каком случае», «можно ли применить правило». Вопрос становится проблемным для тех учащихся, которые не владеют знаниями о случаях замены глаголов существительными, о том, можно применить или нельзя правило правописания безударных гласных в корне ко всем случаям написания безударных гласных в словах, а также испытывают потребность в неизвестном, т. е. в дополнительных сведениях. При этом необходимо учитывать и то, что учащимся для понимания содержания проблемного вопроса необходимы определённые знания, соответствующие их возрасту, развитию. Следовательно, важным критерием для проблемного вопроса являются *уровень знаний и интеллектуальные возможности учащихся*.

Проблемный вопрос содержит в себе «ещё не раскрытую (учащими) проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, определённый целенаправленный мыслительный процесс» [44, с. 47].

Проблемный вопрос как «самостоятельная форма мысли и проблематизированное высказывание» [36, с. 36] имеет логическую взаимосвязь не только с ранее усвоенными понятиями и представлениями, но и с новыми, с теми, которые необходимы для усвоения в определённой учебной ситуации [44].



Задание 3. Выберите несколько проблемных и неproblemных вопросов из уроков, представленных в методической литературе по вашему предмету. Определите, в чём состоит отличие проблемного вопроса от неproblemного?



Задание 4. Сформулируйте проблемные вопросы к урокам по своему предмету, проводимым в 5–9 классах.

Проблемная задача как тип учебного задания – «интеллектуальные задания, включающие вопрос или цепь дей-



ствий, условия выполнения действия и некоторые требования к выполняемым действиям» [43, с. 31].

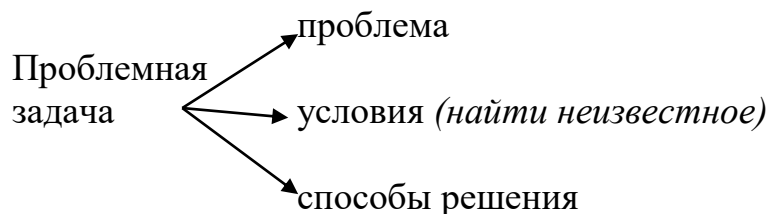


Рисунок 2 – Компоненты проблемной задачи



Задание 5. Используя материал статьи⁹, сформулируйте характерные признаки проблемной и непроблемной задачи. Приведите примеры подобных задач из своей практики.

«Мы дифференцируем понятие «познавательная задача» на проблемную и непроблемную по способам её постановки учителем и по содержанию. Если познавательная задача содержит новые для учащихся понятия, факты, способы действия, то она проблемна по содержанию (в этом смысле задачное обучение всегда проблемное). Но познавательная задача может быть так поставлена (сформулирована) учителем, что для учащихся она не будет проблемной: новый принцип (способ) решения они усвоят из объяснения педагога без самостоятельного поиска.



Задача может быть проблемной и непроблемной по содержанию. Внутренняя структура непроблемной задачи характеризуется тем, что содержание данного и искомого не ново для ученика в принципе, новыми являются только факты. Способ решения, способ соотнесения данного с искомым уже известен. Если решение задачи прежними способами невозможно и требует нового способа, то это проблемная задача по содержанию.

Однако внутренняя структура проблемной задачи, т. е. познавательной задачи, содержащей учебную проблему, характеризуется еще одним существенным показателем: «Проблемная задача в отличие от обычных учебных задач представляет не просто описание некоторой ситуации, включающей характеристику данных, составляющих условие задачи, и указание на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании

⁹ См. подробнее об этом: [44, с. 56–58].

этих условий. В проблемной задаче сам субъект включён в ситуацию задачи» [42].

Исследования показывают, что если задача неproblemная, то в прежнем опыте ученика содержится способ её решения. В таком случае результат не принесёт нового состояния ученика (уровень его развития останется неизменным): лучше будет только навык решения известным способом. Если задача проблемная, то условием её решения является наличие связей между данными задачи и прежними знаниями ученика (системой понятий), между требованиями задачи и способностью ученика находить новый способ решения».



Задание 6. Проанализируйте конспекты (фрагменты) уроков по своему предмету. Какая проблема в них поставлена? Сформулируйте проблемные задачи, охарактеризуйте их особенности.



«Проблемность» задачи определяется степенью трудности её решения. Задача возникает как следствие *проблемной ситуации* в результате её анализа. *Проблемная ситуация* как центральное звено в проблемном обучении, по мнению большинства учёных (Х. Х. Абушкина, А. В. Брушлинского, И. А. Ильницкой, В. Т. Кудрявцева, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, В. Оконя и др.), «оказывается необходимым импульсом процесса познания» [41, с. 55], предполагает *интеллектуальное затруднение* школьника, означает то, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать трудности, препятствующие движению вперёд [58].



«Важнейшей особенностью неизвестного как центрального элемента проблемной ситуации в отличие от искомого, как центрального элемента задачи является то, что неизвестное всегда характеризуется какой-либо мерой обобщения» [43, с. 33].

Проблемные ситуации возникают при условии создания учителем различных противоречий, наличия *недостатка у учащихся информации*, восполняемого «ассоциациями, основанными на воображении и личном опыте, когда учитель при объяснении оставляет <...> «пространство» для мысли» [52, с. 22].

Для ученика *проблемная ситуация* – это интеллектуальное затруднение, которое возникает при осознании противоречия между необходимостью выполнять задание (или ответить на вопрос) и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний.

Для познавательных противоречий, которые создаются учителем на уроке с целью активизации мыслительной деятельности учащихся, привлечения внимания к поставленным проблемам, мы выбрали рабочее понятие «интеллектуальные «ловушки». Такие «ловушки» наряду с проблемным вопросом, проблемными задачами и заданиями, гипотезами и т. п. можно считать дидактическими приёмами при организации проблемного изложения знаний учителем.

В зависимости от того, каким *способом* созданы проблемные ситуации, и от того, какое *противоречие* лежит в их основе, выделяются различные *типы проблемных ситуаций, приёмы их создания*, знание которых поможет учителю организовать продуктивную деятельность учащихся, имеющую в условиях проблемной ситуации особым образом организованную *последовательность этапов: проблемная ситуация – проблема – поиск способов решения – решение*.



Задание 7. Познакомьтесь с основными способами и приёмами создания проблемных ситуаций¹⁰ на уроках. Поделитесь своим мнением с коллегами о том, какие типы проблемных ситуаций являются частотными на уроках по вашему предмету¹¹.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.
2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдения за природой и т. д.
3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.
4. Противоречие между житейскими представлениями учащихся и научными понятиями о фактах.
5. Выдвижение (предположений) гипотез¹², формулировка выводов. «В процессе поиска правильной гипотезы, связанной с выдвижением смелых *догадок* (курсив автора), предположений с полемическими суждениями и умозаключениями, активизируется познавательная деятельность учащихся, поддерживается уровень проблемности, возникший в начале ситуации» [45, с. 200].

¹⁰ Классификация проблемных ситуаций по М. И. Махмутову [44–46].

¹¹ См. в приложении примеры типов проблемных ситуаций по разным предметам (с. 96–103).

¹² При выдвижении гипотезы как высказывания со значением ментального действия, в котором содержится, как правило, обоснованное предположение, есть специальные показатели гипотетичности (так называемые средства-операторы): «предположим», «может быть» и др. [20, с. 69]. «Гипотеза обязательно проверяется языковым материалом, наблюдениями, экспериментом, поэтому связывается с последующими утверждениями фразами типа «Как это доказать?», «Как это проверить?» и под. [Там же].

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами и явлениями, которые противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

9. Варьирование задачи, переформулировка вопроса.



Задание 8. Проанализируйте конспекты (фрагменты) уроков по своему предмету. Определите основные типы проблемных ситуаций, назовите условия возникновения интеллектуального затруднения у школьников и основные приёмы, которые учитель использует для создания интеллектуальных «ловушек».



Задание 9. Учитывая свой опыт преподавания предмета, используя ответы на вопросы к заданию 8, сформулируйте список приёмов, с помощью которых учитель активизирует познавательную деятельность учащихся, побуждает их к нахождению верного ответа.



Задание 10. Прокомментируйте данные высказывания, как вы их понимаете¹³.

1. Основная масса знаний и умений передаётся учащимся не проблемным путём. Но применять усвоенные знания и умения ученик должен научиться творчески, и их применение поэтому неизбежно строится проблемно (И. Я. Лернер).

2. Научить творчески применять усвоенные знания можно только в том случае, если учитель точно знает, что обозначает то или другое понятие проблемного обучения.

3. Проблемное изложение обостряет внимание, развивает творческое воображение, изобретательность, находчивость, сообразительность, интеллектуальные способности и познавательные возможности учащихся.



Задание 11. Обсудите с коллегами, какой из видов обучения в условиях реализации ФГОС наиболее востребованный?

¹³ Для заданий 1–2 использован материал пособия С. В. Кульневича [35, с. 27].



Задание 12. Обсудите с коллегами причины, препятствующие использованию проблемного обучения в работе современного учителя.



Задание 13. Дополните сведения о специфике проблемного обучения и его ключевых понятиях собственными выводами, используя теоретические и практические материалы раздела.



Задание 14. Итоговое задание по разделу.

Продумайте вопросы для эвристической беседы по рассматриваемой теме раздела пособия.

Сделаем выводы

Проблемное обучение как интеллектуально-речевой процесс, в результате которого ученики не только получают сумму «готовых» знаний, но и особые учебные действия, умения, позволяющие самостоятельно находить выход из сложной предметной проблемы, является сложным явлением.

Основные *понятия* проблемного обучения: учебная проблема, проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация, интеллектуальные «ловушки».

Психолого-педагогические основы проблемного обучения составляют *общедидактические принципы* (научность, преемственность, систематичность и последовательность в обучении, связь теории с практикой, наглядность и др.), из них ведущим является принцип сознательности и творческой активности обучающихся.

Дидактические основы проблемного обучения создают на уроке ситуации интеллектуального затруднения, в частности, побуждают учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними, к их сравнению, сопоставлению и противопоставлению, к предварительному обобщению новых фактов и др.

Способы и приёмы создания проблемных «ловушек», которые через *оптимальное соотношение известной и неизвестной информации* вызывают интерес учащихся к теме, способствуют развитию творческих способностей учащихся, активизации их мыслительной деятельности.

Приёмы создания интеллектуальных «ловушек»: проблемный вопрос, языковой пример, предположения, гипотезы, проблемные задачи и др.

Такие приёмы создания проблемных ситуаций, как *проблемный вопрос, интеллектуальные «ловушки», проблемы* и др. – «провоцирование интеллектуальных сомнений» [63, с. 29], неизвестные учащимся явления – пробуждают интерес к предмету, теме урока, стремление разгадать «тайну».

РАЗДЕЛ 2

ПРОБЛЕМНЫЙ УРОК КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО УРОКА



Человек должен верить, что непонятное можно понять: иначе он не стал бы размышлять о нём.

И. Гёте

В разделе 2 мы определим, какие требования предъявляются к проблемному уроку как форме обучения и речевому произведению, выясним, в чём заключаются специфика проблемного изложения информации учителем на уроках по разным предметам и особенности восприятия проблемной информации учащимися, раскроем характерные признаки коммуникативной деятельности педагога в условиях проблемного обучения и реализации ФГОС.

На основе принципа проблемности М. И. Махмутовым выделены *непроблемные и проблемные уроки* [44].



В ходе *непроблемного урока* учитель при объяснении материала не создаёт проблемные ситуации, не показывает способов постановки и пути решения поставленной им проблемы.

На *проблемном уроке* учитель задаёт путь поиска истины, формирует некий внутренний алгоритм для того, чтобы можно было найти ответ на вопрос. Речь учителя на проблемном уроке является готовым образцом рассуждения, инструкцией к действию, при помощи которой он, многократно разворачивая, формирует определённые умения учащихся.

В *проблемном уроке* реализуется одно из требований современной системы школьного образования, которое состоит в *принципе сознательной и творческой активности* обучающихся. Как известно, данному принципу отводится *ведущая* роль, поскольку установлено, что процесс обучения подчиняется определённой закономерности: овладение учебно-научной информацией возможно только при условии *активной интеллектуальной деятельности* школьников.

Организация поисковой деятельности отражается на структурных элементах *проблемного урока*. В исследованиях М. И. Махмутова [44–46] особенности структуры такого урока рассматриваются на двух уровнях – внешнем и внутреннем.

Внешнее (дидактическое) членение представляет собой *методическую* подструктуру урока, элементами которой являются различные *виды деятельности* учителя и учащихся.

Внутренняя (логико-психологическая) подструктура состоит из частей, которые отражают *учебно-познавательный процесс воспроизведения прежних и усвоения новых знаний*:

- возникновение проблемной ситуации;
- выдвижение вариантов решения проблемы;
- обоснование / опровержение;
- формулирование решения проблемы, оценка правильности вывода.

Последовательность элементов внешней и внутренней структуры не всегда одинакова. Каждый из элементов дидактической структуры связан с предшествующим. Однако в зависимости от типа и вида урока их последовательность может быть различной.

Какова *специфика проблемного урока*? В проблемном уроке отсутствует сообщение «готовых» знаний учителем, присутствуют вопросы, предположения, которые отвергаются / обосновываются в ходе обсуждения. При этом цель учителя – организовать работу учащихся по нахождению способов решения возникшей проблемы. Построение методической подструктуры, в которой проявляется «творчество учителя, его эрудиция и методическое мастерство» [46, с. 102], соотносится с дидактической структурой и логико-психологической подструктурой, *оптимальное сочетание* которых способствует результативности проблемного урока.



Задание 15. Рассмотрите конспекты (фрагменты) уроков по вашему предмету. Найдите среди них проблемные уроки. Определите, чем отличается проблемный урок от неproblemного, как названные подструктуры проявляются в уроке.



Задание 16. Прокомментируйте высказывание: «Современные исследования показывают, что в классах, где проводятся проблемные уроки, качество знаний на 15–18 % выше, чем в традиционном обучении» [36, с. 27].

Проблемный урок предполагает особое коммуникативное поведение и учителя, и учеников. Оно подчиняется логике познавательного процесса, т. е. связано с видимыми действиями, которые необходимы для интеллектуальной деятельности. Результатом проблемного урока становятся обобщенные выводы учеников на основе проведённого исследования.



Как показал анализ научной литературы, посещённых уроков педагогов, проблемным урок делает *речевое оформление* поведения учителя, проблемная речь, из которой нельзя получить полную информацию, а только использовать её как основу для самостоятельного, в определённой степени, умозаключения. По нашему мнению, урок, в котором есть проблемный монолог, включённый в любой этап урока, решающий различные задачи урока, становится *проблемным*.

Каковы *структурные типы проблемного урока* как речевого произведения?

Учитель для достижения дидактических целей урока может организовать *проблемную беседу*, которая в сочетании со словом учителя направляет учащихся на поиск верного ответа или подводит его итоги. *Проблемная беседа* в уроке может соединяться с организованной учителем работой по решению познавательных предметных задач, а также весь проблемный урок может быть посвящён решению таких задач. Среди проблемных уроков можно выделить урок в форме *лекции*, где учитель особым образом строит речь, из которой ученики должны выделить гипотезу, аргументы, выбрать ту или иную точку зрения. В ходе такого урока учащиеся «следят за убедительностью доказательств, приводимых учителем, контролируют стройность и последовательность изложения, мысленно или явно прогнозируют очередные шаги рассуждения учителя» [39, с. 19].



Задание 17. Среди уроков особую группу составляют «нетрадиционные» уроки: уроки с изменёнными способами организации; уроки, опирающиеся на фантазию; уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ; уроки с игровой состязательной основой; уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации; уроки, основанные на оригинальной организации учебного материала; уроки по аналогии с организованными событиями [36, с. 32–34].

Что, на Ваш взгляд, должно быть положено в основу классификации «необычных» уроков? Можно ли данные уроки разделить на «проблемные» и «непроблемные»? Какова главная цель таких уроков?



Задание 18. Обсудите с коллегами вопросы:

1. Какие качества характеризуют учителя – автора проблемного урока как речевого произведения?

2. Каким должен быть ученик – адресат проблемного изложения информации на уроке?

3. В чём, на Ваш взгляд, различие коммуникативных действий учеников и педагога на непроблемных и проблемных уроках? В случае затруднения обратитесь к теоретическому материалу пособия (с. 23–25).

От личности педагога, от его умения логично и убедительно представить проблемное содержание учебного материала, от коммуникативного поведения *адресанта* в целом, а также от способности учителя адаптироваться к ученику как речевому партнёру зависит заинтересованность учащихся в изучении предмета, проявление их интеллектуально-речевой активности.



В чём состоят *требования к педагогу*, который использует проблемное слово в профессиональной деятельности? В чём состоит отличие коммуникативных действий *учителя-«репродуктора»* и *учителя-исследователя*?

Учитель-«репродуктор» осваивает информацию, определяет содержание будущего урока, формулирует задачи, способы передачи информации в «готовом» виде, сообщает факты, правила, объясняет сущность явлений, понятий, формулирует вывод, делает обобщение и т. п.

Учитель-исследователь находит проблему, подбирает противоречивый языковой материал, продумывает приёмы создания интеллектуальных «ловушек», создаёт проблемную ситуацию, организует учебно-познавательную деятельность учеников, подводит их к выводу и т. п.

Условия, необходимые для эффективного использования профессионально значимых жанров проблемной речи учителя в учебном процессе:

- *особая информированность*, глубокое знание предмета, позволяющие автору создавать проблемную ситуацию, находить в учебном материале интеллектуальные «ловушки», загадки, разрабатывать проблемные задания, умело «вплетать» их в основное содержание темы, конкретного этапа урока или урока в целом;

- наличие *опыта исследовательской работы педагога*, связанного с подбором и оформлением проблемного содержания монолога, выявлением логических и причинно-следственных связей в учебном материале;

- сформированность профессиональных *полемиических (дискуссионных) коммуникативных умений*, подразумевающих способность педагога раскрывать логику изложения учебно-научной информации, аргументиро-

вать каждый интеллектуальный шаг в объяснении лингвистической темы, учитывать при этом возрастные особенности школьников и др.

В стиле общения учителя при постановке проблемы, мыслительной задачи можно отметить следующее: «**1)** пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена, **2)** наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цель и мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определённой степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее <...>, **3)** доброжелательность, позиция заинтересованности <...> в успехе ученика, **4)** рефлексия – <...> анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс» [57, с. 61].

Чаще всего проблемное слово адресовано *учащимся среднего звена (5–7 классы)*, которые отличаются:

- половой принадлежностью (мальчики / девочки);
- типом темперамента (сангвиники, холерики, меланхолики, флегматики), памяти (зрительная, слуховая, моторная, речедвигательная);
- скоростью выполнения мыслительных реакций;
- уровнем обученности, сформированности коммуникативных умений;
- характеризуются разными уровнями информированности, готовности к активной учебно-исследовательской деятельности, требующей зрелого логического мышления, и других механизмов восприятия противоречивой информации.

Наблюдая за деятельностью учащихся на непроблемных и проблемных уроках, мы выявили различия коммуникативных действий учеников. Так, *ученик на непроблемном уроке* слушает и запоминает информацию в «готовом» виде, применяет её на практике под руководством учителя и др.; *на проблемном уроке* – следит за рассуждениями учителя, мысленно возражает или соглашается с выдвигаемыми предположениями, оценивает правильность каждой выдвинутой гипотезы, прогнозирует возможные ответы, предлагает свои аргументы, отвечает на поставленный вопрос и др.

Следовательно, *результативность проблемного слова* зависит не только от его содержания, которое составляют противоречивые факты, явления, интеллектуальные «ловушки» и пр., но и от способности педагога учесть индивидуальные особенности класса и отдельных учеников, готовности получать и воспринимать информацию, которая связана, в первую

очередь, с наличием у адресата *фоновых знаний* по теме и *опыта* интеллектуально-речевой деятельности.



Задание 19. Как вы понимаете высказывание: «С позиций педагогического общения урок рассматривается как «речевое событие – некое законченное целое со своей формой, структурой, границами» (Т. А. Ладыженская)»?



Задание 20. На проблемном уроке коммуникативная деятельность учителя и учащихся имеет свои особенности, в том числе это связано и со спецификой восприятия учебной информации. Прочитайте теоретический материал и выделите основные признаки процесса восприятия проблемного монолога учащимися и особенности учебно-речевой ситуации проблемного обучения.

Как отмечается в работах С. И. Высоцкой [11], В. Оконя [51], М. И. Махмутова [44–46] и др., проблемное изложение обостряет *внимание*, развивает *творческое воображение*, *изобретательность*, *находчивость*, *сообразительность*, *интеллектуальные способности* и *познавательные возможности* учащихся, т. е. во время организации проблемного обучения учитель развивает основные механизмы восприятия и переработки информации.



Какова *специфика восприятия* звучащей проблемной информации учащимися? При ответе на этот вопрос необходимо учесть, что именно с *восприятия* и *осознания* факта, явления начинается процесс *усвоения*, в котором логические операции *анализа*, *сравнения*, *сопоставления*, *синтеза*, *обобщения* и др. приводят к *пониманию* и *осмыслению* сути нового знания. Установлено, что восприятие и понимание образуют сложный единый процесс, который называют смысловым восприятием речевого сообщения (И. А. Зимняя). В самом общем плане «под пониманием имеется в виду раскрытие существенного в предметах и явлениях окружающей действительности благодаря аналитико-синтетической деятельности, в которой анализ и синтез сочетаются друг с другом и обеспечивают успех процесса» [23, с. 82].

Проблемный метод обучения формирует «восприятие процесса познания как ценности», воспитывает «потребность в культуре мышления» [40, с. 24]. Так, учёные (И. Н. Горелов, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.) отмечают, что адресат как участник коммуникативного процесса выделяет в «речевом потоке слова и «расшифровывает» их значения» [14, с. 74]. Тем самым он организует свою «встречную активную мыслительную деятельность» [там же], цель которой – постичь смысл говорящего.

При проблемном изложении материала интеллектуально-речевая деятельность педагога скрыта, судить о ней можно по тем признакам, которые мы относим к средствам выразительности устной речи. При этом сам «учитель может следить за ходом мыслительной деятельности ученика лишь по внешним показателям» [45, с. 180], которыми «являются действия ученика, его речевая деятельность (формулировка вопросов и ответов) и эмоциональное состояние (выражение растерянности или беспокойства, сосредоточенности или удивления, восторга и других состояний на лице ученика)» [Там же].

Установлено, что приём речи начинается с анализа и кончается синтезом [24, с. 124], значит, ученик, слушая речь учителя, «одновременно анализирует воспринимаемое (устанавливает смысловые связи и отношения между звеньями текста) и, синтезируя, обобщая полученные результаты, постигает смысл восприятия» [53, с. 218].

Рассмотрим *психологические особенности восприятия* проблемного слова учителя учащимися. *Процесс восприятия* проблемного монолога имеет следующие особенности:

1) ученики воспринимают содержание проблемного монолога, которое в свёрнутом виде можно представить как *логическую последовательность суждений*;

2) «*текст*», возникающий во внутренней речи ученика, *разворачивается параллельно звучащему* и основан на анализе суждений педагога;

3) умозаклучения во внутреннем «тексте» *разворачиваются за счёт специальных лингвометодических приёмов*, используемых учителем – адресантом проблемного монолога: оценочных реплик, дополнительных вопросов, примеров, выступающих аргументами / контраргументами и др.;

4) в процессе восприятия звучащей проблемной речи ученик *решает «усложнённые» задачи*: соотносит известное с неизвестным, принимает решения, отбирает верные предположения для ответа на поставленный вопрос и т. п.;

5) *результатом смыслового восприятия проблемного монолога* является «текст», состоящий из «цепи умозаклучений», степень развёрнутости которых зависит от объёма знаний слушателя по обсуждаемой проблеме, а также от активного участия в «мысленном» споре.

Кроме того, опираясь на психологические исследования И. А. Зимней [26], С. Л. Рубинштейна [58, 59] и др., а также на анализ образцов слова учителя (опубликованных в научно-методической литературе и полученных в результате обработки аудио- и видеозаписей записанных уроков),

можно заключить, что *восприятие* учебной информации в ситуации проблемного обучения включает *три этапа*:

- *начальный этап* восприятия – *вхождение в проблему*, выявление закономерностей, возникающих при изложении материала;
- *второй этап* – *осмысление*: создание ассоциативных связей с известным материалом;
- *третий этап* – *применение на практике*.

При этом необходимо учитывать, что само восприятие проблемного слова является лишь необходимым компонентом, средством для осуществления более сложной цели – *понимания* речевого сообщения.

Как показало наблюдение за деятельностью педагогов и учащихся на уроках, особую роль в смысловом восприятии проблемного монолога играет *внимание*. «Оно выражается в углублении в деятельность и в способности ученика сосредотачиваться на *логически* и *чувственно* (курсив автора) воспринимаемых элементах информации» [13, с.118].



Задание 21. Дополните теоретический материал о специфике восприятия проблемной и неproblemной речи учащимися разных звеньев примерами из своей педагогической деятельности.

Процесс *восприятия* проблемной речи учащимися разных звеньев имеет свои особенности. Так, К. Ф. Седов, указывая на зависимость восприятия речи от возраста, отмечает, что *восприятие учащихся среднего звена* (адресата проблемного слова), недостаточно подготовленных, обученных слушателей, в отличие от учащихся старшего звена (адресата проблемной лекции), подготовленных, обученных исследовательской, поисковой деятельности, характеризуется *символической изобразительностью*, «основанной на моделировании действительности сугубо языковыми средствами» [60, с. 48].



Особенностью подросткового возраста является появление различных подвидов «нарративных стратегий информативной речи» [Там же, с. 49], в которых можно выделить *завязку действия*, заключающуюся в постановке проблемы, *кульминацию*, отражающую самый трудный интеллектуальный момент в поиске верного ответа, *развязку действия*, выраженную в выводе учителя.

Отсюда представляется необходимым выяснить: в чём *особенность проблемного изложения информации* для учащихся среднего звена в отличие

от непроблемного (объяснительно-иллюстративного, репродуктивного) изложения?

Эффективность проблемного изложения учебных сведений в отличие от непроблемного связана не только с объёмом усвоенной информации, но и с развитием творческих умений, интеллектуальных возможностей учеников, позволяющих решать сложные предметные задачи на проблемных уроках, *обязательным компонентом* которых, как показало наблюдение за деятельностью педагогов, является *проблемное слово*. Оно существует как в особом выделенном виде, например, занимая место сообщаемой речи учителя, так и в скрытом виде, присутствуя в рассредоточенной форме, когда учитель может в начале урока сформулировать проблему, организовать исследовательскую деятельность учащихся как на основе решения этой проблемы, так и на основе заданий: учитель обобщает, подчёркивая проблематичность изложенного материала, заостряет внимание учеников на исключениях из правила и др.

Установлено, что специфика проблемных форм обучения отвечает особенностям учебно-познавательной деятельности учеников *старшего школьного возраста* [12, 13]. Однако, как показывают наблюдения за речевой деятельностью учащихся и педагогов, использование проблемного слова на уроках в среднем звене приобретает особую значимость в связи с тем, что готовит учащихся к практическим действиям, к формированию исследовательских умений. Используя такое слово, учитель задаёт путь поиска истины, формирует некий внутренний алгоритм, для того чтобы можно было найти ответ на вопрос. Эвристическое слово является *готовым образцом* рассуждения, инструкцией к действию, многократно разворачивая которую, учитель формирует определённые умения учащихся подросткового возраста.

Одно из главных достижений проблемного монолога связано с толерантностью поведения учеников, которая проявляется в уважительном, доброжелательном отношении к чужому мнению (О. В. Гордеева).

Результативность проблемного изложения информации зависит не только от её содержания, которое составляют проблемы науки, противоречивые факты, явления, интеллектуальные «ловушки» и пр., но и от способности педагога учесть индивидуальные особенности класса и отдельных учеников: возраст, тип темперамента (сангвиники, холерики, меланхолики, флегматики), особенности памяти (зрительная, слуховая, моторная, речедвигательная); разный уровень информированности, готовность получать и воспринимать информацию, которая связана, в первую очередь, с наличием у адресата *фоновых знаний* по теме и *опыта* интеллектуально-речевой деятельности, требующей зрелого логического мышления, и др.



Задание 22. Проанализируйте проблемный урок по вашему предмету с точки зрения особенностей учебно-речевой ситуации. Выделите в уроке сведения, побуждающие к мыслительной деятельности (проблемные вопросы, задачи и др.).



Задание 23. Проанализируйте структуру проблемного урока, его содержательную сторону. Определите, в чём специфика данного урока?



Задание 24. Дополните список интеллектуально-речевых действий учителя, использующего в своей деятельности элементы проблемного обучения:

- найти в учебном материале по предмету сведения с познавательным противоречием;
- сформулировать проблемный вопрос;
- подготовить аргументы в подтверждение / опровержение каждого из возможных вариантов ответа;
- сформулировать гипотезу;
- продемонстрировать последовательность умозаключений, доводов;
- сделать убедительный вывод;
- ...?

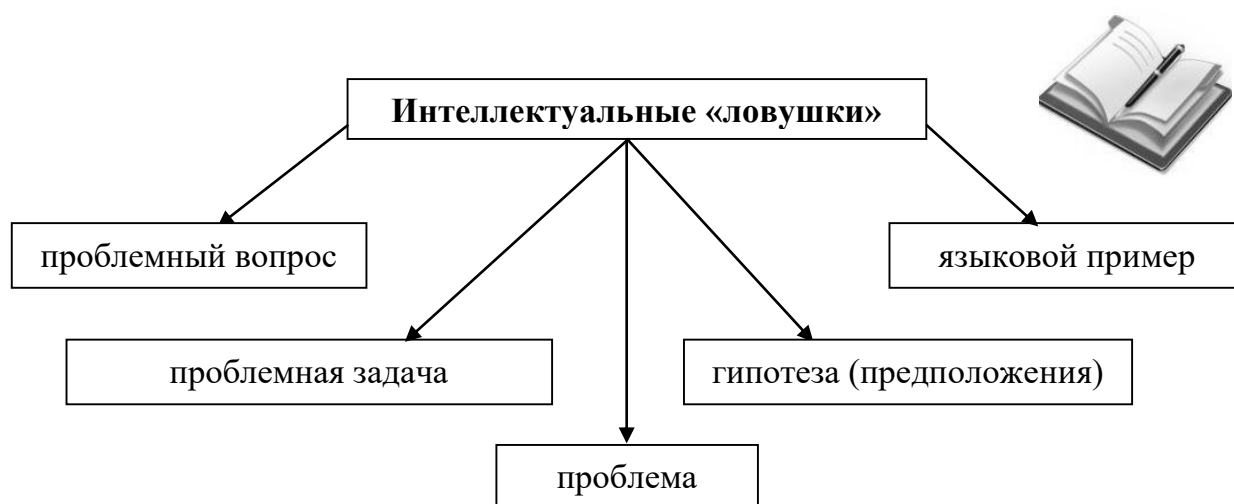


Рисунок 3 – Виды интеллектуальных «ловушек»



Задание 25. Составьте конспект проблемного урока с учётом требований, предъявляемых к его структуре и содержанию. Используйте в уроке разные приёмы создания интеллектуальных «ловушек». Как проблемная подача материала помогает достичь цели урока?



Задание 26. Проанализируйте урок, используя предложенную схему¹⁴. Отметьте только те учебные действия, на формирование (развитие) которых был реально направлен урок. Выделите задания, направленные на развитие метапредметных умений (анализировать, сравнивать, обобщать, конкретизировать и др.).

Таблица 1 – Схема анализа урока

Аспекты анализа		Реализация (выбор «+»)
Использование технологий деятельностного типа		
1	Проблемное обучение	
2	Продуктивное чтение	
3	(Указать технологию)	
4	(Указать технологию)	
5	(Указать технологию)	
Формирование универсальных учебных действий		
1	Личностные	
	- оценивать поступки	
	- давать нравственные оценки	
	- самоопределяться в системе ценностей	
2	Познавательные	
	- извлекать информацию для решения предметных учебных задач из различных источников	
	- перерабатывать информацию (анализ, сравнение, классификация, систематизация и т. д.)	
	- представлять информацию в разных формах	
3	Регулятивные	
	- определять и формулировать цель деятельности	
	- составлять план действий по решению проблемы (задачи)	
	- осуществлять действия по реализации плана	
	- соотносить результат своей деятельности с целью и оценивать его	

¹⁴ В схеме анализа урока учитывались различные универсальные учебные действия.

Аспекты анализа		Реализация (выбор «+»)
4	Коммуникативные	
	- представлять свою позицию	
	- понимать другие взгляды, интересы	
	- сотрудничать, взаимодействовать в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом)	



результаты?

Задание 27. Проанализируйте урок. Определите, какие приёмы использует учитель для создания активной познавательной деятельности учащихся. Каким образом на уроке достигаются личностные, метапредметные и предметные результаты?



Задание 28. Сформулируйте основные рекомендации по организации проблемного урока?



Задание 29. Познакомьтесь с фрагментом статьи М. А. Ахметова «Как организовать познавательную деятельность, или Семь правил успешного обучения»[5]. Какие правила успешного обучения вы могли бы предложить с учётом специфики преподаваемого предмета?

Правило 1. Сначала познавательный интерес, а затем учение.

Правило 2. Прежде вещество, а затем строение (С чего начинать изучать химию?).

Правило 3. Сначала практика, а затем теория.

Правило 4. Изучать химию в контексте (Химия и жизнь – два неразрывно связанных понятия).

Правило 5. Нужны твёрдые знания.

Правило 6. Формулы и уравнения познавать с помощью химических расчётов.

Правило 7. Создавать ситуацию успеха в познавательной деятельности.



Задание 30. Дополните предложенный теоретический материал проблемами и вопросами по содержанию раздела.



Задание 31. Итоговое задание по разделу.

В научной литературе существует множество определений понятия «урок». Дайте определение понятию «проблемный урок», используя при этом не слово-термин, а слово-образ, слово-метафору (например: «Урок похож на пьесу», «Урок — это удар сердца!..», «Урок — перекрёсток всех дорог», «Урок — это фантазия, сдержанность и взрыв») [21].

Сделаем выводы

В *структуре* особого (проблемного / эвристического) урока выделяются внешний (дидактический) уровень, который включает в себя различные виды деятельности учителя и учащихся, и внутренний (логико-психологический) уровень, отражающий учебно-познавательный процесс воспроизведения прежних и усвоения новых знаний. Проблемная речь педагога является структурно-смысловым компонентом такого урока.

Проблемное изложение материала способствует развитию учебно-исследовательских умений учащихся, специальных способностей, необходимых для деятельности в рамках конкретного учебного предмета, творческого (эвристического) мышления. Такое изложение направлено на совершенствование умений учащихся логически мыслить, использовать образцы рассуждений учителя для построения их собственных высказываний.

Результативность и целесообразность использования проблемного изложения определяется готовностью педагога и учеников к активной познавательной деятельности в условиях учебно-речевой ситуации, что обуславливает специфику субъектно-адресных отношений коммуникантов; педагог руководит интеллектуально-речевой деятельностью учеников, системой доказательств убеждает учащихся в правильности найденного способа решения учебной проблемы, ученики активно овладевают учебным материалом, способами его изучения, следят за ходом рассуждений.

РАЗДЕЛ 3

ПРОБЛЕМНОЕ СЛОВО – ПУТЕВОДИТЕЛЬ ЗНАНИЙ

ПРОБЛЕМНЫЙ МОНОЛОГ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ



В данном разделе рассмотрим особенности коммуникативной деятельности педагога в условиях проблемного обучения. Особое внимание уделим проблемному слову как профессиональному жанру монологической речи педагога.

Слово учителя широко распространено в речевой педагогической практике, причём не только в рамках урока, но и на методических объединениях, родительских собраниях и т. д. Некоторые попытки в исследовании особенностей слова учителя (Е. Н. Петрова, Л. Я. Зорина), его обобщающей речи (О. Г. Усанова), монолога как педагогического речевого жанра и его жанровой разновидности – объяснительного монолога (Л. В. Хаймович), экскурсионной речи (Т. А. Налимова), творческого портрета писателя (И. В. Журавлёва), школьной проблемной лекции (О. В. Гордеева), проблемного слова (Т. Ю. Перова), сопроводительного монолога (С. В. Войтешонок) и др. предпринимались учёными.



Мир слов учителя разнообразен! Учитель в своей педагогической деятельности использует в зависимости от условий, целей, характера предметного материала разнообразные *формы учительского слова*: лекцию, слово учителя, беседу, рассказ о писателе и др.



Задание 32. Используя данные схемы «Жанры слова учителя по месту в уроке», обсудите с коллегами вопрос: «Какие жанры слова учителя чаще используются в педагогической деятельности?».

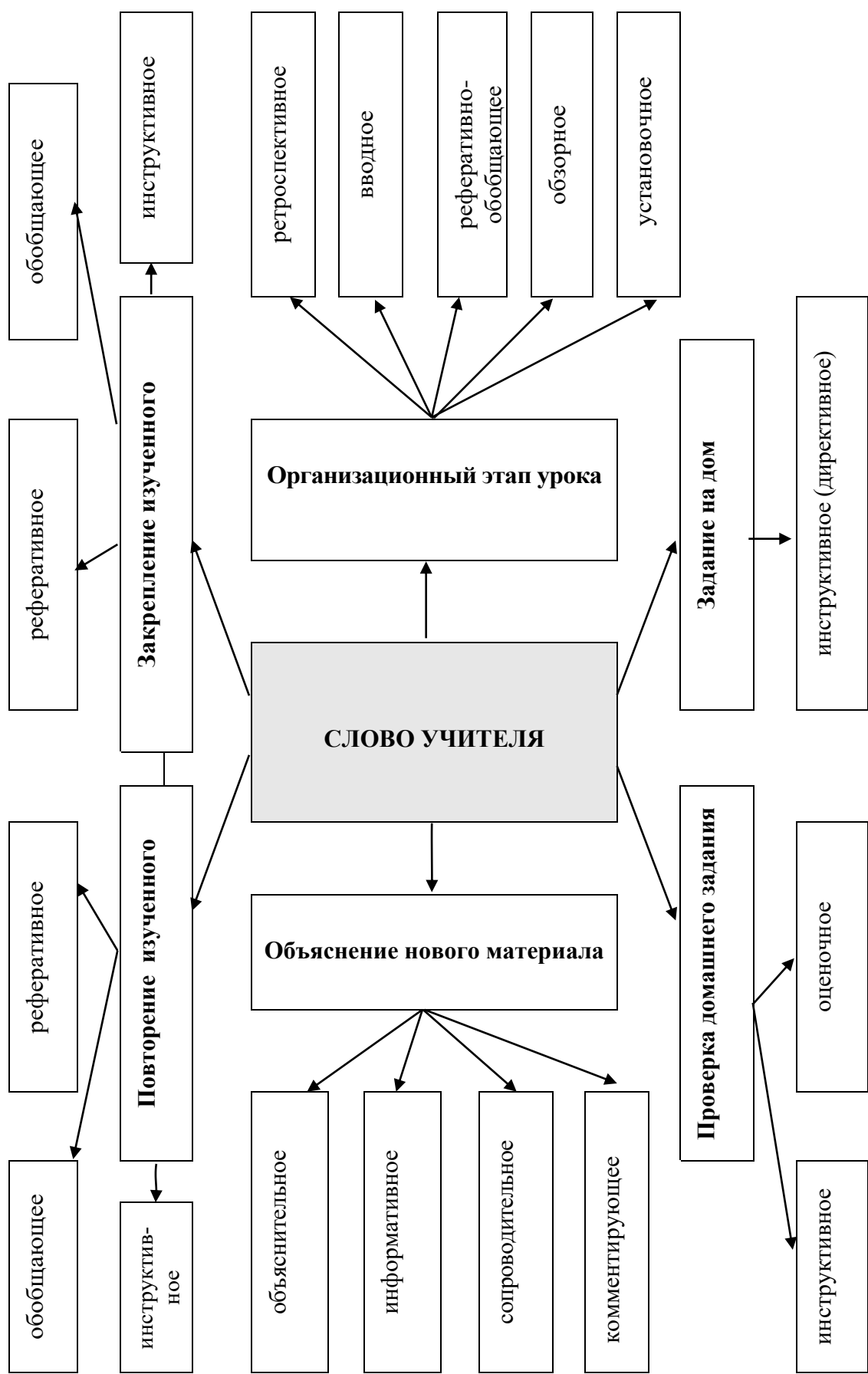


Рисунок 4 – Жанры слова учителя по месту в уроке



Задание 33. Проанализируйте научную статью и ответьте на вопрос: «Каковы основные признаки проблемного слова педагога?».

В организации проблемного обучения, которое активнее, успешнее формирует учебно-исследовательскую деятельность учащихся, *особое место занимает речь педагога*. Она может воплощаться в систему *проблемных вопросов, специальных заданий*, которые учитель выстраивает в соответствии с представлениями о поиске истины. Но в любом случае чрезвычайно значима сама *речь учителя*, представляющая собой сжатый или развёрнутый монолог, который мы определяем как *проблемное слово*. В процессе проблемного изложения знаний **«ученик следит за логикой доказательств, за движением мысли учителя, контролирует её убедительность»** (выделено автором) [1, с. 44].



Проблемным словом, которое имеет признаки, отличающие его от репродуктивных жанров, является *одна из форм проблемного монологического изложения учебной информации*, в ходе которого педагог, используя интеллектуальные «ловушки», может *управлять* познавательным процессом, *добиваться участия* школьников в *обсуждении* поставленных на уроке проблем, что способствует развитию учебно-исследовательских умений учащихся, активизирует их *творческое мышление*.

Проблемное слово как *обязательный компонент* проблемных уроков, эффективность которых в отличие от неproblemных связана не только с объёмом усвоенной информации, но и с развитием творческих умений, интеллектуальных возможностей учеников, позволяющих решать сложные предметные задачи.

Проблемное слово может существовать как в особом выделенном виде, например, занимая место сообщаемой речи учителя, так и в скрытом виде, присутствуя в рассредоточенной форме, когда учитель может в начале урока сформулировать проблему, организовать исследовательскую деятельность учащихся как на основе решения этой проблемы, так и на основе заданий: учитель обобщает, подчёркивая проблематичность изложенного материала, заостряет внимание учеников на исключениях из правила и др.

Проблемное слово как разновидность монологической речи учителя служит для учеников образцом научно-исследовательского высказывания, содействует формированию их способностей обнаруживать проблемные, интеллектуальные «ловушки», активно усваивать учебный материал.



Задание 34. Дополните теоретические сведения об особенностях содержания проблемного монолога примерами из своей педагогической практики.

Любое высказывание учителя является информативным, *содержание речи* определяется целью, учебной темой, возрастом учащихся. Создаёт ли отобранное *содержание* возможную проблемную ситуацию?

Чаще всего проблемное слово посвящено одному вопросу спорного характера. Нередко в ходе поиска ответа на такой вопрос учитель предлагает для обсуждения ряд других более частных вопросов. В содержании проблемного слова обязательно наличие *внутреннего противоречия, возможной аргументативности, спорности*. Так, например, *содержанием* проблемного слова учителя на уроке русского языка становится та *противоречивая информация*, которая не трактуется в лингвистике однозначно: это правила с исключениями, определения с исключениями и др.

Содержание проблемного слова учителя могут составлять *сведения*, 1) показывающие противоречивость учебно-научной информации; 2) знакомые с различными предположениями по поводу решения проблемного вопроса; 3) раскрывающие способ получения верного ответа; 4) учитывающие отношение участников поиска к обсуждаемой проблеме, заинтересованность адресата в получении информации.

Во время присутствия на проблемных уроках мы отмечали, что учащиеся не только совместно «ищут» неизвестное, но и вспоминают известные им сведения, сопоставляют их с новой ситуацией, подводят итог своим поискам.

Проблемное слово является *дискуссионным* монологом, основанном на *внутреннем споре* адресанта с самим собой, на *косвенном*, опосредованном присутствии в этом споре предполагаемого *оппонента*, которым в исследуемом жанре является слушатель – учащийся. Проблемное слово, на наш взгляд, – некая модель имитации спора на учебно-научную лингвистическую тему. В нём учитель мысленно взаимодействует с учениками, прогнозируя и учитывая их ответные реакции, выстраивая таким образом стратегию собственного поведения. Очевидно, участники спора – учащиеся – вслед за учителем придерживаются то одной, то другой точки зрения, и успех речи зависит от *активности и слаженности их интеллектуально-речевой деятельности* (говорения и слушания).



Задание 35. Предложите для словаря методических терминов свою формулировку понятия «проблемное слово педагога».

Опираясь на результаты сопоставительного анализа целей (интенций) непроблемного (репродуктивного) и проблемного слова, наблюдений за деятельностью педагогов, мы предположили, что при подготовке и произнесении проблемного слова учитель реализует **комплекс задач**:



- *информативно-поисковую*: вызвать интеллектуальное затруднение, объяснить материал «*на фоне систематически создаваемых им (учителем) проблемных ситуаций* (курсив автора)» [45, с. 325] и одновременно организовать учебно-исследовательскую деятельность школьников;

- *аргументативную*: убедить системой доказательств, её уровнем, «установить какую-то истину, получить знания путём актуализации причинных или условно-следственных связей тех или иных видов знаний» [18, с. 68] и др.;

- *воздействующую*: сформировать критическое мнение о том или ином предмете речи, его оценку, организовать поиск совместного решения проблемы на уровне внутренней речи учащихся, привлечь их к анализу факта или явления, совместному его обобщению.

Учитель наряду с **ведущими коммуникативными интенциями** решает и другие, **дополнительные коммуникативные** задачи.

Так, *ведущими интенциями* проблемного слова учителя являются следующие:

- 1) организовать с помощью предлагаемого предметного материала ситуацию, в которой невозможен однозначный ответ, предложить вариативные формы этого ответа;

- 2) создать условия для использования аналитических, сопоставительных реакций учащихся;

- 3) способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся и др.

Среди *дополнительных интенций*, наличие которых обнаруживается и в содержании, и в языковом оформлении изученных нами разновидностей проблемного слова, можно выделить следующие:

- 1) вызвать интерес к изучаемой теме;

- 2) организовать коллективное обсуждение проблемы;

- 3) совершенствовать умения спорить, отстаивать свою позицию;

- 4) создать на уроке эмоциогенную обстановку и др.

Подтверждением *полиинтенционального* характера проблемного слова учителя служит и то, что часть из его интенций – это *педагогические*

(обучающие, методические) интенции (задачи), решение которых связано, в первую очередь, с передачей учащимся новых знаний. При этом может происходить *повторение, закрепление, обобщение* определённых теоретических сведений, *формирование и усовершенствование* практических навыков. Однако, по нашему мнению, для организации эффективного общения педагога с учащимися особое значение приобретают *коммуникативные интенции (задачи)*, решение которых позволяет учителю продуктивно решать комплекс *педагогических (лингвометодических) задач*: способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся; обобщить сведения по ...; усовершенствовать умение учащихся спорить, отстаивать свою позицию; сформировать представление о ... и др.



Задание 36. Проанализируйте уроки, в которых есть проблемное слово учителя. Назовите ведущие и дополнительные интенции проблемного слова.



Задание 37. Отметьте ведущие интенции проблемного слова¹⁵.

- 1) Вызвать, создав проблемную ситуацию, интеллектуальное затруднение;
- 2) побудить к соразмышлению;
- 3) объяснить языковой факт;
- 4) активизировать и развить мыслительную деятельность учащихся;
- 5) добиться участия школьников в обсуждении поставленных на уроке проблем;
- 6) вызвать интерес к изучаемой теме;
- 7) выдвинуть гипотезы;
- 8) сообщить сведения по истории литературы, языка;
- 9) опровергнуть или подтвердить верность выдвинутых предположений;
- 10) подвести к решению учебных проблем, к логичному выводу.



Задание 38. Проблемное слово может быть включено практически во все этапы урока: это зависит от его специфики как

¹⁵ См. ведущие интенции проблемного слова в приложении (с. 104).

педагогического жанра, замысла учителя, задач, которые решаются на уроке, и др. Подберите фрагменты проблемного (эвристического) слова учителя. Определите его жанровые разновидности по месту в отдельно взятом уроке и интенции. В чём специфика содержания жанровых разновидностей эвристического слова учителя? Полученные данные занесите в таблицу 2.

Таблица 2 – Жанровые разновидности проблемного слова в зависимости от места в уроке¹⁶

Жанровая разновидность проблемного слова учителя	Этап урока / уроков	Особенности (интенция, специфика содержания)	Пример
1. Вводное			
2. Объяснительное			
3. Обобщающее			

Особая разновидность проблемного слова – «сквозное» («рассредоточенное») слово, которое ставит новые вопросы, возвращается к поставленному ранее проблемному вопросу, обостряет познавательное затруднение. Оно может прерываться другими формами организации учебной деятельности: выполнением упражнений, чтением учебника, эвристической беседой и др.



«Сквозное» («рассредоточенное») не только имеет интеллектуальное затруднение, может быть включено на одном из этапов урока, но и занимает определённое место в системе уроков: на вводном уроке, промежуточном, обобщающем. Данная разновидность эвристического слова учителя организует изучение темы / тематического цикла на протяжении одного или нескольких уроков, ставит новые вопросы / возвращается к поставленному ранее проблемному вопросу; усиливает интерес; обостряет познавательное затруднение.



Задание 39. В чём специфика содержания «сквозного» слова как жанровой разновидности эвристического слова учителя? Приведите примеры тем уроков по своему предмету, в которых, по Вашему мнению, можно использовать «сквозное» («рассредоточенное») эвристическое слово.

¹⁶ См. возможный вариант заполнения таблицы в приложении (с. 104–105).

Проблемное слово чаще является *поликодовым* высказыванием. Этот код включает языковые примеры-иллюстрации, записанные на доске или воспроизведённые на слайде, таблицы, схемы, учебные рисунки, портреты, художественные иллюстрации, аудио- и видеоматериалы, предметы из экскурсионной экспозиции и другой иллюстративный материал, что усиливает познавательное противоречие, способствует передаче дополнительных сведений о фактическом материале и др. Поликодовый характер обусловлен самой ситуацией общения – уроком, комплексной коммуникативной интенцией учителя-адресанта, предметом речи – учебной лингвистической темой и др. факторами.



Задание 40. Подберите материал в качестве поликодового компонента для создания проблемного слова?

В проблемной речи *научный стиль* является ведущим, своеобразным «раствором», который в зависимости от учебно-речевой ситуации включает другие стилевые ингредиенты, популяризирующие информацию, делающие её увлекательной и доступной, а обучение – проблемным.



В проанализированных образцах проблемного слова используются средства научной речи, элементы художественной речи, например, такие изобразительно-выразительные средства (тропы и фигуры), как сравнение, метафора, антитеза, риторический вопрос, риторическое восклицание и др., т. н. приёмы *популяризации*:

- *словесные повторы*, как правило, повторы наиболее значимого, наблюдающиеся при постановке познавательной задачи, разъяснении сложных понятий;

- *риторическое восклицание*, которое служит для побуждения слушателей принять мнение говорящего, аргументом, выражает позицию учителя, вызывает интеллектуальное «сопротивление»: «На самом деле всё абсолютно не так!»; «Как много нам предстоит ещё узнать!»;

- *риторический вопрос*: «Так будем ли мы данные слова-исключения проверять по этому правилу?»;

- *введение вымышленной речи*, способствующей мотивации слушания языкового материала, который вызывает у слушателей затруднения, сомнения;

- *метафоры: «звонкие и глухие «двойняшки», «одиночки»»* [15, с. 37, 42].



Задание 41. Опираясь на фрагмент научной статьи, охарактеризуйте проблемное слово учителя как диалогизированный монолог. Приведите примеры таких монологов из своей педагогической практики.

Как показывают исследования, а также выявленные особенности интенций проблемного высказывания, связанных, в первую очередь, с побуждением учащихся к активному наблюдению за ходом мыслей учителя, эвристическое слово является *предельно диалогизированным монологом*. Оно обладает важными свойствами: «во-первых, это текст монологического характера, который воспринимается как образец речи, во-вторых, в нём максимально отражён адресат» [18, с. 13–14]. Особое содержание проблемного слова носит спорный, неоднозначный характер, требует критической оценки со стороны учащихся. Это позволяет говорить о том, что диалогизированность слова не ограничивается его обращённостью к ученикам. Она связана со спецификой и коммуникативными качествами предъявляемой учителем информации.

Сопоставительный анализ образцов (письменных и устных) проблемного слова и его жанровых разновидностей показал, что адресант обеспечивает диалогизацию текста с помощью специальных средств.

Приведём примеры некоторых *средств диалогизации*:

1) «вопросо-ответный комплекс» (М. Н. Кожина), возникающий по ходу рассуждения (*«Предположим, что это существительное. По каким признакам мы это видим? Во-первых, по вопросу «кто?»...»*);

2) т. н. когезивные средства (фразы типа *«Как мы уже говорили...»*; *«Об этом пойдёт отдельный разговор»*);

3) контактоустанавливающие средства (средства адресации), активизирующие внимание слушателей, побуждающие их принять участие в познавательном поиске, как вербальные, так и паралингвистические (пантомимические, ритмико-интонационные):

- *различные наименования участников общения, обращения («ребята»; «друзья»; «мы»; «мы с вами»)*, особую роль среди которых играет местоимение «мы», вовлекающее слушателей в акт коммуникации, способствующее приближению слушателей к изложению учителем, чтобы свободнее следить за ходом рассуждений;

- *формы глаголов повелительного наклонения («Обратите внимание...»; «Согласитесь...»; «Подумайте над вопросом...»; «Задайте вопрос к слову...»);*

- *формы глаголов изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 1-го л. мн.ч. («Обратимся к примеру / найдём там...»; «Попробуем определить...»; «Давайте посмотрим...»);*

- *психологические (внезапные) паузы;*

- *логические ударения и др.;*

4) фразы, комментирующие **эмоциональное и интеллектуальное состояние участников общения** («Мы понимаем», «Вы видите», «Мы знаем»).

Таким образом, можно сделать вывод, что для эвристического (проблемного) слова характерна *внутренняя диалогизированность*.

Ведущей структурно-смысловой моделью проблемного монолога является аргументативный текст (с включением повествования, например в виде алгоритма действий; описания-характеристики предмета речи и пр.). Аргументация в проблемном слове чаще всего строится путём утверждений и отрицаний, противопоставлений и сопоставлений, может разворачиваться индуктивно (от частного конкретного факта к общему тезису-выводу) и дедуктивно (от общего положения к примерам). В проблемном слове доказательство имеет прямое и косвенное построение.



Задание 42. Проанализируйте проблемные высказывания учителя с точки зрения структурно-смысловой модели проблемного монолога, являющегося аргументативным текстом.



Жанрам профессиональной проблемной педагогической речи свойственны *особая структура и композиция* с определённым набором конструирующих компонентов.

Структурными компонентами проблемного слова и его жанровых разновидностей являются *вступительная, основная и заключительная части*.



Во *вступительной части* есть две составляющих микротемы:

1. **Установка**, которая определяет ракурс поиска и позволяет организовать качественное восприятие сведений, побуждает учащихся к активному интеллектуально-речевому процессу.

2. Дидактическое (методическое) **введение**, где, как правило, предлагается языковой материал для анализа, создаётся проблемная ситуация, формулируется проблемный вопрос и лингвистическая задача для исследования, даются указания на возможное выполнение задания, предлагаются тезисы, определяются перспективы познавательного поиска и др.

В *основной структурной части* проблемного слова содержатся сведения, поясняющие основную мысль и потому выполняющие роль аргументов, примеров. Здесь происходит развитие главной мысли, намеченное введением, предлагаются для анализа языковые примеры, выдвигаются гипотезы, которые по отношению к вопросу, заданному в начале, являются подвопросами.

В *заключительной части* педагог 1) либо возвращается к заданию, которое было сформулировано в начале; 2) либо предлагает новые задачи и проблемы, требующие разрешения, тем самым обостряет познавательный интерес учащихся, приглашает принять участие в обсуждении вопроса на последующих уроках.

В структуре проблемного слова количество и последовательность её частей могут быть различными, что напрямую, по нашему мнению, зависит от того, какой жанровой разновидностью оно является.



Задание 43. Опираясь на сведения о структурно-композиционной организации жанровых разновидностей проблемного слова, проанализируйте созданные вами или взятые из методической литературы проблемные монологи, определите их структурные части.



Проблемное слово является *комплексным (комбинированным) жанром*, включающим компоненты других жанровых разновидностей речи: репродуктивного объяснительного слова, сравнительной характеристики, сказки, экскурсионной речи учителя, творческого портрета личности, игры и др. (рис. 5).



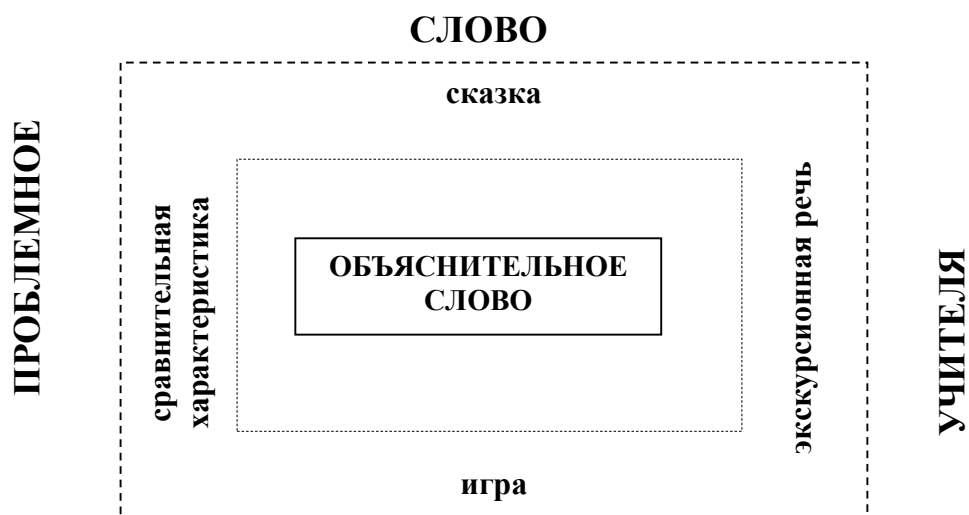


Рисунок 5 – Структурно-смысловое наполнение проблемного слова учителя¹⁷


Задание 44. Приведите примеры языковых конструкций, с помощью которых создаются познавательные противоречия. Заполните недостающие части таблицы, используя уроки из методической литературы, собственные высказывания. 

Таблица 3 – Языковая организация проблемного слова учителя¹⁸

Языковые средства	Примеры
<i>Средства научного стиля</i>	
<i>Грамматический уровень языка</i>	
<i>1. Морфологические средства:</i>	
– вопросительные местоимения	
– указательные местоимения	
– формы глаголов повелительного наклонения	
– формы глаголов изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 1-го л., мн.ч.	
– подчинительные союзы	
– противительные союзы	
– пояснительные союзы	

¹⁷ Как показывает анализ образцов, *обязательным жанром* (на рисунке он составляет «ядро» жанра) является объяснительное слово. Остальные жанровые разновидности являются *факультативными* (на рисунке зона использования данных жанров указана штриховой линией).

¹⁸ См. возможный вариант заполнения таблицы в приложении (с. 105–107).



Языковые средства	Примеры
<i>2. Синтаксические средства:</i>	
– повествовательные утвердительные предложения (тезис)	
– вопросительные предложения	
– сложносочинённые противительные предложения	
– сложноподчинённые предложения с придаточными изъяснительными, пояснительными конструкциями	
– вводные слова и конструкции	
<i>Средства художественного стиля</i>	
<i>Лексический уровень языка</i>	
<i>1. Использование тропов:</i>	
– сравнение	
– метафора	
– олицетворение	
<i>Грамматический уровень языка</i>	
<i>2. Использование стилистических фигур:</i>	
– риторическое восклицание	
– риторический вопрос	
<i>Средства разговорного стиля</i>	
<i>Грамматический уровень языка</i>	
<i>Морфологические средства:</i>	
– личные местоимения	
– неопределённые местоимения	
– модальные частицы	
– усилительные союзы и частицы	
– обращения	





Задание 45. Итоговое задание по разделу.


Используя материал параграфа, завершите выводы¹⁹.


Проблемное слово учителя:


- одна из форм ²⁰ монологического изложения, в ходе которого педагог управляет познавательной деятельностью учеников;
- представляет собой , включающий элементы экскурсионной речи учителя, лингвистической сказки и других жанровых разновидностей речи;

Содержание проблемного высказывания составляют , создающие проблемную ситуацию.

Проблемное слово может использоваться на любом этапе урока, быть ; решает несколько коммуникативных задач: .

В зависимости от места в уроке / системе тематических уроков используются жанровые разновидности проблемного слова: .

Ведущей структурно-смысловой моделью проблемного слова является .

Структурными компонентами проблемного слова и его жанровых разновидностей являются: .

Сделаем выводы

Проблемное слово как профессионально значимый жанр педагогической речи представляет собой устное внутренне дискуссионное монологическое высказывание на учебную тему.

Оно реализует комплекс коммуникативных *интенций*, направленных на активизацию интеллектуально-речевой деятельности учащихся; предполагает особый характер взаимодействия коммуникантов; содержит учебно-научную информацию полемического характера, вызывающую познавательное затруднение.

В зависимости от места в уроке / системе тематических уроков используются *жанровые разновидности проблемного слова*: вводное, объяснительное, обобщающее, «сквозное» («рассредоточенное») и др. Их выбор

¹⁹ В случае затруднения обратитесь к материалам приложения (с. 108).

²⁰  – условный знак обозначает пропуск слова (словосочетания).

определяется этапом обучения и спецификой интенций, которые позволяют учителю начать познавательный поиск, познакомить с особенностями предмета изучения, предъявить учащимся проблемную информацию, обобщить ход рассуждений, побудить к дальнейшему поиску решений проблемы, обострить познавательное затруднение и др.

Проблемное слово имеет особое *композиционное построение* с определённым набором конструирующих компонентов (педагогический зачин – установка, определяющая ракурс поиска, побуждающая учащихся к активному интеллектуально-речевому процессу, введение, основная часть, заключение, возвращающее к заданию, которое было сформулировано в начале, или предлагающее новые задачи и проблемы).

Такой монолог является преимущественно *поликодовым высказыванием*, представляет собой комплексный (комбинированный) жанр, включающий компоненты других жанровых разновидностей речи учителя.

Языковое оформление проблемного слова свидетельствует о том, что в высказывании сочетаются средства, которые выполняют различные функции:

- способствуют точной передаче информации;
- воздействуют на внимание и познавательную активность слушателей;
- делают речь образной, эмоциональной и др.

Как показал анализ образцов, проблемный характер речи учителя придают *вопросительные конструкции* (вопросительные предложения, риторические вопросы, вопросо-ответные комплексы, «ли»-вопросы), основная функциональная направленность которых заключается в активизации внимания слушателей, привлечении их к соразмышлению, наиболее важным деталям содержания («Так что же получается?», «Чего же не хватает в нашем рассуждении?» и др.). Вопросы также помогают учителю развивать ход мысли, выражать сомнение, несогласие, делают слушателей сопричастными к рассуждению («Можем ли мы такие вопросы задать к словам?» и др.).

Особую роль в проблемном слове играют *контактоустанавливающие приёмы и средства* (обращения, предложения с противительными союзами, вводными словами и др.), побуждающие учащихся принять участие в познавательном поиске.

Суммируя информацию о проблемном слове учителя, представляем *типологию проблемного слова* (рисунок 6). Такое полное представление о возможных типах проблемного монолога позволит учителю быть более свободным, креативным при его создании и использовании на уроке.

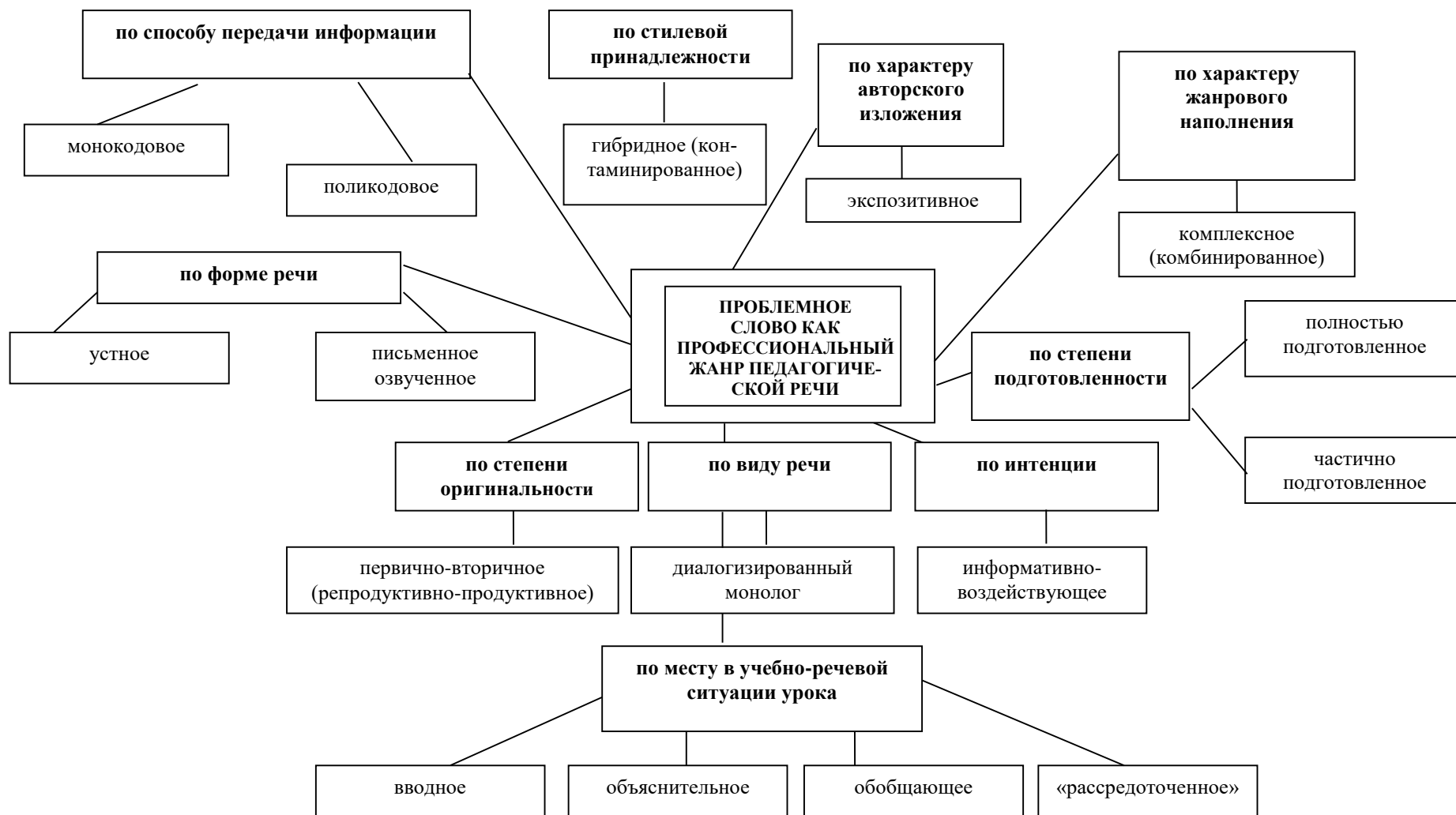


Рисунок 6 – Типология проблемного слова учителя

РАЗДЕЛ 4

В МАСТЕРСКОЙ ПЕДАГОГА

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА НАД СОЗДАНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО СЛОВА



*Знать необходимо не
затем, чтоб только знать,
но для того, чтоб научиться
делать.*

М. Горький

Данный раздел пособия раскрывает особенности коммуникативно-методической деятельности учителя при подготовке проблемного монолога. Материалы раздела познакомят читателей с различными приёмами адаптации учебного текста по предмету, с критериями для оценки проблемного слова учителя.

Подготовительная деятельность учителя – автора проблемного слова – состоит из двух этапов: на первом этапе учителю необходимо найти информацию для урока, а на втором – из этой информации отобрать противоречия, выстроить материал с учётом цели, задач, жанра.



Наблюдения за деятельностью учителей, использующих в своей речи жанровые разновидности проблемного слова, подтверждают мысль о том, что «устная речь учителя должна быть заранее подготовленная, продуманная, подробно (для начинающих учителей) или кратко записанная, но умело преподнесённая как только что рождающаяся» [67, с. 23], а следовательно, она требует не только тщательной предварительной подготовки, но и «предвосхищения процесса деятельности учащихся, проявляющихся в момент говорения задавать вопросы, возбуждающих желание узнать новое, позволяющих следить за мыслями учеников» [Там же].



Задание 46. Изучите основные приёмы подготовки конспекта урока, в который включено проблемное слово учителя, установите их последовательность, соответствующую порядку

коммуникативно-методических действий учителя, в результате создайте памятку «Как подготовить проблемное слово учителя»¹⁵.

1. **Подобрать** противоречивый языковой материал, **продумать** специальные фразы для введения поликодовой части в высказывание.

2. **Определить** тему будущего урока, место проблемного слова учителя в нём.

3. **Отобрать** сведения с познавательным противоречием, **определить** проблемные вопросы, учитывая при этом уровень знаний учеников, их подготовленность к восприятию содержания проблемного слова.

4. **Сформулировать** цель проблемного слова.

5. **Запомнить** и качественно **произнести** проблемное слово учителя с опорой на подготовленную «партитуру произнесения».

6. **Продумать** композиционную и структурную организацию текста проблемного слова учителя, его основные части и связь между ними (установка, введение, основная часть, заключение).

7. **Адаптировать** письменный вариант слова к устному высказыванию на уроке (включить обращение, приёмы популяризации знаний, контактоустанавливающие речевые средства, приёмы, активизирующие мыслительную деятельность учеников, организующие критическое слушание и др.).



Задание 47. Проанализируйте приёмы адаптации учебного текста по предмету. Какие приёмы адаптации текста для подготовки проблемного высказывания Вы можете добавить, учитывая свой опыт преподавания предмета?

Приёмы адаптации исходного учебного текста для создания на его основе эвристического монолога:

- использование различных наименований участников общения, обращений;
- введение вопросительных, побудительных, а также конструкций с противительными союзами, позволяющих активизировать и управлять познавательной деятельностью слушателей;
- включение вводных слов и словосочетаний, подчёркивающих логику развития мысли, что связано с потребностью вызвать у школьников желание участвовать в «мыслительном диалоге»;
- использование форм глаголов изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 1-го л. мн.ч. и др.

¹⁵ См. верный вариант памятки в приложении (с. 108–109).



Задание 48. Создайте проблемное слово по своему предмету и включите его в урок:

- добавьте фразы-установки; интеллектуальные «ловушки» (различные приёмы создания интеллектуальных «ловушек»: проблемные вопросы, «ли»-вопросы, предположения, проблемные языковые примеры и др.); фразы для введения поликодовых частей;
- используйте различные приёмы, средства диалогизации (различные наименования участников общения, обращения; формы изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 1-го л. мн.ч. и др.), риторическое восклицание, вводные слова и т. п.;
- продумайте приёмы популяризации учебной речи с учётом задач урока и особенностей адресата проблемного слова и др.;
- определите этап урока, в который можно будет включить созданное вами слово.



Задание 49. Обсудите с коллегами следующие вопросы:

- Какие способы переоформления репродуктивного слова в проблемное вы применили?
- Какие приёмы популяризации знаний вы использовали при редактировании образцов?
- Какие типы интеллектуальных «ловушек» вы использовали при создании жанровых разновидностей проблемного слова учителя?
- Какие виды проблемного слова учителя получились в результате работы?



Задание 50. Познакомьтесь с критериями, которые необходимы для оценки проблемного слова. Какие из рассмотренных критериев, на ваш взгляд, имеют особое значение? Почему? Предложите дополнительные критерии для оценки эвристического слова, которое используется на уроке по вашему предмету.

В *критерии* для анализа *письменных текстов* включены параметры, с помощью которых можно проанализировать проблемное слово в более крупной единице (в уроке) с точки зрения общей учебно-речевой ситуации

деятельности учителя, рассмотреть, как в его профессиональной (диа- и полилогической) речи происходит переход к проблемному слову¹⁶.

1. Наличие специальных педагогических установок (вводных, итоговых) на слушание (восприятие) эвристической речи.

2. Уместность использования проблемного слова в учебно-речевой ситуации (выбор стратегии поведения с учётом условий организации активной познавательной деятельности во время восприятия учебной информации, умение прогнозировать цель своего высказывания и возможную ответную реакцию на него).

3. Обоснованность места проблемного слова на различных этапах урока.

Другая часть параметров позволит проанализировать проблемные высказывания с точки зрения внутренней характеристики, рассмотреть проблемное слово под «риторическим микроскопом».

4. Соответствие созданных высказываний основным жанрообразующим признакам проблемного слова. В том числе мы выявили: **а)** учтён ли и как именно в монологе адресат как соучастник интеллектуального поиска; **б)** каково внутреннее наполнение высказывания. В ходе анализа высказываний по этому критерию (в связи с необходимостью получить конкретные обоснованные данные) возникла потребность выделить в рамках него *дополнительные параметры*: среднее количество микротем; количество и содержание аргументативных высказываний; количество и характер познавательных противоречий (интеллектуальных «ловушек»); особенности языковой формы (формулировки) проблемы; наличие и характер поликодовой информации.

Качество **устного высказывания** оценивалось по следующим **критериям**:

1. Эмоциональность изложения (оценочное отношение к учебной информации).

2. Использование звуковых средств выразительности речи (наличие ярко выраженных средств смыслового и эмоционального выделения: логического ударения, пауз, темпа, силы голоса).

3. Характер невербальных средств.

¹⁶ Для оценки развёрнутого проблемного монолога, проблемной лекции необходимы дополнительные параметры, в частности: анализ способов построения аргументации, количества и содержания микротем основной части лекции; наличие средств, специфичных для лекционной педагогической речи (установок, цитат, невербальных компонентов); использование в подготовленном конспекте лекции графических знаков; учёт того, как выступали с лекцией – с опорой / без опоры на письменный текст и др. (См. об этом подробнее в пособии О. В. Гордеевой [13]).

4. Свободное владение материалом, т. е. выступление с опорой / без опоры на письменный текст.



Задание 51. Обсудите с коллегами. Нужно ли обучать студентов (будущих учителей) приёмам создания и использования на уроке жанровых разновидностей проблемного слова? Для чего это необходимо?



Задание 52. Итоговые задания по разделу.

1. Запишите проведённый вами урок с проблемным словом на видеокамеру и, используя критерии для оценки качества устного высказывания, сделайте риторический анализ созданного проблемного монолога.

2. При анализе монолога отметьте, учтены ли в нём особенности устного выступления: используются ли небольшие по объёму синтаксические конструкции, различные контактоустанавливающие средства и приёмы и др., указательные жесты; проанализируйте особенности в изменении темпа, интенсивности звучания эвристического слова и др.

3. Напишите обоснование использования проблемного слова на уроке, опираясь на следующие вопросы:

- Какова цель проблемного слова?
- Какие типы интеллектуальных «ловушек» использовались при создании проблемного высказывания?
- Какова жанровая разновидность слова?
- Каковы особенности структурно-композиционной и языковой организации созданного вами проблемного слова?

Сделаем выводы

Для использования проблемного слова в учебном процессе требуются особые *коммуникативно-жанровые и коммуникативно-методические умения*:

- отличать проблемное слово от других жанров педагогической речи;
- определять его жанровые признаки;
- создавать жанровые разновидности проблемного монолога;
- использовать фразы-скрепы, контактоустанавливающие средства;
- включать эвристическое слово в урок и др.

Обучение умениям создавать и результативно использовать жанровые разновидности проблемного слова в профессиональной педагогической деятельности способствует:

- повышению коммуникативной компетенции педагогов, развитию их творческих способностей;
- появлению стремления использовать эвристическое слово, благодаря которому на уроке организуется продуктивное общение учителя и школьников;
- формированию убеждения в том, что «верно найденная и реализованная система общения <...> активизирует детей, вызывает стремление принять деятельное участие в учебном процессе» [30, с. 35].

Проблемное изложение обостряет *внимание*, развивает *творческое воображение, изобретательность, находчивость, сообразительность, интеллектуальные способности и познавательные возможности* учащихся, что является актуальным при организации учебного процесса и отвечает требованиям к результатам освоения основной образовательной программы, предъявляемым ФГОС общего образования.

Использование педагогом проблемного слова активизирует интеллектуально-речевое сотрудничество участников учебного процесса, «обеспечивает взаимодействие их эмоциональных сфер, достижение взаимопонимания» [18, с. 5], подтверждает справедливость мысли о том, что «искать и каждый раз находить решение вместе с учениками, тревожиться и даже ошибаться <...> – счастливый удел подлинного педагога» [63, с. 23].

РАЗДЕЛ 5

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

ПРОГРАММА УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

На курсах повышения квалификации в рамках дополнительной профессиональной образовательной программы «Русский язык и литература» разработаны модуль «Проблемное обучение русскому языку и литературе» и дидактическое обеспечение к нему – учебно-методическое пособие Т. Ю. Перовой [54]. Слушателям предлагается практическое знакомство с приёмами создания проблемных ситуаций на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанрами проблемной речи учителя и основными приёмами их подготовки и др.



На занятиях организуется работа по выявлению отличительных особенностей неproblemного (репродуктивного, объяснительно-иллюстративного) и проблемного слова учителя (интенция, интеллектуально-речевая деятельность коммуникантов, характер изложения учебного материала и др.). Педагоги на основе анализа текстов-образцов, схем знакомятся с понятием «интеллектуальные «ловушки»; учатся определять структурно-смысловое наполнение проблемного монологического высказывания, что позволяет сформировать умения распознавать жанровые разновидности проблемного слова на основе их признаков; подготовить к их созданию и использованию в реальных условиях уроков русского языка и литературы.

МОДУЛЬ «ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ» ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА»

В рамках данного курса слушателям – учителям русского языка и литературы – предлагается практическое знакомство с приёмами создания проблемной ситуации на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанровыми разновидностями проблемного слова учителя и основными приёмами его подготовки. Использование технологии проблемного обучения на курсах повышения квалификации позволит повысить способность слушателей выявлять и структурировать проблемы, выбирать наиболее оптимальный вариант из ряда альтернатив, использовать его в своей практической деятельности и достигать качественных результатов. Модуль проводится с использованием дистанционных технологий обучения.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Наименование разделов, дисциплин и тем	Всего, час.	В том числе			Форма контроля
			Лекции	Выездные занятия, стажировка, деловые игры и др.	Практические, лабораторные, семинарские занятия	
	<i>Модуль «Проблемное обучение русскому языку и литературе»</i>	<i>18</i>	<i>6</i>	<i>0</i>	<i>12</i>	<i>Зачет</i>
1	Приёмы создания проблемной ситуации. Методы постановки учебной проблемы	2	2	0	0	
2	Проблемный урок русского языка и литературы	2	2	0	0	
3	<i>Жанры проблемного монолога на школьном уроке</i>	<i>12</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>10</i>	
3.1	Проблемное слово как жанр информативной учебной речи	2	2	0	0	
3.2	Жанровые разновидности проблемного слова учителя	2	0	0	2	
3.3	Секреты проблемного слова учителя	2	0	0	2	
3.4	Основные приёмы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова учителя-словесника	2	0	0	2	
3.5	Создаём проблемное слово учителя	4	0	0	4	
4	Зачёт	2	0	0	2	

Введение

Актуальность модуля. Происходящие в последнее время в образовании изменения требуют нововведений в педагогической теории и практике. Особую значимость в этом плане приобретает включение в образовательный процесс новых методов и технологий обучения, в том числе и проблемного обучения. Именно проблемное обучение играет большую роль в повышении познавательной активности и самостоятельности учащихся, создает новые учебные взаимоотношения между учителем и учеником, активность учащихся проявляется в высшей степени. Кроме того, очевидно, что речь учителя, содержащая в себе различные приёмы создания интеллектуального затруднения, способствует критическому, осознанному восприятию учебной информации учащимися, развитию их творческих способностей и интеллектуальных возможностей.

Как следует из анкетирования и анализа методической литературы, большинство педагогов выбирает репродуктивную форму изложения сведений учебного характера, при которой обеспечивается восприятие знаний в «готовом» виде и закрепление их действиями по образцу, даются объяснения, комментарии, выводы и т. п. Обращение учителей к репродуктивной форме изложения материала связано, по их словам, с тем, что они не имеют представления об особенностях проблемного слова, испытывают сложности с его созданием и др. Большинство учителей не умеют организовать современный процесс познания школьного предмета, управлять учебно-исследовательской деятельностью учащихся, в том числе с помощью профессиональной речи, содержащей интеллектуальные «ловушки».

В рамках данного модуля слушателям предлагается практическое знакомство с приёмами создания проблемной ситуации на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанровыми разновидностями проблемного слова учителя и основными приёмами его подготовки.

Цель модуля: уточнение представлений, формирование дополнительных профессиональных знаний и умений педагогов, позволяющих создавать проблемные ситуации на уроке, использовать приёмы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова.

Задачи модуля:

- актуализировать знания и согласовать представления педагогов о проблемном обучении, проблемном уроке;
- познакомить с приёмами создания проблемной ситуации на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанровыми разновидностями проблемного слова учителя и основными приёмами его подготовки.

К концу обучения педагоги должны

знать:

- ключевые понятия проблемного обучения;
- приёмы создания интеллектуальных «ловушек» и проблем;
- основные приёмы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова учителя-словесника;

уметь:

- применять полученные знания для создания проблемного слова учителя.

Процесс обучения включает в себя:

- лекции по темам, которые предоставлены слушателям в виде текстового материала;
- задания и вопросы по теоретическому материалу;
- список литературы по тематике модуля;
- самостоятельную работу, предполагающую знакомство с литературой;
- выполнение практических заданий, сопровождаемых методическими рекомендациями по их выполнению;
- методическое консультирование преподавателем курса, направленное на оказание помощи при выполнении слушателями заданий, а также ответы на возникающие вопросы;
- выполнение зачёта в форме контрольной работы, которая является формой итоговой аттестации по модулю.

Форма контроля: зачёт.

Тема 1. Приёмы создания проблемной ситуации. Методы постановки учебной проблемы (2 часа)

Ключевые понятия проблемного обучения: проблемная задача, проблемные вопросы, проблема, гипотеза, предположения. Интеллектуальные «ловушки». Приёмы и методы создания проблемных ситуаций и проблем. Приёмы создания интеллектуальных «ловушек» в проблемной речи педагога-словесника.

Тема 2. Проблемный урок русского языка и литературы (2 часа)

Структурные элементы проблемного урока. Внешняя (дидактическая) и внутренняя (логико-психологическая) подструктура урока. Структурные типы проблемного урока как речевого произведения. Специфика коммуникативной деятельности учителя и учащихся на проблемном уроке. Конспект проблемного урока.

Тема 3. Жанры проблемного монолога на школьном уроке (12 часов)

Тема 3.1. Проблемное слово как жанр информативной учебной речи (2 часа)

Монолог, монологическое высказывание, слово учителя. Виды монологической речи учителя по учебно-познавательной (творческой) активности учеников: репродуктивное и проблемное слово. Отличительные особенности неproblemного (репродуктивного, объяснительно-иллюстративного) и проблемного монолога учителя (интенция, интеллектуально-речевая деятельность коммуникантов, характер изложения учебного материала и др.). Целевое назначение, место в уроке / системе уроков проблемного слова. Содержание проблемного слова учителя.

Тема 3.2. Жанровые разновидности проблемного слова учителя (2 часа)

Жанры проблемного слова учителя: вводное, объяснительное, обобщающее, «сквозное» / «рассредоточенное». Особенности жанровых разновидностей проблемного слова (интенция, специфика содержания).

Тема 3.3. Секреты проблемного слова учителя¹⁷ (2 часа)

Особенности проблемного слова как жанровой разновидности монологической речи учителя-словесника. Жанрообразующие признаки проблемного слова учителя. Специфика проблемного слова учителя-словесника как комплексного жанра. «Рамочные» жанры проблемного слова учителя. Композиция и структура жанровых разновидностей проблемного слова учителя. Языковые, ритмико-интонационные средства, придающие «проблемность» информационной монологической речи учителя.

Тема 3.4. Основные приёмы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова учителя-словесника (2 часа)

Основные приёмы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова учителя-словесника: интеллектуальные «ловушки», проблемный вопрос, проблемные задачи, предположения и др.

Тема 3.5. Создаём проблемное слово учителя¹⁸ (4 часа)

Особенности коммуникативно-методической деятельности учителя при подготовке проблемного монолога. Приёмы адаптации исходного учебного текста для создания проблемного слова. Критерии оценки проблемного слова учителя.

Тема 4. Зачёт (2 часа)

¹⁷ См. методическую разработку занятия в приложении к разделу 5 на с. 75.

¹⁸ Там же, с. 81.

Методические рекомендации и пособия по изучению модуля

При выполнении практических заданий слушатели научатся выявлять отличительные особенности непроблемного (репродуктивного, объяснительно-иллюстративного) и проблемного слова учителя (интенция, интеллектуально-речевая деятельность коммуникантов, характер изложения учебного материала и др.). Слушатели познакомятся с понятием «интеллектуальные «ловушки» на основе анализа текстов-образцов, схемы; научатся определять структурно-смысловое наполнение проблемного монологического высказывания, что позволит сформировать умения педагогов распознавать жанровые разновидности проблемного слова на основе их жанрообразующих и жанровоопределяющих признаков; подготовить к созданию жанровых разновидностей проблемного слова, к их использованию в реальных условиях уроков русского языка и литературы.

Зачёт проводится в форме контрольной работы, которая позволит оценить наличие у педагогов знаний и уровень умений, необходимых для создания и использования жанровых разновидностей проблемного слова учителя на уроках словесности.

*Методические рекомендации по изучению модуля с использованием дистанционных образовательных технологий*¹⁹.

1. Прочитать лекции по курсу, ответить на вопросы по теоретическому материалу²⁰.

2. При выполнении практических занятий слушателям необходимо выявить отличительные особенности непроблемного (репродуктивного, объяснительно-иллюстративного) и проблемного слова учителя (интенция, интеллектуально-речевая деятельность коммуникантов, характер изложения учебного материала и др.), выявить особенности интеллектуальных «ловушек» на основе анализа текстов-образцов, схемы; определить структурно-смысловое наполнение проблемного монологического высказывания, что позволит сформировать умения педагогов распознавать жанровые разновидности проблемного слова на основе их жанрообразующих и жанровоопределяющих признаков; создать проблемное слово, включить его в урок русского языка или литературы.

3. По окончании изучения курса необходимо выполнить итоговый тест²¹.

¹⁹ Режим доступа к дистанционному курсу: <http://ipknk.ru/courses/course/view.php?id=5>.

²⁰ См. вопросы и задания по лекциям и практическим заданиям в приложении к разделу 5 учебного пособия (с. 65–72).

²¹ См. вариант итогового теста в приложении к разделу 5 (с. 72–75).

I. Формы проведения занятий

1.1 Лекции

№ темы в УТП	Темы лекций в УТП	Часы
1	Приёмы создания проблемной ситуации. Методы постановки учебной проблемы	2
2	Проблемный урок русского языка и литературы	2
3.1	Проблемное слово как жанр информативной учебной речи	2
	Итого:	6

1.2 Практические, лабораторные, семинарские занятия

1.2.1 Практические занятия

№ темы в УТП	Темы практических занятий в УТП	Часы
3.2	Жанровые разновидности проблемного слова учителя	2
3.3	Секреты проблемного слова учителя	2
3.4	Основные приёмы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова учителя-словесника	2
3.5	Создаём проблемное слово учителя	4
4	Зачёт	2
	Итого:	12

II. Проведение занятий с использованием информационно-коммуникационных, мультимедийных и современных педагогических технологий

№ темы в УТП	Темы занятий в УТП	Форма занятий	Технология	Часы
1	Приёмы создания проблемной ситуации. Методы постановки учебной проблемы	Лекция	Проблемное обучение Дистанционные образовательные технологии	2
2	Проблемный урок русского языка и литературы	Лекция	Проблемное обучение Дистанционные образовательные технологии	2

№ те- мы в УТП	Темы занятий в УТП	Форма занятий	Технология	Часы
3.1	Проблемное слово как жанр информа- тивной учебной речи	Лекция	Проблемное обу- чение Дистанционные образовательные технологии	2
3.2	Жанровые разновид- ности проблемного слова учителя	Практическое занятие	Проблемное обу- чение Дистанционные образовательные технологии	2
3.3	Секреты проблемного слова учителя	Практическое занятие	Проблемное обу- чение Дистанционные образовательные технологии	2
3.4	Основные приёмы подготовки жанровых разновидностей про- блемного слова учи- теля-словесника	Практическое занятие	Проблемное обу- чение Дистанционные образовательные технологии	2
3.5	Создаём проблемное слово учителя	Практическое занятие	Проблемное обу- чение Дистанционные образовательные технологии	2
			Итого:	16

III. Пособия по изучению модуля

1. Перова, Т. Ю. Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Ю. Перова. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2009. – 85 с.

2. «Раз урок, два урок...» [Текст] : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. Ч. 1. / под ред. Т. Ю. Перовой. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 240 с.

3. «Раз урок, два урок...» [Текст] : учеб.-метод. пособие для учителей словесников : в 2 ч. Ч. 2. / под ред. Т. Ю. Перовой. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2011. – 267 с.

IV. Контрольные задания

Задания и вопросы для контрольной работы

1. Назовите ключевые понятия проблемного обучения.
2. Каковы основные приёмы создания проблемной ситуации на уроке?
3. Назовите методы постановки учебной проблемы.
4. Проведите сравнительный анализ фрагментов слова учителя (№№ 1-2), определите, какой из них вызывает активность познавательной деятельности учащихся (является проблемным словом), является более результативным.

Фрагмент 1²². *Сегодня мы познакомимся ещё с одним свойством русских глаголов. И этого удивительного свойства вы ещё, ребята, не знаете. Эта особенность – виды глагола. Итак, тема урока – «Виды глагола». Сразу скажу, что глаголы бывают двух видов. А вот какие это виды, что они обозначают, мы сейчас узнаем... (На доске в два столбика записаны глаголы.) Жну – сожну, кошу – накошу, сею – посею, поливаю – полью, пишу – напишу, рисую – нарисую, черчу – начерчу.*

Глаголы первого столбика отвечают на вопрос «что делаю?», а второго – «что сделаю?» Проверьте, поставьте к ним вопросы... Эти вопросы отражают значение глаголов: делаю – что-то длительное, без конца, без предела; сделаю – значит, закончу что-то, действие достигает конца, какого-то предела, имеет конец. Жну, кошу, сею, поливаю, пишу, рисую – это глаголы несовершенного вида. Сожну, накошу, посею, полью, напишу, нарисую, начерчу – глаголы совершенного вида. Легко запомнить: что сделаю? (что сделаешь, сделает, сделаете и т. д.). Это все глаголы совершенного вида. В вопросе и в названии вида первая буква «эс».

Фрагмент 2²³. *Обратите внимание на доску (на доске контрастными по цвету мелками записаны в два столбика глаголы). Наклеивать – наклеить; прибегать – прибежать; печь – испечь. Почему я так их записала? По какому грамматическому признаку различаются глаголы первого и второго столбиков? Давайте предположим, что они различаются по времени. Проверим, верно ли это. Все глаголы даны в неопределенной форме. Неопределенная форма не имеет времени. Значит, этот грамматический признак не подходит. Может быть, это глаголы разного лица, числа? Но мы с вами знаем, что у глаголов в неопределенной форме нельзя определить ни лицо, ни число, ни время. Мы назвали все известные нам грамматические признаки, но так и не смогли определить, в чём разница между глаголами. Что можно предположить? Есть, наверное, неизвестный нам граммати-*

²² Пример взят из книги Т. А. Ладыженской [37, с. 44–45].

²³ Пример взят из книги М. И. Махмутова [46, с. 110–111].

ческий признак. Нам необходимо определить этот новый грамматический признак глагола.

5. Создайте проблемное слово. Определите цель проблемного слова, его жанровую разновидность.



Основная литература

1. Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Ю. Перова. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2009. – 85 с.

Дополнительная литература

1. Перова, Т. Ю. В лабиринте знаний (Приёмы и способы создания проблемных ситуаций на уроках русского языка) [Текст] / Т. Ю. Перова // Начальная школа плюс до и после. – № 7. – 2007. – С. 44–49.

2. Перова, Т. Ю. Повышение профессиональной компетенции учителя-словесника (на примере использования проблемного слова на уроках русского языка) [Текст] / Т. Ю. Перова // «Муниципальная система образования: современные проблемы и тенденции развития», науч.-практ. конф., Новокузнецк, 23–24 авг. 2006 г.) / под ред. М. В. Артюхова, Т. С. Шахматовой, Т. Н. Ивочкиной. – Новокузнецк : Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2006. – С. 151–157.

3. Перова, Т. Ю. Психолого-педагогические основы организации проблемного обучения русскому языку: теория и практика [Текст] / Т. Ю. Перова // Традиции и инновации в гуманитарном образовании : коллективная моногр. / [С. М. Козлова и др.] ; под ред. М. В. Артюхова, А. Д. Хуторянской. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2007. – С. 80–94.

4. Шатова, Е. Г. Урок русского языка в современной школе [Текст] : типы, структура, методика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Г. Шатова. – М. : Дрофа, 2008. – 253 с.



ПРИЛОЖЕНИЕ К РАЗДЕЛУ 5

1. Вопросы и задания к лекциям и практическим занятиям

Вопросы и задания к лекции № 1

1. Поделитесь своим мнением с коллегами о том, какие типы проблемных ситуаций являются частотными на уроках русского языка и литературы.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Противоречие между житейскими представлениями учащихся и научными понятиями о фактах.

3. Выдвижение гипотез, формулировка выводов.

4. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений.

5. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

2. Продолжите список приёмов, с помощью которых учитель-словесник активизирует познавательную деятельность учащихся, побуждает их к нахождению верного ответа.

- Анализ языковых фактов;
- выявление условий, от которых зависит выбор орфограммы / пунктограммы;
- сравнение фактов, явлений, находящихся в новом материале, с известными;
- выявление авторской позиции;
- формирование собственной точки зрения по спорному вопросу;
- определение жанровых особенностей высказывания;
- ...?

3. Проанализируйте фрагменты уроков²⁴. Определите основные типы проблемных ситуаций, назовите условия возникновения интеллектуально-

²⁴ См. фрагменты уроков в приложении к пособию (с. 96–101).

го затруднения у школьников и основные приёмы, которые учитель использует для создания интеллектуальных «ловушек»²⁵.

Вопросы и задания к лекции № 2

1. Каковы основные признаки проблемного слова учителя?
2. Какие жанры слова учителя вы используете в своей педагогической деятельности?
3. Предложите для словаря методических терминов свою формулировку понятия «проблемное слово учителя».
4. Обсудите с коллегами вопрос, всегда ли уместно и эффективно на уроке русского языка и литературы использование проблемного монолога вместо репродуктивного (непроблемного)?
5. Используя материал лекции, внесите необходимые дополнения в определение понятия «проблемное слово учителя»²⁶.

Вопросы и задания к лекции № 3²⁷

Вопросы и задания к практическому занятию 1

1. Проанализируйте фрагменты 1–6 проблемного (эвристического) слова учителя²⁸. Определите его жанровые разновидности по месту в отдельно взятом уроке и интенции. В чём специфика содержания жанровых разновидностей эвристического слова учителя? Полученные данные занесите в таблицу²⁹.

Фрагмент 1. *«На предыдущих уроках мы выяснили, что имя существительное обладает особым признаком – категорией рода. Традиционно в русском языке существительные распределяются по трём группам родов, определить каждый из них мы можем с помощью слов-подсказок: он мой, она моя, оно моё. Но все ли особенности слов русского языка мы с вами определили? Вам известны слова «сирота», «задира», «забияка», «соня», «плакса», «ябеда». Как определить род этих существительных? Сирота – он или она? Ябеда – он или она? Поиску ответов на подобные вопросы, разгадыванию таких загадок мы и посвятим сегодняшний урок».*

²⁵ Режим доступа к фрагментам уроков : <http://goo.gl/KkLgU>.

²⁶ См. задание 45 пособия (с. 46).

²⁷ Используются вопросы и задания пособия (см. задания 22–23, 25–26 на с. 29–30).

²⁸ Режим доступа к фрагментам уроков : <http://goo.gl/MkMeP>.

²⁹ См. шаблон таблицы к заданию 38 пособия (с. 38–39).

Фрагмент 2³⁰. «Мы выяснили, что подлежащее является главным членом предложения, который обозначает предмет речи и отвечает на вопросы именительного падежа «кто?» или «что?». В предложениях, которые мы разбирали на уроке, подлежащим являлось чаще всего существительное или местоимение. **А могут ли роль подлежащего играть другие части речи? Можно ли предложить роль подлежащего, например, глаголу или причастию?** Вернёмся к предложениям, записанным на доске. Определим, «кто» или «что» являются в них действующими «лицами», а также, какой частью речи они выражены».

Фрагмент 3. «**Можете ли вы точно сказать, каково значение слов, записанных на доске (колокольчик, вишня, золотой)?** Наверное, нет. <...> Почему? <...> Действительно, употребляя их вне предложения или словосочетания, мы не показываем, в каком значении употреблено каждое слово: колокольчик – цветок или колокольчик – звонок, вишня – дерево или плод, золотой браслет или золотой характер. Посмотрите: у каждого из данных слов не одно, а два значения. **Связаны ли эти значения между собой? Наверное, есть в них что-то общее? А названные этими словами предметы, качества – связаны или нет?** <...> Да, цветок и звонок похожи по форме. Дерево и плод этого дерева тоже как бы близки друг к другу. Золотой браслет очень красив, это ценная вещь. А золотой характер? Он в каком-то смысле бесценен, он дарит радость людям. Похожи внешнее и внутреннее качества? Мы видим это. Да. Похожи. Золотой браслет – это какой? <...> «Сделанный из золота». А золотой характер? <...> «Прекрасный, замечательный»... **Ребята, а как вы думаете, какое значение у слова «золотой» появилось первым? Мы, наверное, можем догадаться?** Конечно, значение «сделанный из золота». Это значение называется прямым. А второе значение – переносным. Переносное (или не прямое) значение у слова возникает через какую-то промежуточную ступень, через связь с прямым. Оно всегда на чём-то основано: на сходстве, на смежности (на такой связи, какая есть у дерева – вишни и плода – вишни) [19, с. 17–18].

Фрагмент 4. «Сегодня мы учились разбирать слово и узнали, что оно состоит «из кирпичиков»: приставки, корня, суффикса, окончания. Их мы с вами называли частями слова. Мы выяснили, что корень – его самая главная часть. **А могут ли быть слова без корня? Вот это задачка!** Наверное, вы не встречали такие слова. **Ребята, подумайте, как разобрать слово «Шурочка»?** Не спешите, потому что вам нужно подумать, кем станет Шурочка, когда вырастет?».

Фрагмент 5. «**Какие гласные пишутся в словах «з...ря», «накл...нился», «заг...релый»?** А или О? Найдём «ошибкоопасное» место!

³⁰ В образцах 2–3 выделены интеллектуальные «ловушки», приёмы создания дидактической проблемы.

Верно, оно в корне. Обычно без ударения пишем то же, что под ударением. Можно ли их проверить ударением? Однако не все безударные гласные можно проверить ударением. Есть однокоренные слова, в которых под ударением ясно, что именно нужно писать. Зорька, кланяется, загар. От чего же зависит выбор гласной в безударном положении? Оказывается, в этом и есть отгадка. Нужно запомнить, какие гласные пишутся без ударения в этих корнях, а также выучить слова-исключения».

Фрагмент 6.

улыбается	светает	} Запись на доске
встаёт	вечереет	
молчит	смеркается	
думает	нездоровится	
дышит	знобит	

«Ребята, сегодня на уроке мы познакомимся с особыми глаголами, выявив особенность которых, мы сформулируем и тему урока. Обратимся к словам, записанным на доске. Подумаем, почему они записаны в разные столбики? Давайте посмотрим: это слова одной части речи? Да, это глаголы. Посмотрим, к какому спряжению относятся слова. И в 1-м, и во 2-м столбиках есть глаголы 1 и 2 спряжения. Определим, в какой форме находятся эти глаголы. Во всех словах окончания -ет, -ит, значит, глаголы в 3-м лице ед.ч. И время глаголов настоящее. Но названные нами грамматические признаки не помогли определить, почему глаголы распределены в два столбика. Можем ли у глаголов в первом столбике определить, кто совершил действия? Да. А может ли быть действующее лицо у глаголов второго столбика? Нет. У них нет и не может быть лица. Это глаголы «без лица».

Сегодня мы будем изучать безличные глаголы, глаголы, при которых нет действующего лица».

Вопросы и задания к практическому занятию 2

Приведите примеры языковых конструкций, с помощью которых создаются познавательные противоречия. Заполните недостающие части таблицы³¹.

Вопросы и задания к практическому занятию 3

Преобразуйте репродуктивное слово в проблемное (2-3 на выбор) с помощью включения в него недостающих слов и конструкций, активизирующих мышление адресата, использования различных интеллектуальных

³¹ См. шаблон таблицы к заданию 44 пособия на с. 44–45.

«ловушек» и т. д. (используйте приёмы и способы создания интеллектуального затруднения)³².

Фрагмент 7³³. В русском языке имеются слова, которые называют только один какой-нибудь предмет, имеют одно-единственное значение: кровать, водоворот, мостовая, метрополитен, желоб... Такие слова, естественно, называются однозначными.

Но в лексике имеются и другие: земля, сила, драма, знак, лицо, Юпитер... Каждое из них обладает несколькими значениями.

Впрочем, подчас трудно определить, имеем мы дело с разными словами или с разными значениями одного и того же слова.

Совершенно очевидно, что однозначное сегодня слово сможет завтра обозначить какой-нибудь новый предмет действительности и заслужить, таким образом, право величаться многозначным.

Фрагмент 8. Как и многозначные слова, омонимы имеют своих почитателей и недоброжелателей. Одни их считают бичом языка... Как прикажете понимать хотя бы такую фразу: «Она ухватилась за косу»? За свои волосы или за то, чем траву косят?... Есть такие, кто их приемлет потому, что «куда денешься?»... Третьи усматривают в омонимах признак языковой мощи и развитости. И, полемизируя со своими оппонентами, не без иронии замечают: «А вы, уважаемые, не суетитесь, не спешите. Из речевой ситуации, из контекста всегда можно уяснить, за что же та женщина ухватилась»... Омонимы появляются в языке в силу различных обстоятельств, приходят в язык различными путями.

Помимо «классических» омонимов – слов одной части речи, одного грамматического класса, отличают ещё и близкие им омоформы, омофоны и омографы.

Фрагмент 9. Имя существительное «синева» и прилагательное «синий» обозначают цвет. Слово «синева» отвечает на вопрос «что?», обозначает предмет, является именем существительным, слово «синий» отвечает на вопрос «какой?» и обозначает признак предмета, является именем прилагательным. У существительного синева можно определить род, склонение, число, падеж, у прилагательного синий – род, число, падеж. Но имена существительные обозначают не только окружающие нас конкретные предметы – стол, книгу, тетрадь, дневник и т. п., которые мы можем увидеть, потрогать рукой и т. д., существительные – это слова нашего языка, отвечающие на вопрос «кто?» или «что?» и обозначающие предмет в грамматическом смысле этого слова.

Назовите признаки, на основании которых мы относим к именам

³² Режим доступа к фрагментам уроков: <http://goo.gl/PbQyA>.

³³ Фрагменты 7 и 8 подготовлены на основе пособия Э. А. Вартаньяна [8].

существительным такие слова, как «печаль», «красота», «шитьё», «езда».

Фрагмент 10. Мы знаем, что морфологическим признаком глагола является спряжение, а у имён – склонение. Спряжение – это изменение глаголов изъявительного наклонения по лицам и числам в настоящем (несовершенного вида) и будущем (совершенного вида) времени. В слове на изменение указывает окончание. Вспомните изменяемые и неизменяемые части речи. Глагол относится к изменяемым частям речи, имеет окончания.

Запомните: спряжение определяется по совокупности всех личных окончаний. 1-е спряжение: ты, он (-а, -о), мы, вы – -е..., они – -ут (-ют). 2-е спряжение: я – -у, ты – -ишь, он – -ит, мы – -им, вы – -ите, они – -ат (-ят). Определите, к какому спряжению относятся глаголы кричать, стучать, молчать, ворчать; выпить, выбить, вышить. Кричать: ты – ... -ишь, он – ... -ит, мы – ...-им, вы – ...-ите, они – ...-ат.

А теперь посмотрите, как спрягаются данные ниже глаголы. Как следует назвать такие глаголы? Они не могут быть отнесены ни к 1-му, ни ко 2-му спряжению. Это разноспрягаемые глаголы. Проверим по учебнику.

Я бегу, хочу.

Ты бежишь, хочешь.

Он бежит, хочет.

Мы бежим, хотим.

Вы бежите, хотите.

Они бегут, хотят [61, с. 144–145].

Вопросы и задания к практическому занятию 4

Из предложенных отрывков создайте проблемное слово на одну из предложенных тем (на выбор)³⁴.

Вариант 1. «Правописание суффиксов прилагательных -К- и -СК-»³⁵

✂

✂³⁶

1) Качественные прилагательные называют признаки, обозначающие признаки, обозначающие различные качества предмета. Такие признаки могут быть у предмета в большей или меньшей степени.

✂

✂

³⁴ Режим доступа к фрагментам: <http://goo.gl/kjud9>.

³⁵ Теоретический материал к заданию взят из учебника авт. В. В. Бабайцевой [6].

³⁶ Значок «ножницы» показывает, что фрагменты были представлены в разрезанном виде и использовались как раздаточный материал.



2) Относительные прилагательные обозначают материал, из которого сделан предмет, указывают на признак предмета по месту, по времени существования и т. д. Такие признаки не могут быть у предмета в большей или меньшей степени.



3) Материал для наблюдения:

резкий украинский немецкий детский
низкий русский ткацкий городской
носский кавказский рыбацкий братский



4) В относительных прилагательных пишется суффикс -СК-. В качественных прилагательных, которые имеют краткую форму пишется суффикс -К-. В относительных прилагательных, образованных от существительных с основой на -К, -Ч, -Ц тоже пишется суффикс -К-.



5) Прилагательные образуются чаще всего с помощью суффиксов, приставок, сложения двух основ. С помощью суффиксов образуются имена прилагательные от разных частей речи: куры – куриный, песок – песочный и песчаный, двое – двойной, гореть – горелый.



6) Прилагательные могут быть полными и краткими. Качественные прилагательные имеют две формы – полную и краткую. Относительные – только полную форму.



7) Исключения: таджикский, тюркский, иракский, угличский, камчатский, корякский, каракалпакский, узбекский.



Вариант 2. «Буквы О-Ё после шипящих и Ц»



1) После шипящих и Ц под ударением пишется О в суффиксах и окончаниях существительных и прилагательных. Без ударения в тех же случаях пишется Е.





2) В древнерусском языке согласные шипящие [Ж], [Ш], [Ч] и [Щ] были мягкими. Буквы Я, Ю, Е, И, и Ъ после шипящих обозначали их мягкость. Со временем [Ж], [Ш] отвердели, сохранили мягкость лишь [Ч] и [Щ]. Разнообразие написаний с буквами Ж, Ш, Ч и Щ в современном письме объясняется историческими причинами.



3) После шипящих в корнях слов под ударением пишется буква Ё, если можно подобрать однокоренное слово с Е. После шипящих буква О пишется, если нельзя подобрать однокоренное слово с Е.



4) Материал для наблюдения: большого, свечой; течёт, печёт.



5) После шипящих в окончаниях глаголов пишется под ударением Ё.



6) Материал для наблюдения: ож(о/ё)г? ожёг руку (глагол), ожог (руки) – существительное.



7) Материал для наблюдения:
плечо, калачом, чужой, смерчем, хорошего
снежок, ежовый, пяточок, мышонок, овражек, грушевый
пшёнка – пшено, жёлтый – желтеть, расчёсывать – расчесать
трущоба, чопорный, обжора



2. Итоговый тест по модулю³⁷

Какому понятию дано определение?

1) ставит новые вопросы, возвращается к поставленному ранее проблемному вопросу, обостряет познавательное затруднение, может быть включено в один из этапов урока или занимать определённое место в системе уроков;

2) используется на этапе закрепления, обобщения знаний учащихся, подводит итоги наблюдений, сделанных в течение урока / уроков, побуждает к дальнейшему самостоятельному поиску ответа на проблемный вопрос;

³⁷ Режим доступа к тесту: <http://goo.gl/4sqd9>.

3) знакомит с особенностями предмета изучения, готовит школьников к восприятию противоречивого учебного материала, определяет начало познавательного поиска, формулирует главную интенцию урока.

а) рассредоточенное проблемное слово;

б) вводное проблемное слово;

с) обобщающее проблемное слово

2. Какая из интенций проблемного слова является дополнительной?

а) создать условия для использования аналитических, сопоставительных реакций учащихся;

б) организовать с помощью предлагаемого предметного материала ситуацию, в которой невозможен однозначный ответ, предложить вариативные формы этого ответа;

с) создать на уроке эмоциогенную обстановку;

д) способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся.

3. Какой структурный компонент отсутствует? Основные компоненты проблемной задачи: проблема, способы решения и ...?

а) проблемная ситуация;

б) задача;

с) условия, необходимые для ее решения.

4. Какой структурный компонент представлен во фрагменте слова учителя?

«Ребята, решим задачу: сколько слов здесь записано? (На доске запись: мука, хлопок, пропасть, вести.) Почему варианты ответов получились разные? С чем это связано? Можем ли с уверенностью назвать, какой частью речи являются эти слова? Посмотрим на слово «пропасть». Оно может быть и существительным, и глаголом. Что же лежит в основе различия слов? У слов разные значения? Объясните, чем отличаются значения слов? Прочитайте их правильно. Что нужно для этого сделать? Расставьте в словах ударение. Что мы видим? В зависимости от того, как вы его поставите, какие слова получатся?».

- а) основная часть;
- б) заключение;
- с) введение.

5. Какой структурный компонент представлен во фрагменте слова учителя?

«Мы с вами сегодня на уроке узнали, что приставка служит для образования новых слов и находится в начале слова перед корнем. А может ли приставка попасть в середину, конец слова? «Нет», – скажете вы. В конце слова приставка вряд ли окажется, а вот в середине... Посмотрим на слова «громоотвод», «мясоперерабатывающий», «водопроводчик». Есть ли в словах приставки? Как они оказались в середине слова? Верно, это сложные слова, приставка во втором корне. Итак, приставка не всегда находится в начале слова. При разборе слов по морфемам не забывайте об этом. Знание того, что приставка не обязательно должна быть в начале слова, поможет вам запомнить написание слова «сумасшедший» с непроизносимым согласным С, который в этом слове является приставкой».

- а) введение;
- б) заключение;
- с) основная часть.

6. Найдите неверное утверждение:

- а) в зависимости от степени познавательной активности обучающихся выделяют проблемное и неproblemное слово;
- б) с помощью проблемного слова педагог формирует установку на информативное неproblemное слушание;
- с) проблемное слово способствует овладению приёмами исследовательской деятельности.

7. Отметьте ведущие цели проблемного слова.

- а) объяснить факт;
- б) побудить к соразмышлению;
- с) вызвать интерес к изучаемой теме;

d) вызвать, создав проблемную ситуацию, интеллектуальное затруднение.

8. Отметьте приёмы создания проблемной ситуации.

a) сопоставление противоречивых фактов;

b) анализ языковых фактов;

c) столкновение противоположных мнений;

d) сообщение сведений по теории и методике предмета.

9. Что является ведущей структурно-смысловой моделью проблемного слова?

a) официально-деловой текст;

b) научный текст;

c) аргументативный текст.

10. Верное или неверное утверждение?

Проблемное слово учителя представляет собой комплексный (комбинированный) жанр, включающий элементы экскурсионной речи учителя, лингвистической сказки и других жанровых разновидностей речи.

- Верное.
- Неверное.

3. Методические разработки двух занятий по модулю «Проблемное обучение русскому языку и литературе», отражающие основные этапы и средства технологии проблемного обучения, особенности деятельности преподавателя и слушателей на каждом этапе³⁸.

Практическое занятие

Тема: «Секреты проблемного слова учителя»

На занятии: 1) актуализируются знания о психолого-педагогических и лингвистических особенностях проблемного монолога; 2) проводится анализ особенностей формальной (структурно-композиционной и языковой) организации проблемного слова и его жанровых разновидностей; 3) определяется представление о специфике поликодовой передачи

³⁸ Все тексты-образцы, памятки, таблицы и схемы представлены в учебно-методическом пособии Т. Ю. Перовой [54].

учебной информации в проблемном монологе о языковом явлении, об особенностях жанровых разновидностей проблемного слова. Слушатели *учатся* определять структурно-смысловое наполнение проблемного монологического высказывания. Это позволяет *сформировать* компетенции слушателей распознавать жанровые разновидности проблемного слова на основе их жанрообразующих и жанровоопределяющих признаков; *подготовить* к созданию жанровых разновидностей проблемного слова.

Ход занятия

Обучающие задачи решались в ходе занятия следующим образом.

Во вводном слове преподавателя сообщались задачи и обозначались этапы предстоящей работы, актуализировались знания о лингвистических и психолого-педагогических особенностях проблемного монолога.

Приведём фрагмент *вводного слова* преподавателя:

– *Сегодня на занятии нам предстоит выявить особенности проблемного слова как жанровой разновидности монологической речи учителя русского языка, научиться определять его разнообразные формы по различным основаниям, его структурно-смысловое наполнение, познакомиться с особенностями передачи с его помощью учебной информации.*

На следующем этапе предстояло решить **проблемную задачу**: выявить среди образцов проблемное слово, определить его жанровую разновидность и обосновать свой ответ (сравнительный анализ образцов речи учителя репродуктивного и проблемного характера по одной учебной теме «Гласные в приставках ПРЕ- и ПРИ-») (**задание 1**).

В результате анализа фрагментов слова учителя был сделан вывод, что первый образец можно считать *объяснительным* проблемным словом. При ответе назвали использованные в речи учителя интеллектуальные «ловушки»: (проблемный вопрос «От каких условий зависит выбор букв Е и И в данных приставках?», предположение «Может быть, от того, к какой части речи относится слово» и др.); отметили различия коммуникативных задач учителя, использующего при объяснении непроблемное (репродуктивное, объяснительно-иллюстративное) или проблемное слово, обратили внимание на специфику отношений коммуникантов при восприятии последнего.

Таким образом, задание 1 помогло нам практическим путем **актуализировать знания** о проблемном слове, чтобы опираться на них при выполнении следующих заданий.

Далее преподаватель подвёл итоги работы и осуществил переход к следующему этапу занятия, связанному с определением особенностей *интенций* проблемного слова. Для анализа предлагался *видеофрагмент* урока русского языка по теме «Правописание Н и НН в суффиксах причастий

и отглагольных прилагательных» (7 класс) (задание 2). Во время просмотра необходимо было определить задачи использования проблемного слова в уроке. В результате анализа видеофрагмента был сделан вывод, что данное слово использовалось с целью организовать совместный интеллектуальный диалог со слушателями, создать ситуацию интеллектуального напряжения, показать ход поиска верного ответа на поставленный вопрос и др.

Обобщая ответы, преподаватель обратил внимание слушателей на полиинтенциональный характер проблемного высказывания, который обусловлен наличием в нём ведущих и дополнительных коммуникативных интенций.

Итоговым для данного этапа стало задание 3 («Определите интенции проблемного слова»), в ходе выполнения которого закреплялись полученные теоретические сведения о специфике интенций проблемного слова. Слушатели получили перечень коммуникативных задач учителя, из которых необходимо было выбрать только те, которые, на их взгляд, можно считать ведущими интенциями проблемного слова. Правильность выполнения задания проверялась по содержанию слайда мультимедийного сопровождения к занятию 2.

Слушателям предлагалось ответить на проблемный вопрос («Всегда ли уместно и эффективно на уроках русского языка и литературы использование проблемного монолога вместо репродуктивного (непроблемного)?») и обсудить его с коллегами.

На следующем этапе занятия в процессе анализа примеров из задания 4 («Отметьте маркером в предложенных образцах проблемного слова учителя языковые конструкции, с помощью которых создаются познавательные затруднения учащихся») (использовались и образцы из предыдущих заданий), а также заполнения таблицы слушатели приобретали знания об особенностях языковой организации проблемного слова учителя.

В ходе анализа фрагментов проблемного монолога слушатели выявили языковые конструкции, с помощью которых создаются интеллектуальные «ловушки», и особенности лингвистического оформления проблемы высказывания. На основе примеров выяснялось, что проблемный характер слову учителя придают следующие языковые конструкции: вопросительные («Тогда какое же слово является «лишним»?», «Можно ли предположить зависимость правописания корней -РАВН-, -РОВН- от суффикса -А-?»), вводные («Следовательно, данный способ не помог объяснить закономерность написания корней -РАВН-, -РОВН-», «Таким образом, мы видим, что слова отличаются значением корней»), с противительными союзами («Но и в глаголе, и в существительном в корне пишется буква О»), с модальными частицами («Давайте выясним...»), утвердительные

предложения (тезисы) (*«Написание чередующихся гласных букв О-А не зависит от части речи»*). На основе полученных данных и с опорой на слайд мультимедийного сопровождения заполнялась обобщающая *таблица «Языковые конструкции интеллектуальных «ловушек» и проблем» (задание 5)*.

Таким образом, данное задание позволило сделать вывод о том, что проблемное слово имеет особую жанровую форму. Анализ текстов способствовал **актуализации знаний** педагогов о языковом оформлении проблемного слова и позволил осуществить переход к другому этапу работы.

Преподаватель *в сообщаемом слове* напомнил сведения о «жанровом» подходе к классификации проблемного слова учителя. Такой подход позволяет рассмотреть проблемное слово как комплексный (комбинированный) жанр, включающий элементы других жанровых разновидностей речи, и как «рамочный» жанр.

Далее с целью расширить знания о «жанровом» подходе слушателям в предложенных для анализа фрагментах проблемного слова (использовались образцы предыдущих заданий, а также примеры, представленные в *таблице 5*) необходимо было найти элементы других жанровых разновидностей речи учителя-словесника (**задание 6**) (репродуктивного объяснительного слова, лингвистической сказки, экскурсионной речи учителя и др.). На основе примеров выяснялось, что в проблемном слове могут быть объединены фрагменты различных жанров речи учителя.

Следующая группа *проблемных заданий* была направлена на рассмотрение проблемного слова с точки зрения его *структурно-композиционного построения*. Приведём фрагмент *сообщающего слова* преподавателя:

– *Проблемному слову как жанру профессиональной педагогической речи свойственны особая структура и композиция с определённым набором составных элементов. Их логическая последовательность расположения зависит от многих условий, в том числе и от того, какова задача высказывания проблемного характера в конкретном уроке, в чём заключается специфика рассматриваемого вопроса, какой жанровой разновидностью является проблемное слово, и других условий.*

Далее преподаватель обратился к информации, размещённой на слайде, в котором отражены структурные элементы анализируемого жанра, и осуществил переход к выполнению **задания 7**, цель которого – определить особенности структурно-композиционной организации проблемного слова, функциональное назначение каждой его части.

Слушатели анализировали письменные фрагменты жанровых разновидностей проблемного слова учителя, использованные на первом и вто-

ром занятиях. В ходе *эвристической беседы* слушатели выяснили, что коммуникативная задача *введения*, где формулируется проблемный вопрос, обозначаются перспективы поиска, состоит в том, чтобы подготовить учеников к выполнению задания. При этом преподаватель обращал внимание на то, что во вступительной части проблемного слова можно выделить *установку*, определяющую направленность поиска и позволяющую организовать слуховое восприятие слова. В *основной части*, как отметили слушатели, содержатся сведения, играющие роль аргументов, происходит развитие основной мысли, обосновываются или опровергаются выдвинутые гипотезы. Были определены задачи *заключительной части*, с помощью которой учитель подводит итоги, возвращаясь к выдвинутому в начале вопросу или предлагая новые задачи и проблемы, тем самым обостряет познавательный интерес к изучаемой теме.

На наш взгляд, такая работа помогла слушателям не только находить элементы проблемного слова, но и определять их функциональное назначение. Это способствовало формированию условий для дальнейшего углубления знаний об эвристическом монологе, выявления его лингвистических особенностей.

В процессе анализа образцов проблемного слова преподаватель обратил внимание на то, что в подавляющее их большинство в качестве поликодового компонента включены языковые примеры, записанные на доске, таблицы, схемы и другой иллюстративный материал.

Далее вместе со слушателями выяснялось, что в проблемном слове чаще встречаются аргументативные высказывания, как правило, связанные с обоснованием / опровержением выдвинутых гипотез, мнений.

Для закрепления знаний о жанровых признаках проблемного слова слушатели выполнили *творческое задание*: создать проблемное слово учителя с учётом особенностей его структурно-композиционной и языковой организации (**задание 8**).

Затем слушателям предлагался для анализа *видеофрагмент* урока русского языка *по теме «Диалектные слова» (5 класс) (задание 9)* с целью выявить жанровые признаки использованного в нём проблемного слова.

При анализе проблемного монолога слушатели, *во-первых*, обратили внимание на структурно-смысловую модель проблемного слова и сделали вывод, что он представляет собой аргументативный текст (вместе с тем преподаватель уточнил, что слово может включать и описание, и повествование); *во-вторых*, отметили, что педагог использует контактоустанавливающие средства и приёмы, позволяющие учащимся участвовать в познавательном поиске: обращения (*«ребята»*), побудительные конструкции (*«Прежде чем перейти к теме урока, обратим внимание...»*, *«Давайте*

попробуем найти ...», «Обратимся ...») и др.; *в-третьих*, обратили внимание на включённый в слово поликодовый компонент (в данном фрагменте – примеры, записанные на доске), а также на небольшой объём (развёрнутость) рассматриваемого слова учителя, который обусловлен возрастными особенностями слухового восприятия учащихся среднего звена.

Таким образом, в процессе анализа видеофрагмента совершенствовались умения учителей находить структурно-смысловые части проблемного монолога, выявлять его жанровые признаки.

В конце занятия для подведения итогов слушатели сформулировали определение проблемного слова как жанровой разновидности профессионального монолога. При его характеристике они отметили, что проблемное слово – это одна из форм проблемного монологического изложения, в ходе которого педагог управляет познавательной деятельностью учеников; содержание такого высказывания составляют интеллектуальные «ловушки», создающие проблемную ситуацию; проблемное слово может использоваться на любом этапе урока, а следовательно, быть вводным, объяснительным, обобщающим; адресовано учащимся среднего звена; решает несколько коммуникативных задач (организовать с помощью предлагаемого предметного материала проблемную ситуацию; способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся; добиться их участия в обсуждении поставленных на уроке проблем; подвести к логичному выводу); является комплексным, поликодовым, аргументативным текстом; имеет определённую структуру и композицию и др. Таким образом, это определение продемонстрировало, что слушатели освоили комплекс жанровых признаков изученной разновидности педагогического монолога.

Подводя итог выполнению данного задания, преподаватель предложил слушателям записать сформулированное определение с опорой на слайд мультимедийного сопровождения.

Заключительным элементом занятия стала репродуктивная *беседа*, в которой обобщались сведения о проблемном слове как жанре речи учителя-словесника, о его жанровых разновидностях с точки зрения различных подходов, а также определялось *задание*: создать конспект урока русского языка с включением различных жанров проблемного слова.

Таким образом, в соответствии с задачами занятия слушатели приобрели умения находить проблемное слово и выявлять его жанровые признаки (интенцию, содержание, роль языковых средств, придающих «проблемность» информационной монологической речи учителя и др.); выявлять структурно-смысловое наполнение анализируемого жанра; определять особенности его структурно-композиционной организации, функциональное назначение каждой части. Это, на наш взгляд, помогло подготовиться слушателям к созданию собственных проблемных высказываний.

Практическое занятие

Тема: «Создаём проблемное слово учителя»

Задачи занятия: 1) *определить* особенности коммуникативно-методической деятельности учителя при подготовке проблемного монолога; 2) *усовершенствовать* знания о проблемном слове как жанровой разновидности монологической речи учителя; 3) *научить* слушателей адаптировать исходный учебный текст, используя различные приёмы и учитывая особенности анализируемого жанра; 4) *познакомить* с критериями для оценки проблемного слова учителя.

Ход занятия

Во вводном слове преподавателя сообщалось о значимости знаний о приёмах подготовки проблемного слова для эффективного достижения целей учебного общения.

На следующем этапе занятия предлагалось изучить основные приёмы подготовки конспекта урока, в который включено проблемное слово учителя, установить их последовательность, соответствующую порядку коммуникативно-методических действий учителя, в результате создать памятку «Как подготовить проблемное слово учителя»³⁹.

Выполнение данного задания позволило определить особенности интеллектуально-речевой деятельности учителя при создании проблемного монолога.

В процессе создания памятки слушатели систематизировали знания о речевых «шагах» автора проблемного слова.

На следующем этапе занятия слушатели знакомились с *приёмами адаптации* исходного учебного текста для создания на его основе проблемного слова. Они определялись в ходе сравнительного анализа исходного текста (первоисточника) и итогового фрагмента проблемного слова (**задание 2** «Назовите приёмы адаптации исходного учебного текста для создания проблемного слова»).

Таким образом, выполняя это задание, слушатели учились использовать различные приёмы адаптации исходного учебного текста для создания на его основе эвристического монолога, разнообразные языковые конструкции, придающие проблемный характер высказыванию и т. д. Тем самым слушатели приобретали навыки анализа языковой организации проблемного слова, осуществлялась подготовка к созданию собственных высказываний.

Следующее **задание (№ 3)** («Из предложенных отрывков создайте проблемное слово. Произнесите его») было связано с систематизацией тео-

³⁹ См. памятку в приложении к пособию на с. 98–99.

речических знаний об особенностях проблемного слова как особого жанра педагогической речи, о его жанровых разновидностях, с закреплением знаний о приёмах адаптации исходного учебного текста для проблемного слова.

Задание выполнялось в ходе вариативно-групповой работы: одна группа с опорой на предложенные фрагменты, объединённые одной учебной темой, продумывала и записывала проблемное слово на тему «Правописание суффиксов прилагательных -К- и -СК-», другая, используя вариант 2, создавала проблемное слово на тему «Буквы О-Ё после шипящих и Ц».

Слушатели при необходимости добавляли фразы-установки, недостающие структурно-смысловые компоненты, интеллектуальные «ловушки», фразы для введения поликодовых частей; выбирали приёмы популяризации учебной речи с учётом задач урока и особенностей адресата проблемного слова и др.; определяли этап урока, в который можно будет включить созданное ими слово.

Эта работа позволила выявить проблемы, которые могли возникнуть при выполнении самостоятельной работы по созданию проблемного слова, предупредить некоторые ошибки.

Результатом выполнения данного задания стали выступления с подготовленным монологом, после которых была организована *эвристическая беседа* по следующим вопросам преподавателя: *«Какие способы перестроения репродуктивного слова в проблемное вы применили?»*, *«Какие приёмы популяризации знаний вы использовали при редактировании образцов?»*, *«Какие типы интеллектуальных «ловушек» вы использовали при создании жанровых разновидностей проблемного слова учителя?»*, *«Какие виды проблемного слова учителя получились в результате работы?»* и др.

На следующем этапе занятия преподаватель познакомил слушателей с критериями оценки проблемного слова. Затем, используя данные критерии, они проанализировали письменные варианты проблемного слова, созданные при выполнении предыдущего задания, с целью оценить их качество (**задание 4**). При этом определялось соответствие проблемного слова жанровым особенностям, выявлялась специфика языковой организации высказывания проблемного характера, например, средства и приёмы, активизирующие внимание и мышление учеников: вопросительные (*«Но почему в первом и втором столбиках у нас слова с суффиксом -К-, а в остальных – -СК-?»*), *«Давайте подумаем, по какому принципу они разделены?»*, *«Зависит ли написание слов третьей группы, в которых орфограмма находится в корне, от ударения?»*), восклицательные (*«Помните об исключениях из этого правила!»*), *«Вот так задачка!»*) и побудительные конструкции (*«Давайте выясним...»*, *«Попробуйте подобрать...»*) и др. При

анализе фрагментов были выделены педагогические установки на восприятие информации, которые побуждают учащихся к активному восприятию («Давайте подумаем, по какому принципу они разделены?», «Попробуем подобрать однокоренные слова»).

В качестве итогового задания (№ 5) все слушатели создавали по предложенным ранее темам уроков русского языка и литературы различные жанры проблемного слова (работа выполнялась в малых группах), затем выступали с подготовленными монологами и, используя критерии для оценки качества устного высказывания, проводили их риторический анализ.

Таким образом, занятие продемонстрировало сформированность у слушателей определённого набора коммуникативно-жанровых умений: создавать проблемное слово учителя на основе знаний о его жанрообразующих и жанровоопределяющих признаках, о приёмах адаптации исходного учебного текста; оценивать созданные высказывания.

В конце занятия слушателям предлагалось обсудить *проблемный вопрос*: «Нужно ли использовать на уроке приёмы проблемного обучения, жанровые разновидности проблемного слова учителя? Для чего это необходимо?».

ГЛОССАРИЙ

Вводное проблемное слово знакомит с особенностями предмета изучения, готовит школьников к восприятию противоречивого учебного материала, определяет начало познавательного поиска, формулирует главную интенцию урока. Учащиеся поставлены перед проблемной ситуацией, вызванной недостаточностью имеющихся у них знаний для решения проблемы, новизной, «загадочностью», противоречиями в содержании анализируемого учебного материала.



Гипотеза – высказывание со значением ментального действия, в котором содержится, как правило, обоснованное предположение, есть специальные показатели гипотетичности (так называемые средства-операторы): «предположим», «может быть» и др. [20, с. 69].

Интеллектуальная «ловушка» – познавательное противоречие, которое наряду с проблемным вопросом, проблемными задачами и заданиями, гипотезами и т. п. можно считать дидактическим приёмом при организации проблемного изложения знаний учителем; противоречие, которое создаёт проблемную ситуацию, привлекает внимание слушателей проблемного монолога к поставленным проблемам, вызывает у них интеллектуальное затруднение, побуждает к решению поставленной перед ними задачи.

Обобщающее проблемное слово используется на этапе закрепления, обобщения знаний учащихся. Оно подводит итоги наблюдений, сделанных в течение урока / уроков, побуждает к дальнейшему самостоятельному поиску ответа на проблемный вопрос. При этом в процессе рассуждения педагог демонстрирует ход поиска верного ответа на поставленный ранее вопрос: выдвигает предположения, опровергает и подтверждает их примерами, подводит учеников к выводу.

Объяснительное проблемное слово – это монолог, с помощью которого педагог создаёт «пространство для общего сопереживания» [30, с. 83]. *Объяснительное* проблемное слово побуждает учащихся к совместному размышлению по нахождению верного ответа, делает их «соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем» [9, с. 108].

Проблемная задача как тип учебного задания – «интеллектуальные задания, включающие вопрос или цепь действий, условия выполнения действия и некоторые требования к выполняемым действиям» [43, с. 31].

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, которое возникает при осознании противоречия между необходимостью выполнить

задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний.

Проблемное слово учителя – профессионально значимый жанр информативной педагогической речи, который представляет собой устный дискуссионный (полемический) монолог на учебную тему и характеризуется следующим:

а) полиинтенциональностью высказывания, при этом ведущими интенциями являются: организация с помощью предлагаемого предметного материала ситуации, в которой невозможен однозначный ответ, предложение вариативных форм этого ответа, создание условий для использования аналитических, сопоставительных реакций, способствование развитию учебно-исследовательских умений учащихся, участие школьников в обсуждении поставленных на уроке проблем;

б) категориальными признаками текста как синтаксической и коммуникативной единицы (информативностью, тематическим и смысловым единством, связностью, завершенностью и др.);

в) чаще поликодовым способом передачи информации, при этом иконическим компонентом проблемного слова являются записи на доске, схемы, таблицы и пр.;

г) возможностью включения в различные этапы изучения учебного материала и использования в рамках других высказываний, например, творческого портрета персоналии, экскурсионной речи и др.;

д) особым образом организованной учебно-научной информации, вызывающей интеллектуальное затруднение (проблемную ситуацию) и требующей критической оценки;

е) особым характером взаимодействия коммуникантов, при котором ученики под непосредственным руководством учителя как коммуникативного лидера выступают в роли его соавторов, активно овладевают учебным материалом, способами его изучения.

Проблемный вопрос содержит в себе «ещё не раскрытую (учащимися) проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, определённый целенаправленный мыслительный процесс» [44, с. 47].

Проблемный урок – это профессиональное учебно-научное высказывание учителя и учеников (учебно-научный поликодовый полилог), в котором отражён учебно-познавательный процесс воспроизведения прежних и усвоения новых знаний.

«Сквозное» («рассредоточенное») проблемное слово формируется из последовательно связанных проблемных высказываний, которые рас-

средоточены на всём протяжении урока (или нескольких уроков) (О.В. Гордеева). «Сквозное» (*«рассредоточенное»*) *проблемное слово* ставит новые вопросы, возвращается к поставленному ранее проблемному вопросу, обостряет познавательное затруднение. Может быть включено на одном из этапов урока или занимать определённое место в системе уроков: на вводном уроке, промежуточном, обобщающем. Оно может прерываться другими формами организации учебной деятельности: выполнением упражнений, чтением учебника, эвристической беседой и др.



ВОЗЬМИТЕ НА ЗАМЕТКУ!

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушкин, Х. Х. Проблемное обучение – учителю [Текст] / Х. Х. Абушкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1996. – 176 с.
2. Антонова, Л. Г. Обучение студентов-словесников профессионально значимым письменным жанрам [Текст] : дис. ... д-ра. пед. наук / Л. Г. Антонова. – М., 1998. – 416 с.
3. Арбузова, Е. Н. Развитие критического мышления при обучении биологии [Текст] / Е. Н. Арбузова // Биология в школе. – № 8. – 2011. – С. 31–32.
4. Асылбаев, Б. Б. Проблемы совершенствования общеметодических умений учителей-предметников по проведению проблемных уроков [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б. Б. Асылбаев. – Алма-Ата, 1982. – 23 с.
5. Ахметов, М. А. Как организовать познавательную деятельность, или Семь правил успешного обучения [Текст] / М. А. Ахметов // Химия в школе. – № 9. – 2012. – С. 10–14.
6. Бабайцева, В. В. Русский язык: теория [Текст] : учеб. для 5–9 кл. общеобразоват. учеб. заведений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с. : ил.
7. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
8. Вартаньян, Э. А. Путешествие в слово [Текст] : кн. для учащихся старших классов / Э. А. Вартаньян. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1982. – С. 144–145.
9. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с. : ил.
10. Войтешонок, С. В. Обучение студентов-филологов приёмам подготовки и использованию сопроводительного монолога в профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Войтешонок. – Ярославль, 2011. – 24 с.
11. Высоцкая, С. И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. И. Высоцкая. – М., 1974. – 31 с.

12. Генинг, Т. Б. Активизация учебно-познавательной деятельности слабоуспевающих школьников в процессе проблемного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Б. Генинг. – М., 1979. – 16 с.

13. Гордеева, О. В. Проблемная учебная лекция на уроках русского языка и литературы [Текст] : учебно-методическое пособие / О. В. Гордеева. – Новокузнецк : КузГПА, 2006. – 93 с.

14. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст] / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3-е перераб. и доп. изд. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.

15. Граник, Г. Г. Секреты орфографии [Текст] : кн. для учащихся 5–7 кл. / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. : ил.

16. Демьянков, Е. Н. Учебные познавательные задачи в обучении биологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Н. Демьянков. – Орёл : ОГУ, 2009.

17. Демьянова, Е. Г. Семинар «Методика проведения проблемных уроков» [Электронный ресурс] / Е. Г. Демьянова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/583913/>.

18. Десяева, Н. Д. Научный текст как объект педагогической интерпретации [Текст] / Н. Д. Десяева // Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения / под ред. Н. Д. Десяевой. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – 134 с. – С. 5–29.

19. Десяева, Н. Д. Педагогическая речь: её качества, стиль, жанры [Текст] / Н. Д. Десяева // Культура речи педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

20. Десяева, Н. Д. Речь учителя русского языка в контексте урока [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / Н. Д. Десяева. – М., 1995. – 112 с.

21. Ельникова, И. Г. Урок: Афоризмы, метафоры, изречения [Электронный ресурс] / И. Г. Ельникова // Сибирский учитель : науч.-метод. журнал. – 2004. – Вып. № 1 (31). – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru>.

22. Ермаков, Д. С. Ситуативные задания олимпиады по экологии / Д. С. Ермаков // Биология в школе. – № 7. – 2011. – С. 34–38.

23. Ерчак, Н. Т. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми [Текст] / Н. Т. Ерчак // Вопросы психологии. – № 3. – 1994. – С. 82.

24. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1958. – С. 124.

25. Журавлёва, И. В. Творческий портрет персоналии как профессионально-значимый жанр речи учителя русского языка и литературы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Журавлёва. – Ярославль, 2003. – 21 с.

26. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

- 27.** Зорина, Л. Я. Слово учителя в учебном процессе [Текст] / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
- 28.** Иванихин, В. В. Искусство урока [Текст] : учеб. пособие для студ. / В. В. Иванихин. – Шадринск : Шадринский госпединститут – Оса : Росстанина – Каме, 1995. – 100 с.
- 29.** Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке [Текст] / И. А. Ильницкая. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
- 30.** Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с., с. 35.
- 31.** Кендиван, О. Д.-С. Химический характер житейских ситуаций : проблемно-творческие задачи / О. Д.-С. Кендиван // Химия в школе. – № 1. – 2012. – С. 51–54.
- 32.** Клякина, Е. А. Приёмы педагогической интерпретации научного текста [Текст] / Е. А. Клякина // Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения / ред. Н. Д. Десяева. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – С. 30–48.
- 33.** Кожина, М. Н. Речевой жанр и речевой акт: (некоторые аспекты проблемы) [Текст] / М. Н. Кожина // Жанры речи – 2. – Саратов, 1999. – С. 52–61.
- 34.** Криворотова, Э. В. Познавательные задачи как интерпретируемый и интерпретирующий текст [Текст] / Э. В. Криворотова // Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения / ред. Н. Д. Десяева. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – С. 65–87.
- 35.** Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
- 36.** Кульневич, С. В. Современный урок [Текст] : науч.-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ч. III : Проблемные уроки / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2006. – 288 с.
- 37.** Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие для студентов [Текст] / Т. А. Ладыженская. – 2-е изд., перераб. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 136 с.
- 38.** Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
- 39.** Лернер, И. Я. Система методов обучения (дидактический аспект) [Текст] / И. Я. Лернер // Совершенствование методов обучения русскому языку : пособие для учителей / сост. А. Ю. Купалова. – М., 1981. – С. 14–27.
- 40.** Лернер, И. Я. Учебный предмет, тема, урок [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1988. – 80 с.

- 41.** Маранцман, В. Г. Проблемное изучение произведения в школе [Текст] : пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М. : Просвещение, 1977. – 206 с. : ил.
- 42.** Матюшкин, А. М. К проблеме «шага» процесса усвоения [Текст] / А. М. Матюшкин. – «Новые исследования в педагогических науках», вып. VII. – М., 1966. – С. 12.
- 43.** Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 198 с.
- 44.** Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] : книга для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
- 45.** Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
- 46.** Махмутов, М. И. Современный урок [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1981. – 192 с.
- 47.** Мельникова, Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками [Текст] : пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – М., 2006. – 168 с.
- 48.** Мельникова, Е. Л. Что такое проблемный диалог? [Текст] / Е. Л. Мельникова // Начальная школа плюс до и после. – № 8. – 2008. – С. 5.
- 49.** Налимова, Т. А. Экскурсионная речь как профессиональный педагогический жанр учителя-словесника [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Налимова. – Новокузнецк, 2000. – 20 с.
- 50.** Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка [Текст] : пособие для учителя / Т. В. Напольнова. – М., 1983. – 288 с.
- 51.** Оконь, В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь. – М., 1968. – 208 с.
- 52.** Параметры коммуникативной компетенции учителя : жанровый аспект [Текст] / Н. Д. Десяева, Л. В. Ассуирова, Т. А. Лебедева [и др.] // Теоретические и прикладные проблемы педагогического общения. – Саранск : Мордовский гос. пединститут, 1999. – С. 195–235.
- 53.** Педагогическое речеведение [Текст] : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.
- 54.** Перова, Т. Ю. Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи : учебно-методическое пособие [Текст] / Т. Ю. Перова. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2009. – 85 с.
- 55.** Петриченко, И. К. Проблемное обучение на уроках истории [Электронный ресурс] / И. К. Петриченко. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/211458/>.

56. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с. : ил.

57. Путляева, А. В. Психологические аспекты проблемного обучения [Текст] / А. В. Путляева // Игровые формы контекстного обучения / под ред. А. А. Вербицкого. М., 1983. – С. 61.

58. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1958. – 148 с.

59. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.

60. Седов, К. Ф. Психолингвистические аспекты изучения речевых жанров [Текст] / К. Ф. Седов // Жанры речи : сб. науч. статей. – Саратов, 2002. – Вып. 3. – С. 40–52.

61. Сидоренков, В. А. Углублённое изучение русского языка [Текст] : кн. для учителя : из опыта работы / В. А. Сидоренков. – М. : Просвещение, 1996. – 271 с.

62. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

63. Сохор, А. М. Объяснение в процессе обучения : элементы дидактической концепции [Текст] / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.

64. Усанова, О. Г. Обобщающая речь учителя на этапе подведения итогов урока как педагогический речевой жанр: содержание и методы обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Усанова. – М., 1997.

65. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.

66. Хаймович, Л. В. Интерпретация научного текста как результат авторского изложения [Текст] / Л. В. Хаймович // Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения / под ред. Н. Д. Десяевой. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – С. 88–109.

67. Хаймович, Л. В. Монолог учителя на этапе объяснения нового материала [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Хаймович. – Москва, 1998. – 251 с.



ВОЗЬМИТЕ НА ЗАМЕТКУ!

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванихин, В. В. Искусство урока [Текст] : учебное пособие для студентов / В. В. Иванихин. – Шадринск : Шадринский госпединститут – Оса : Росстанина – Каме, 1995. – 100 с.
2. Игумнова, Е. А. Формирование у учащихся умения задавать вопросы, стимулирующие мышление [Текст] / Е. А. Игумнова // Биология в школе. – № 3. – 2011. – С. 33–39.
3. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
4. Ладыженская, Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность [Текст] / Т. А. Ладыженская // Советская педагогика. – № 8. – 1981. – С. 85–91.
5. Ладыженская, Т. А. Развивайте дар слова [Текст] : пособие для учителя / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1990. – 176 с.
6. Леонтьев, А. Н. Педагогическое общение [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
7. Лернер, Г. И. Стандарты нового поколения и формирование универсальных учебных действий [Текст] / Г. И. Лернер // Биология в школе. – № 7. – 2011. – С. 24–30.
8. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
9. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС [Текст] / Е. Л. Мельникова // Начальная школа плюс до и после. – № 9. – 2012. – С. 3–8.
10. Мещеряков, В. Н. Жанры учительской речи [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Мещеряков. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 248 с.
11. Мещеряков, В. Н. Монологическая форма речевого общения. Монологическая речь и её типы [Текст] / В. Н. Мещеряков // Практикум по развитию речи : учеб. пособие для студ. / под ред. Г. Г. Городиловой. – Л. : П., 1988. – Ч. I. – С. 121–227.
12. Мурашов, А. А. Профессиональное общение : воздействие, взаимодействие, успех. Общая риторика в компактном изложении [Текст] / А. А. Мурашов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 96 с.

13. Педагогическая риторика [Текст] : учеб. пособие / З. С. Смелкова, З. С. Зюкина, О. В. Филиппова ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 387 с.

14. «Раз урок, два урок...» [Текст] : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. Ч. 1. / под ред. Т. Ю. Перовой. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 240 с.

15. «Раз урок, два урок...» [Текст] : учеб.-метод. пособие для учителей словесников : в 2 ч. Ч. 2. / под ред. Т. Ю. Перовой. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2011. – 267 с.

16. Смелкова, З. С. Педагогическое общение : теория и практика учебного диалога на уроках словесности [Текст] / З. С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 232 с.



ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Литература и интернет-ресурсы с примерами уроков по разным предметам⁴⁰

1. Амирова, А. Х. Обобщающий урок-игра по теме «Металлы» [Текст] / А. Х. Амирова // Химия в школе. – № 4. – 2012. – С. 29–34.

2. Андреева, Е. В. Народы России в XVI–XVII веках – братья или инородцы? (урок истории в VII классе) [Текст] / Е. В. Андреева // Преподавание истории в школе. – № 4. – 2012. – С. 52–54.

3. Арбузова, Е. Н. Развитие критического мышления при обучении биологии [Текст] / Е. Н. Арбузова // Биология в школе. – № 8. – 2011. – С. 31–32.

4. Ахметов, М. А. Как организовать познавательную деятельность, или Семь правил успешного обучения [Текст] / М. А. Ахметов // Химия в школе. – № 9. – 2012. – С. 10–14.

5. Барыкина, Т. А. Игровая технология как эффективное средство формирования предметных компетенций в процессе изучения курса «История России» в X классе [Текст] / Т. А. Барыкина, М. А. Десятникова // Преподавание истории в школе. – № 10. – 2012. – С. 36–44.

6. Баукина, Л. В. Урок-проект «Энергозатраты и пищевой рацион» [Текст] / Л. В. Баукина // Биология в школе. – № 1. – 2013. – С. 27–32.

7. Беляева, М. В. Применение кейс-технологии на уроках географии [Текст] / М. В. Беляева // География в школе. – № 4. – 2011. – С. 34–36.

8. Бондаренко, Н. А. Педагогическая технология мастерских [Текст] / Н. А. Бондаренко // Преподавание истории в школе. – № 1. – 2013. – С. 9–14.

9. Врищ, А. Э. Урок «Отдел голосеменные. Общая характеристика и значение» [Текст] / А. Э. Врищ // Биология в школе. – № 2. – 2011. – С. 35–38.

10. Демьянков, Е. Н. Учебные познавательные задачи в обучении биологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Н. Демьянков. – Орёл : ОГУ, 2009.

11. Демьянова, Е. Г. Семинар «Методика проведения проблемных уроков» [Электронный ресурс] / Е. Г. Демьянова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/583913/>.

⁴⁰ Примеры уроков по разным предметам носят рекомендательный характер. Педагоги могут использовать для выполнения заданий собственные уроки, уроки коллег, а также уроки, которые педагоги отберут самостоятельно из научно-методической литературы.

12. Дерябина, Л. В. Урок-игра «Загадочный замок» [Текст] / Л. В. Дерябина // Химия в школе. – № 8. – 2012. – С. 25–30.

13. Ермакова, С. Н. П. А. Столыпин – герой или злодей. Урок для XI класса на основе технологии «развития критического мышления» [Текст] / С. Н. Ермакова // Преподавание истории в школе. – № 1. – 2013. – С. 20–25.

14. Зайцева, В. Е. Фотосинтез как заново открытый велосипед [Текст] / В. Е. Зайцева, Е. В. Чудинова // Биология в школе. – № 2. – 2013. – С. 46–51.

15. Камерилова, Г. С. Урок по теме «Становление Российского государства» [Текст] / Г. С. Камерилова, Л. И. Елховская, О. А. Родыгина // География в школе. – № 7. – 2011. – С. 35–36.

16. Кендиван, О. Д.-С. Практико-ориентированные проблемно-творческие задачи. Традиции и обычаи народов мира с точки зрения химии [Электронный ресурс] / О. Д.-С. Кендиван // Химия в школе. – №№ 8–10. – 2010. – Режим доступа к журн.: http://him.1september.ru/view_article.php?id=201001005.

17. Кендиван, О. Д.-С. Химический характер житейских ситуаций : проблемно-творческие задачи [Текст] / О. Д.-С. Кендиван // Химия в школе. – № 1. – 2012. – С. 51–54.

18. Конспекты уроков // Образовательная система «Школа 2100». – Режим доступа: <http://goo.gl/21Q7L>.

19. Кульневич, С. В. Современный урок [Текст] : науч.-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ч. III : Проблемные уроки / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2006. – 288 с.

20. Мельникова, Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками [Текст] : пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – М., 2006. – 168 с.

21. Митькина, А. Е. Технология развития критического мышления через чтение и письмо на уроках истории: от простого – к сложному. Урок для V класса «Военные походы фараонов» [Текст] / А. Е. Митькина, Н. В. Куталиди, М. В. Левинская // Преподавание истории в школе. – № 1. – 2013. – С. 26–30.

22. Перова, Т. Ю. Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Ю. Перова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2009. – 80 с.

23. Перова, Т. Ю. Проблемные уроки русского языка [Текст] / Т. Ю. Перова // «Раз урок, два урок...» : учеб.-метод. пособие для учителей словесников : в 2 ч. Ч. 2. / под ред. Т. Ю. Перовой. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2011. – С. 145–151.

24. Петренко, О. П. Технология дебатов на уроках истории [Текст] / О. П. Петренко // Преподавание истории в школе. – № 1. – 2013. – С. 15–19.

25. Петриченко, И. К. Проблемное обучение на уроках истории [Электронный ресурс] / И. К. Петриченко. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/211458/>.

26. «Раз урок, два урок...» [Текст] : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. Ч. 1. / под ред. Т. Ю. Перовой. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 240 с.

27. Салимова, Н. С. Начало присоединения Западной Сибири к России (конец XVI в.). Разработка урока для VI класса, посвященного походу Ермака в Сибирь [Текст] / Н. С. Салимова // Преподавание истории в школе. – № 2. – 2013. – С. 54–57.

28. Суволокина, И. В. Обобщение: Россия в XVIII веке. Проектный урок в VII классе [Текст] / И. В. Суволокина, В. М. Соснова // Преподавание истории в школе. – № 1. – 2013. – С. 31–33.

29. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.

2. Примеры типов проблемных ситуаций

2.1 Типы проблемных ситуаций применительно к урокам русского языка

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними

Фрагмент № 1. Запись на доске: дорога, кукла, собака, девочка.

«Какое из этих существительных является «лишним»?⁴¹ Какие грамматические признаки мы можем назвать у существительного? Род, число, падеж, склонение. Давайте посмотрим, может быть, эти существительные различаются по какому-либо из названных признаков? Но все эти слова ж.р., I скл., в ед.ч, И.п. Тогда какое же слово является «лишним»? Посмотрим, какие из слов являются одушевлёнными, а какие – неодушевлёнными? Как мы это определяем? По вопросам «кто?» и «что?». Но два слова отвечают на вопрос «кто?» и два – на вопрос «что?».

Кроме вопроса, может помочь определить одушевлённость / неодушевлённость имён существительных ещё один способ. У одушевлённых существительных форма В.п. мн.ч. совпадает с формой Р.п. мн.ч., а у

⁴¹ Здесь и далее в текстах жирным курсивом выделены фразы, которые, на наш взгляд, создают интеллектуальные затруднения для учащихся.

неодушевлённых – с *И.п. мн.ч.* Посмотрим на наши слова. Что мы видим? У существительных «девочка», «собака», «кукла» форма *В.п. мн.ч.* совпадает с формой *Р.п. мн.ч.*, следовательно, это одушевлённые существительные.

Таким образом, мы смогли найти «лишнее» слово. Это существительное *дорога*, которое в отличие от других является неодушевлённым».

В приведённом фрагменте проблемного слова познавательное противоречие возникает при сопоставлении языковых фактов и постановке гипотезы. Проблемная ситуация создаётся учителем с помощью **проблемного вопроса** «Какое из этих существительных является «лишним»?», **предположения** «Может быть, эти существительные различаются по какому-либо из названных признаков?», возникает **при условии**, если учащиеся не могут дать объяснение новому факту в учебной ситуации, т. е. тогда, когда учащиеся осознают недостаточность своих знаний для объяснения нового факта.

Фрагмент № 2. «Мы прекрасно знаем, что ударение командует безударными гласными. Как пишется под ударением, так мы будем писать и без ударения – в слабой позиции. **Но вот несколько** странных случаев: мы пишем «кланяется», но «наклонился»; «загар», но «загорелый»; «зорька», но «заря». Мы можем увидеть и такое: Природа сотворила множество разнообразных тварей. «Тварь», но «сотворила». Или, например, «плавучий», но «пловец» [15, с. 186].

В данном примере интеллектуальная «ловушка» создаётся учителем с помощью **анализа языкового примера**, затруднение возникает **при условии**, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи.

Фрагмент № 3. «Как проверить пропущенную гласную в слове «благосл..влять»? Можно с помощью слова «слава», тогда будет А, но можно – «слово», а тогда будет О. Вот это задачка! **Как же быть?** А если не торопиться и подумать. Что нам надо проверить? Гласную... Так. А где находится гласная? В какой значимой части слова? Ведь от этого зависит дальнейший ход рассуждений. Разбираем по составу. Так узнаем нужную часть слова. Благ-О-сл..вл-я-ть. Гласная – во втором корне. Теперь мы знаем, как её проверить: ударением.

Итак, «слава», а может, «слово»? Что же делать? Надо подобрать только родственное (однокоренное) слово. А как узнать, какое из них родственное? Надо определить лексическое значение слова. На Руси богатырей благословляли на подвиг (напутствовали, желали, то есть говорили)... Ясно... слова говорили. Поэтому проверяю: слово. Благословлять. А теперь не мешало бы проверить. Можно это сделать по словарю. Открываем словарь С. И. Ожегова. Всё сделано правильно» [61, с. 110–111].

Интеллектуальное затруднение возникает в случае необходимости использовать полученные знания на практике, при этом учащиеся осознают их недостаточность. Учитель использует следующие приёмы создания интеллектуальных «ловушек»: языковой пример, проблемный вопрос, предположения.

2. Противоречие между житейскими представлениями учащихся и научными понятиями о фактах

Фрагмент № 4. Запись на доске: говорите, держите, учите.

«Разберём по составу слова «говорите», «держите», «учите». Проверим. Итак, что же получается? Задание одно, а выполнено по-разному. Может, это зависит от того, в какой форме употреблён глагол? Как определили наклонение глагола? Понятно ли это без анализа ситуации? В каких словах ударение помогло определить наклонение глагола? От чего зависит различное выделение морфем в глаголах? Оказывается, от того, в каком наклонении глагол. Если глагол в изъявительном наклонении, то выделяем окончание -ИТЕ. А если в повелительном – суффикс -И-и окончание -ТЕ».

Проблемная ситуация создаётся при столкновении учащихся с явлениями, требующими теоретического осмысления, с помощью проблемных вопросов. Интеллектуальное затруднение возникает в связи с необходимостью выявить условия, от которых зависит выбор орфограммы.

3. Выдвижение гипотез, формулировка выводов

Фрагмент № 5.

Советовать	приказывать	} Запись на доске
ночевать	покачивать	
воевать	усваивать	
праздновать	складывать	

«Ребята, посмотрите на доску и подумайте, по какому принципу разделены эти слова на два столбика? Может быть, это разные части речи? Давайте определим. Мы видим, что все слова являются глаголами, т. е. даны слова одной части речи. Может быть, эти глаголы имеют разные грамматические признаки? Но слова стоят в неопределённой форме и все они несовершенного вида.

Мы не смогли определить, в чём разница между глаголами. Есть, наверное, ещё какой-то признак. Что можно предположить? Может, дело в морфемном составе глаголов? Посмотрим. В первом столбике глаголы с суффиксами -ОВА-, -ЕВА-, а во втором – -ИВА-, -ЫВА-. А как вы думаете, почему у этих слов разные суффиксы? Как это доказать?

Предположим, что написание суффиксов зависит от ударения. Так ли это? Расставим ударения. Гласные в суффиксах безударные. Следовательно, этот признак не подходит. Может быть, всё дело в приставках и других суффиксах, которые влияют на написание суффиксов -ОВА-, -ЕВА- в глаголах? Нет.

Есть способ, который помогает в выборе правильного написания, – это изменение слова. Давайте попробуем изменить данные глаголы. Поставим их в форму 1 л. ед.ч. Проверим. Какую закономерность вы увидели? Глаголы первого столбика оканчиваются на -УЮ /-ЮЮ, а глаголы второго столбика – на -ЫВАЮ / -ИВАЮ. Запомнить правило совсем просто. При изменении слов второго столбика суффиксы -ЫВА-, -ИВА- сохраняются, а слов первого столбика – суффиксы -ОВА-, -ЕВА- выпадают. Значит, чтобы определить, какой суффикс в инфинитиве – -ОВА-, -ЕВА- или -ИВА-, -ЫВА-, нужно поставить глагол в форму 1 л. ед.ч.».

В данном высказывании можно выделить утверждения по поводу рассматриваемого языкового явления и предположения относительно свойств этого явления. Затруднение возникает **при сопоставлении языковых фактов и постановке гипотезы** в связи с необходимостью определить условия написания гласных в суффиксах глаголов -ОВА-, (-ЕВА-), -ИВА- (-ЫВА-).

В анализируемом фрагменте можно выделить следующие приёмы создания интеллектуальных «ловушек»: **проблемные вопросы:** «По какому принципу разделены эти слова на два столбика?», «Почему у этих слов разные суффиксы?»; **гипотезу** «Есть, наверное, ещё какой-то признак»; **предположения:** «Может быть, эти глаголы имеют разные грамматические признаки?», «Может быть, всё дело в суффиксах и приставках, которые влияют на написание суффиксов в глаголах?» и др.

4. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений

Фрагмент № 6. «Имя существительное – не такая уж простая часть речи. В этом вы сможете убедиться сами, когда будете решать такую задачку. Послушайте её. Катя Всезнайкина утверждает, что слова «мертвец», «кукла» и «снеговик» – существительные одушевлённые, а «толпа», «человечество» и «народ» – неодушевлённые. А Петя Ошибкин придерживается иной точки зрения. **Как вы думаете, кто из них прав? Помогите разобраться ребятам. Подумайте, прав ли Петя Ошибкин? Как вы считаете? Наверное, Петя Ошибкин все-таки прав. Ведь**

одушевлённые существительные отвечают на вопрос «кто?». А значит «кто?» – «толпа», «кто?» – «человечество», кто? – «народ» – это оду-

шевлённые имена существительные. Но что мы знаем о склонении одушевлённых и неодушевлённых существительных? Если совпадает И.п. и В.п., то это неодушевлённые существительные, а у слов «толпа», «человечество», «народ» они совпадают, значит, они неодушевлённые.

Итак, если совпадает И.п. и В.п. – это неодушевлённые существительные, а если совпадает Р.п. и В.п., то это одушевлённые существительные. Например, у слова «кукла» во мн. ч. совпадает окончание в Р.п. и В.п., значит, это слово – одушевлённое существительное».

Интеллектуальное затруднение может быть создано с помощью мнений (вымышленных лиц, сказочных героев). В этом фрагменте урока русского языка представлены противоположные мнения вымышленных лиц. Интеллектуальное затруднение у школьников возникает в связи с выяснением, кто прав: Катя Всезнайкина или Петя Ошибкин, возникает с помощью выдвижения **предположений**, постановки **проблемных вопросов**, анализа **языкового материала**.

Фрагмент № 7. Запись на доске: ключик, замочек.

«Как проверить написание выделенных букв? В какой части слова находится орфограмма? Разберём слова. Мы видим, что орфограмма в суффиксе. Какой гласной различаются суффиксы? Как можно проверить безударные гласные Е-И в суффиксе? Мы знаем, как правильно вставить безударную гласную в корне, а в суффиксе – не знаем, т. к. для безударной гласной в суффиксе мы затрудняемся подобрать проверочное слово. Перед нами стоит задача сформулировать орфографическое правило написания безударной гласной в суффиксах -ИК- и -ЕК- имён существительных. Какие будут предположения?»

Все эти слова мужского рода, 2-го склонения, употреблены в форме ед.ч., И.п. Эти признаки не влияют на написание суффиксов.

Попробуем изменить слова, задав к ним вопрос Р.п. «Нет замочка». Что произошло с суффиксом? Гласная «убежала». «Нет ключика». Гласная в суффиксе осталась. Прочитаем другие слова с суффиксами -ИК- и -ЕК-. Понаблюдаем, в суффиксах каких слов гласная «убегает», а какая остаётся. Сформулируем правило правописания безударной гласной в суффиксах -ИК- и -ЕК-».

В данном примере проблемная ситуация возникает в связи с необходимостью выявить **условия**, от которых зависит выбор орфограммы, создаётся с помощью **проблемных вопросов**, **предположений** и **анализа примеров**.

5. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов

Фрагмент № 8⁴². «Рассмотрим следующие предложения:

Мой друг молодчина! А ваша подруга? Тоже молодчина!

Определите род имени существительного. Как вы будете рассуждать? Он мой – друг (м. р.), значит существительное «молодчина» мужского рода; подруга – она моя (ж. р.), существительное «молодчина» женского рода? Получается, что одно и то же имя существительное может быть и женского рода, и мужского рода. Выходит, что «молодчина» – существительное ни мужского, ни женского рода, а необычного, интересного рода. Попробуйте подобрать примеры таких имён существительных и дать название этой группе слов».

Фрагмент № 9. «Если в суффиксах слов «девчонка», «речонка» пишется буква *О*, то почему в словах «тушёнка», «сгущёнка» буква *Ё*?» [66, с. 99].

Учитель использует следующие приёмы создания интеллектуальных «ловушек»: **языковой пример, проблемный вопрос, проблемную задачу, предположение.** Учащимся необходимо сравнить факты, явления, находящиеся в новом материале, с известными и сделать самостоятельное обобщение. Полученные задания вызывают затруднения, так как *сравнение обнаруживает незнакомые учащимся до этого момента свойства и признаки новых фактов.*

2.2 Типы проблемных ситуаций по экологии⁴³

1. Сообщение фактов, причина которых неизвестна и требует привлечения дополнительной информации

«Для улучшения кормовой базы форели в озере Тахо (США) интродуцировали рачка, который успешно приживался в других американских водоемах, и рыбка быстро «отъелась» – прибавляла в весе и размере. Однако в озере Тахо днём рачки уходили в толщу воды, куда рыба не опускается, а ночью, когда рыба не кормится, рачки поднимались и поедали дафний, подрывая кормовую базу форели. Чем объясняется обратный результат интродукции?»

2. Использование противоречий между имеющимися знаниями и сообщаемыми фактами, когда на основе имеющихся знаний учащиеся могут высказывать неверные суждения

⁴² При создании данного проблемного слова учитывались сведения, представленные Е. А. Клякиной [32, с. 44–45].

⁴³ Эти и другие примеры проблемных ситуаций по экологии см. в статье Д. С. Ермакова [22].

«Озёрная лягушка – одна из распространённых амфибий нашей страны. По какой причине во времена «борьбы с природой» это животное считали вредным?»

3. Объяснение фактов на основании известной теории

«По какой причине система рециклизации твёрдых бытовых отходов в Сан-Франциско получила название «волшебная тройца»?»

4. Нахождение рационального пути решения практической проблемы, когда известны исходные данные и конечная цель

«В 2004 г. В Европе поступила в продажу краска «Ecopaint» («Эко-краска»), созданная британскими учёными. «Ecopaint» нейтрализует газообразные оксиды азота: микроскопические частицы диоксида титана, составляющие основу краски, поглощают оксиды азота и, используя энергию солнечного света, трансформируют их в азотную кислоту. Затем карбонат кальция, содержащийся в краске, нейтрализует кислоту, в результате чего образуются углекислый газ, вода и нитрат кальция, который вымывается атмосферной влагой. От чего, по мнению разработчиков краски, она будет эффективным средством защиты?»

5. Обращение к историческим сведениям

«На спилах таёжных лиственниц, произрастающих на Становом хребте (Сихотэ-Алинь, Забайкалье) обнаружен пирогенный след (воздействие открытого огня), который проявлялся на склонах разной крутизны. Эти события датированы 1908–1911 годами. Начало XX века в этих краях не отличалось слишком сухой погодой. Какова наиболее вероятная причина массовых лесных пожаров?»

2.3 Типы проблемных ситуаций применительно к урокам истории⁴⁴

1. Использование фактов, идей, вызывающих удивление, кажущихся парадоксальными, поражающих своей неожиданностью

«Говорят, что в Ледовом побоище (1242 год, битва на Чудском озере) никто не кричал «Ура!», а в Куликовской битве (1380 год) «Ура!» раздавалось с обеих сторон. Подумайте, верно ли это и почему?»

⁴⁴ См. подробнее об этом: [55].

2. Создание ситуации конфликта, когда новые факты и выводы вступают в противоречие с устоявшимися в науке теориями и представлениями

«По каким внешним признакам историки смогли доказать, что первые золотые и серебряные монеты князь Владимир начал чеканить только после крещения Руси?»

3. Создание ситуации несоответствия, когда жизненный опыт учащихся противоречит научным данным, предъявленным в условии задачи

«В 58 томе энциклопедического словаря Брокгауза и Эфрона (1903 г.) рассказывается о взятии войсками Петра I Нотебурга: «Особый отряд был переправлен на берег, прервав сообщение крепости с Ниеншанцем. Флотилия блокировала её со стороны Ладожского озера. На самолете была устроена связь между обоими берегами Невы...». Разве в эпоху Петра I существовали самолеты?»

4. Создание ситуации неопределенности, когда проблемное задание содержит недостаточное количество данных для его решения. Расчёт делается на сообразительность и интуицию учащихся

«В истории известен факт, что отец Владимира Мономаха знал пять иностранных языков. Как звали отца Владимира Мономаха и какие это могли быть языки?»

5. Создание ситуации предположения, которая основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях исторических событий

«В посёлке родовой общины обычно строились большие вместительные дома, площадью до 200 кв. метров. Какие выводы могут сделать археологи, обнаружив остатки такого жилища?»

«В период первобытности было много животных, мясом которых могли питаться люди. Однако люди часто голодали и даже погибали от голода. Почему в период первобытности такое могло случаться?»

6. Создание ситуации выбора, когда учащимся предлагается из нескольких представленных вариантов ответа выбрать и обосновать один, наиболее, на их взгляд, убедительный

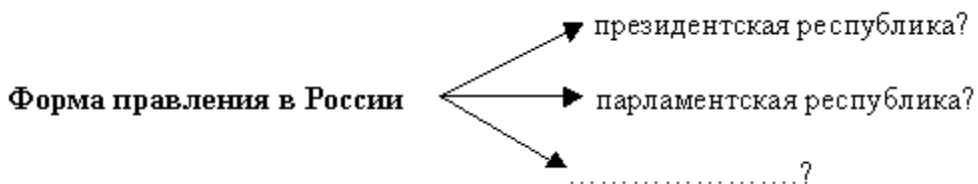


Рисунок 1 – Форма правления в России

3. Ведущие интенции проблемного слова:

- 1) вызвать, создав проблемную ситуацию, интеллектуальное затруднение;
- 2) побудить к соразмышлению;
- 4) активизировать и развить мыслительную деятельность учащихся;
- 5) добиться участия школьников в обсуждении поставленных на уроке проблем;
- 7) выдвинуть гипотезы;
- 9) опровергнуть или подтвердить верность выдвинутых предположений;
- 10) подвести к решению учебных проблем, к логичному выводу.

4. Таблица 1 – Жанровые разновидности проблемного слова в зависимости от места в уроке

Жанровая разновидность проблемного слова учителя	Этап урока / уроков	Особенности интенции
1. Вводное	Начинает изучение темы	<ul style="list-style-type: none">– Знакомит с особенностями предмета изучения;– представляет необходимую информацию, которая готовит школьников к восприятию учебного материала;– определяет начало познавательного поиска;– вызывает у учеников потребность в анализе учебной проблемы, решении задачи
2. Объяснительное	Содержит собственное объяснение новой темы / раздела	<ul style="list-style-type: none">– Создаёт ситуацию эмоционального, интеллектуального напряжения;– вызывает интерес к изучаемой теме;– активизирует познавательную деятельность учащихся;

Жанровая разновидность проблемного слова учителя	Этап урока / уроков	Особенности интенции
		<ul style="list-style-type: none"> – демонстрирует образец поиска правильного ответа на поставленный вопрос; – побуждает к активной самостоятельной работе; – подводит учеников к выводу
3. Обобщающее	Завершает изучение темы / тематического цикла	<ul style="list-style-type: none"> – Подводит итоги наблюдений, сделанных в течение урока / уроков; – показывает сложность рассматриваемой темы / тематического цикла; – побуждает к дальнейшему самостоятельному поиску ответа на проблемный вопрос; – углубляет, систематизирует знания по теме; – способствует совершенствованию практических навыков учащихся, развивает их учебно-исследовательские умения; – стимулирует творческую, мыслительную деятельность

5. Таблица 2 – Языковая организация проблемного слова учителя

Языковые средства	Примеры
<i>Средства научного стиля</i>	
<i>Грамматический уровень языка</i>	
<i>Морфологические средства:</i>	
– вопросительные местоимения	« Какой ⁴⁵ вопрос нужно задать?»
– указательные местоимения	« К этому вопросу мы ещё вернёмся»

⁴⁵ Жирным курсивом выделены рассматриваемые языковые явления.

Языковые средства	Примеры
– формы глаголов повелительного наклонения	« Понаблюдайте... »; « Запишите... », « Проверьте... »
– формы глаголов изъявительного наклонения настоящего и будущего времени, 1-го л., мн.ч.	« Найдём третье «лишнее»...»; « Определим ...»
– подчинительные союзы	«Проверить ударением нельзя, потому что здесь чередование...»
– противительные союзы	« Но мы знаем...»
– пояснительные союзы	«Все слова глаголы, то есть одной части речи...»
<i>Синтаксические средства:</i>	
– повествовательные утвердительные предложения (тезис)	«Вид глагола может влиять на правописание...»; «Значит, этот грамматический признак не подходит»
– вопросительные предложения	«Может быть, написание букв О или Ё зависит от того, в каком положении находятся гласные – в ударном или безударном?»
– сложносочинённые противительные предложения	«Все слова одной части речи, но что мы видим?»; «Все глаголы даны в форме совершенного вида, но в первом слове...»; «Во всех словах корень -КОС-, а как быть с этим словом?»
– сложноподчинённые предложения с придаточными изъяснительными, пояснительными конструкциями	«Определим, в какой морфеме встретилась орфограмма...»; «Можно ли подобрать к слову «блестеть» проверочное, то есть такое слово, в котором ударение падает на корень?»
– вводные слова и конструкции	«Но всё-таки вы, наверное , увидели...», « Итак... », « Конечно... »,

Языковые средства	Примеры
	« <i>Стало быть...</i> »

Языковые средства	Примеры
Средства художественного стиля	
<i>Лексический уровень языка</i>	
1. Использование тропов:	
– сравнение	«Некоторые звонкие и глухие звуки, как «двойняшки», их и произносят почти одинаково»
– метафора	«Слово состоит «из кирпичиков»...»
– олицетворение	«Из списка согласных фонем выпишите в тетрадь все фонемы, которые «ходят» такими парами: твёрдая и мягкая» [15, с. 43].
<i>Грамматический уровень языка</i>	
2. Использование стилистических фигур:	
– риторическое восклицание	«Здесь без истории не обойдёшься!», «Вот так задачка!»
– риторический вопрос	«Откуда же берутся два Л в слове «миллион»?»
Средства разговорного стиля	
<i>Грамматический уровень языка</i>	
Морфологические средства:	
– личные местоимения	« Мы знаем...», « Вы знаете, что...»
– неопределённые местоимения	« Кто-то может ответить на этот вопрос иначе?», « Кто-нибудь не согласен с..., считает по-другому?»
– модальные частицы	« Давайте ...»

Языковые средства	Примеры
– усилительные союзы и частицы	« <i>Что же происходит?</i> », « <i>Однако не только ...</i> », « <i>Но ведь ...</i> »
– обращения	« <i>Ребята</i> », « <i>Друзья</i> »

6. Проблемное слово учителя:

- одна из форм проблемного монологического изложения, в ходе которого педагог управляет познавательной деятельностью учеников;
- представляет собой комплексный (комбинированный) жанр, включающий элементы экскурсионной речи учителя, лингвистической сказки и других жанровых разновидностей речи.

Содержание проблемного высказывания составляют интеллектуальные «ловушки», создающие проблемную ситуацию.

Ведущей структурно-смысловой моделью проблемного слова является аргументативный текст.

Проблемное слово может использоваться на любом этапе урока, быть вводным, объяснительным, обобщающим; адресовано учащимся среднего звена; решает несколько коммуникативных задач (организовать с помощью предлагаемого предметного материала проблемную ситуацию; способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся; добиться их участия в обсуждении поставленных на уроке проблем; подвести к логичному выводу).

В зависимости от места в уроке / системе тематических уроков используются жанровые разновидности проблемного слова: вводное, объяснительное, обобщающее, «сквозное» («рассредоточенное») и др.

Имеет особые структуру (вступление, включающее в себя установку на критическое восприятие сведений учебного характера, и дидактическое / методическое введение; основная часть и заключение) и композицию (последовательная, концентрическая) с определённым набором конструктивных компонентов (проблемная ситуация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, её обоснование / опровержение, вывод).

7. Памятка «Как подготовить проблемное слово учителя»

1. **Определить** тему будущего урока, место проблемного слова учителя в нём.
2. **Сформулировать** цель проблемного слова.

3. **Отобрать** сведения с познавательным противоречием, **определить** проблемные вопросы, учитывая при этом уровень знаний учеников, их подготовленность к восприятию содержания проблемного слова.

4. **Подобрать** противоречивый языковой материал, **продумать** специальные фразы для введения поликодовой части в высказывание.

5. **Продумать** композиционную и структурную организацию текста проблемного слова учителя, его основные части и связь между ними (установка, введение, основная часть, заключение).

6. **Адаптировать** письменный вариант слова к устному высказыванию на уроке (включить обращение, приёмы популяризации знаний, контактоустанавливающие речевые средства, приёмы, активизирующие мыслительную деятельность учеников, организующие критическое слушание и др.).

7. **Запомнить** и качественно **произнести** проблемное слово учителя с опорой на подготовленную «партитуру произнесения».

Учебное пособие

Перова Татьяна Юрьевна

**Коммуникативная деятельность педагога в условиях
проблемного обучения**

Ответственный за выпуск Селюнина Н. П.
Корректор Терентьева Л. Е.

Сдано в печать 05.09.2013 г.
Формат 60х90 1/16. Усл. печ. л. 6,8. Тираж 150 экз.

Множительный центр ИПК,
654041 г. Новокузнецк, ул. Транспортная, 17