

Купоросов Павел Александрович

канд. филол. наук, заместитель директора

Тихова Ольга Анатольевна

учитель

МБОУ «Выездновская СШ»

р.п. Выездное, Нижегородская область

НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные приёмы создания проблемной ситуации на уроках русского языка в рамках технологии проблемного диалога (автор Е.Л. Мельникова). На конкретных примерах демонстрируется, как учитель может выстраивать побуждающий от проблемной ситуации диалог, подводить обучающихся к осознанию противоречия и мотивировать их на открытие нового знания.*

***Ключевые слова:** проблемная ситуация, побуждающий диалог, технология проблемного диалога, приёмы создания проблемной ситуации, типы противоречий.*

Технологии проблемного обучения сегодня очень активно используются в школе. Они соответствуют основным целям, заложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте, ориентированы на деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении и отражают переход от традиционной (репродуктивной) педагогики к развивающему образованию. При этом следует признать, что мастерски владеет педагогической инновационной технологией (хотя бы одной) как системой далеко не каждый педагог. Чаще всего учителя применяют отдельные методы, приёмы, формы работы, заимствуя их из той или иной технологии, и используют их для решения своих методических и педагогических задач. Одной из таких задач на современном уроке является создание проблемной ситуации. В настоящей статье мы представим несколько эффективных приёмов создания проблемной ситуации на уроках русского языка.

Как показывает практика, учителя-словесники активнее используют приёмы проблемного обучения на уроках литературы, а не на уроках русского языка. К такой ситуации подталкивает материал. Создать проблемную ситуацию на материале художественного произведения или фактов биографии писателя значительно проще, чем на основе, например, грамматической формы или пунктуационной нормы. (Сравните темы уроков: «Справедливость и милосердие в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» – литература; «Знаки препинания при обращениях» – русский язык). Однако учителю нужно сделать каждый урок живым, мотивировать обучающихся к обучению, пробудить их познавательный интерес. Грамотно созданная проблемная ситуация на уроке решает эти задачи и способствует осознанному восприятию ребёнком информации, формирует у него потребность самостоятельного поиска и открытия нового знания.

Несколько лет назад кандидатом психологических наук, лауреатом премии Правительства РФ в области образования Еленой Леонидовной Мельниковой широкой учительской общественности была представлена её авторская педагогическая технология – технология проблемного диалога. Это современная дидактическая система развивающего, проблемного обучения [2] Центральное место в этой технологии занимают проблемно-диалогические методы обучения: побуждающий от проблемной ситуации диалог и побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог). Каждый из этих методов располагает арсеналом конкретных приёмов, позволяющих учителю добиться нужного дидактического результата: в первом случае – создание и осознание проблемной ситуации, во втором – поиск путей решения проблемы.

Рассмотрим на конкретных примерах, какими средствами может быть создана проблемная ситуация на уроках русского языка. Для этого исследуем 6 дидактических ситуаций учителя-словесника, в каждой из которых будет использован свой приём создания проблемной ситуации и свой побуждающий диалог. Все занятия представляют собой уроки объяснения нового материала в традиционной типологии.

Ситуация 1.

Приём «На предъявление положений». Сущность его заключается в том, что ученикам одновременно предъявляются противоречивые факты, теории, мнения. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами «Что Вас удивило? Что интересного заметили? Какое противоречие налицо?», после чего ученики формулируют проблему (или тему) урока.

Тема: «Причастие».

Учитель демонстрирует классу следующую таблицу и предлагает внимательно её рассмотреть. Попутно можно дать комментарии о том, что в ней отражены классификации частей речи, представленные в разных учебниках русского языка.

Таблица 1

<i>Самостоятельные части речи (учебник под редакцией Н.М. Шанского)</i>	<i>Самостоятельные части речи (учебник В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой)</i>
1. Имя существительное	1. Имя существительное
2. Имя прилагательное	2. Имя прилагательное
3. Имя числительное	3. Имя числительное
4. Глагол (причастие, деепричастие)	4. Глагол
5. Местоимение	5. Местоимение
6. Наречие	6. Наречие
	7. Причастие
	8. Деепричастие

После этого педагог побуждает детей к осознанию противоречия следующими репликами: «Что интересного вы заметили?»

В одном учебнике Причастие и Деепричастие являются отдельными самостоятельными частями речи, а в другом они представлены вместе с Глаголом.

«О чём это может нам говорить?» «Какое противоречие налицо?»

(Причастия и деепричастия – «особенные», на них разные ученые смотрят по-разному).

«О чём мы сегодня будем говорить? Какова тема урока?»

(О причастиях и деепричастиях?)

«Это непростые классы слов, знакомиться с ними мы будем по очереди. А, значит, наша тема сегодня? ... »

(Причастие).

В данном случае предъявление противоречивых мнений происходит фронтально (на проекторе или интерактивной доске), хотя тут возможна групповая или индивидуальная работа (например, с использованием опережающего задания и инсценировкой разных точек зрения, представленных ребятами).

Ситуация 2.

Приём «На столкновение мнений». Проблемная ситуация создаётся вопросом или практическим заданием на новый материал, сталкивающим мнения учащихся. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один? А мнений сколько?» или «Задание было одно? А выполнили вы его как?» Далее общий текст: «Почему так произошло? Чего мы ещё не знаем?», после чего обучающиеся могут ответить на вопрос «Чем мы сегодня будем заниматься? Какой будет тема (проблема) урока?»

Тема «Окончания имён существительных во множественном числе».

В начале урока учитель вызывает 3–4 обучающихся к доске и предлагает им выполнить следующее задание (индивидуально, одинаковое задание для всех): «Образуйте от данных существительных формы множественного числа, выделите окончания: жёлудь, сверчок, цифра, договор, слесарь, мастер».

Очевидно, что первые три слова ни у кого не вызовут затруднений: жёлудь – жёлуди, сверчок – сверчки, цифра – цифры. В 4-м, 5-м и 6-м словах при образовании форм множественного числа у обучающихся с очень большой долей вероятности появятся различные мнения по поводу правильного окончания в формах множественного числа. (договоры-договора, слесари – слесаря, мастера – мастера). Учителю важно зафиксировать все варианты и принять мнения обучающихся, в том числе ошибочные, после чего использовать вышеназванные реплики побуждающего диалога

«Задание было одно? А выполнили вы его как? Почему так произошло? Чего мы ещё не знаем? Какой будет тема сегодняшнего урока?»

Таким образом у обучающихся обозначается дефицит знаний, осознаётся противоречие «я считаю правильным это, а у него другое мнение. Так кто же прав?», возникает потребность открытия нового (истинного) знания.

Ситуация 3.

Приём «На ошибку учащихся». Он состоит из двух этапов. На первом педагог обнажает житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку». На втором этапе учитель предъявляет научный факт, который идёт в разрез с обывательским представлением, вскрывает ошибку, тем самым выявляя ученикам противоречие.

Тема «Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные».

1 этап. Учитель начинает выстраивать диалог, используя следующие реплики: «На какие вопросы отвечают имена существительные? Почему два вопроса? Кто? Что? Какие существительные одушевлённые, а какие неодушевлённые?». Ожидаемыми ответами станут высказывания ребят о том, что имена существительные бывают одушевлёнными и неодушевлёнными, первые отвечают на вопрос «кто?» и обозначают «живые» объекты (людей, животных), неодушевлённые существительные отвечают на вопрос что и обозначают «неживые» объекты (например, какие-то предметы). Это представление «житейского взгляда» на категорию «одушевлённости-неодушевлённости». После этого предлагается определить, одушевленными или неодушевлёнными являются существительные *кукла, молодёжь, ферзь, мертвец*. Понятно, что «житейский взгляд» приведёт к ошибке (кукла – одушевлённое существительное, но «не живое»).

На 2 этапе педагог представляет научный взгляд на данную морфологическую категорию имени существительного, тем самым создаёт проблемную ситуацию и делает её «своей» для каждого обучающегося.

Ситуация 4.

Приём «На невыполнимое вообще задание». Проблемная ситуация создаётся практическим заданием, не выполнимым вообще. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами «Вы смогли выполнить задание? В чём затруднение? Какой возникает вопрос?»

Тема «Имена существительные, которые имеют форму только единственного числа».

Ребятам предлагается выполнить такое задание. Образуйте форму множественного числа от следующих существительных: ручей, капель, птица, молоко, сметана, сахар. Ученики приступают к работе и без труда справляются с первыми тремя словами. Однако на четвёртом слове понимают, что до конца задание выполнить невозможно. Слова *молоко, сметана, сахар* не имеют формы множественного числа. Это задание целесообразнее предлагать фронтально, так как конечный результат одинаков (задание не получается).

Трудности, которые возникают у школьников при «выполнении невыполнимого», пробуждают интерес, активизируют познавательную деятельность. Педагог в этой ситуации вместе с детьми легко ставит цель урока, формулирует его проблему.

Ситуация 5.

Приём «На несходное задание». В этом случае проблемная ситуация создаётся практическим заданием, не сходным с предыдущим (с тем, что успешно выполняли ранее). Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание? В чём затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?» После чего учитель одной из реплик, «какой возникает вопрос?» или «какая будет тема урока?» побуждает детей к формулированию проблемы.

Тема: «Разряды имён прилагательных»

В начале урока обучающимся предлагается выполнить следующее задание. Распределите данные имена прилагательные на три группы – *сильный, лёгкий, волчий, деревянный, школьный, мамин, красный, умный, лисий, большой, тяжёлый, острый, туманный, зимний, бумажный, морозный, хитрый, утиный*. К доске вызывается ученик, для того чтобы общее для класса затруднение было продемонстрировано. Все прилагательные в начальной форме, значит, непостоянные морфологические признаки не могут быть положены в основу деления на группы (например, категория рода), с точки зрения лексикологии или словообразования представ-

ленные прилагательные разнообразны и не укладываются в три группы, как того требует задание. Хотя прежде обучающие без труда делили слова на группы.

«Похоже это задание на те, которые выполняли раньше?» (Да) «Почему не получается сейчас?» (не знаем основания деления) «Значит, тема урока?» (На какие группы (разряды) делятся имена прилагательные). «А сколько будет разрядов у имени прилагательного, догадались?» (Три)

В итоге создаётся проблемная ситуация, ученики подходят к теме урока и получают практическое задание на урок: разобраться с данными словами и распределить их к концу занятия на три группы в соответствии с их разрядом.

Ситуация б.

Приём «На сходное задание». Здесь проблемная ситуация создаётся в два шага. Сначала учитель предъявляет практическое задание, сходное с тем, которое ученики уже выполняли. Ребята, используя уже имеющиеся у них знания, задание выполняют и допускают ошибку. После этого приводятся доказательства того, что задание школьниками выполнено не верно. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами «Какое было дано задание? Какое знание вы применили? Удалось выполнить задание верно? Почему так получилось?». Затем учитель побуждает ребят к формулированию проблемы, как это было описано в предыдущих ситуациях.

Тема «Причастие».

Учитель предлагает ученикам вспомнить алгоритм определения спряжения глагола: поставить глагол в личную форму – проверить ударное окончание или нет – если окончание ударное, сразу по нему определить спряжение – если окончание безударное, поставить в форму инфинитива и определить спряжение по концовке (убедившись, что глагол не является исключением). Далее ребята пробуют алгоритм в действии на примере глаголов *лететь* и *читать*. После этого предлагается определить спряжение по алгоритму у слова *бежать*. Ученики выполняют задание, используя уже имеющиеся у них знания. И допускают ошибку. Это разноспрягаемый глагол. Далее учитель демонстрирует на дос-

ке все личные формы глагола бежать, доказывая, что учениками допущена ошибка. Проблемная ситуация создана.

Таким образом, все шесть приёмов создания проблемной ситуации, описанные выше, активизируют познавательную деятельность обучающихся, пробуждают интерес к теме, делают урок интереснее. Они могут быть использованы как в рамках применения технологии проблемного диалога, так и при использовании других развивающих технологий. Приёмы универсальны и могут быть успешно применены учителем любого предмета.

Список литературы

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 258 с.
2. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – М.: ФГАОУ АКПиППРО, 2013. – 138 с.