

Аникина Евгения Александровна

учитель русского языка и литературы

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение

Средняя общеобразовательная школа №4

городское поселение «Рабочий поселок Ванино»

Ванинского муниципального района Хабаровского края

Хабаровский край, п. Ванино

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА)**

Классические положения проблемного обучения изложены в концепции А.М.Матюшкина. В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активной личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть только в случае понимания обучения как личностно-опосредованного взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению автора концепции, определяющими понятиями являются “задача” и “проблемная ситуация”. Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий, т.е. она должна включать решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели. Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную ситуацию.

Вопросами проблемного обучения в образовательном процессе занимались такие ученые-психологи, как М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, И.С. Якиманская, С.А. Рубинштейн, Г.Д. Честяков, Ю.З. Гильбух и многие другие.

Второй Всероссийский фестиваль передового педагогического опыта  
"Современные методы и приемы обучения"  
февраль - май 2014 года

Проблемная ситуация, по А.М. Матюшкину, характеризуется как активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия “новых знаний”. Таким образом, ядром проблемной ситуации становится неизвестное новое знание, которое собственно и должен открыть для себя ученик, чтобы достигнуть поставленной цели. Для решения этой задачи ученику необходимо использовать специальные действия поиска нужного знания, его логических связей и обобщения информации. Процесс проблемного обучения включает два этапа: постановку и усвоение проблемной ситуации, поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении). Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания. В условиях школьного обучения проблемная организация учебной деятельности имитирует условия творческого поиска и формирует у учащихся креативные способности и творческое мышление. Подобная деятельность развивает у учащихся интерес, удовлетворенность учебным процессом, формирует творческую личность.

Современные дети любознательны и активны, раскованы и хорошо информированы, но получение и переработка информации в большинстве своем носит бессистемный характер (имея в виду СМИ, Интернет ресурсы и т.п.). Следовательно, необходима система заданий по развитию познавательных способностей школьников, которая поможет раскрыться и развиваться этим способностям, такую систему желательно использовать на различных предметах школьного курса.

Проблемное обучение – это творческий процесс, решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными методами. Суть данной технологии состоит в том, что учитель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит учащимся задачи, побуждая искать пути и средства их решения, причем

ученики побуждаются к самостоятельному поиску. Учащиеся, сталкиваясь с новой информацией, высказывают противоположные позиции, затем каждый пытается обосновать свою точку зрения, далее следует проверка выдвинутых гипотез.

Технология проблемного обучения - это ключ к успеху, так как урок объяснения нового материала является уроком открытия знаний.

Проблемная ситуация специально создается мною на уроках путем применения особых методических приемов:

1. Учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения.
2. Сталкивает противоречия практической деятельностью.
3. Излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.
4. Предлагает рассмотреть явления с различных позиций.
5. Побуждает учащихся делать сравнение, обобщения, выводы, сопоставлять факты.
6. Ставит проблемные задачи с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление психической инерции и т.д.

Наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, которые применяются мною на практике:

- 1) проблемный вопрос, допускающий различные версии: *«подлежащее может быть выражено любой частью речи»*, *«суффикс всегда находится перед окончанием»*, *«показатель инфинитива -ть является формообразующим суффиксом»*, *«значима ли роль Б в устной и письменной речи?»* (задача учащихся состоит в том, чтобы доказать или опровергнуть данное утверждение, аргументировав свою позицию);

2) задания, предполагающие анализ ошибочных или верных суждений, например:

- *укажите ошибочное суждение « а) в слове редкостные согласный звук [т] является произносимым; б) в слове объясняет звуков больше, чем букв; в) в слове девчонка под ударением произносится гласный звук [ё]; г) в слове глаз последний звук – [с]»;*

- *укажите верное суждение « а) в слове чествуют есть произносимый согласный звук; б) в слове льет звуков больше, чем букв; в) в слове ночью мягкость согласного [ч] на письме обозначена буквой ъ; г) в слове вперед первый звук [ф]» ;*

3) задания, выявляющие проблему, например:

- *проанализируйте основные способы словообразования имени прилагательного «приставочный – досрочный, суффиксальный – оловянный, приставочно-суффиксальный – безымянный, сложение – прошлогодний». Найдите ошибочные примеры и подберите к этим способам словообразования более удачные примеры;*

- *перечислите все суффиксы причастий. Можно ли только по суффиксу определить, «узнать» причастие?;*

- *ученик написал слово причоска. Допущена ли в нем ошибка. Подберите однокоренные слова. Как можно объяснить гласную в корне слова?*

4) задания, предваряющие проблемную беседу:

- *каковы морфологические признаки слов столовая, учительская, печь, простой, пила? К какой части речи они относятся? Почему возможны различные ответы на поставленный вопрос?;*

- *каковы морфологические признаки слов мой, наш, любой, когда-то, здесь? К какой части речи они относятся?*

Считаю, что современные приёмы обучения должны способствовать осуществлению познавательной деятельности, поэтому и использую анализ и

синтез, классификацию и дифференциацию, лингвистический эксперимент, создание проблемной ситуации и использование наглядности.

Сущность лингвистического эксперимента заключается в том, что одни морфологические формы и синтаксические конструкции заменяются другими. Лингвистический эксперимент помогает учащимся убедиться в правильности трактовки языковых фактов. Например, поставить сочетание «порядковое числительное + существительное» в родительном, дательном, творительном падежах. К лингвистическому эксперименту можно отнести и «немой» диктант. На листе бумаги цифрой написано числительное, рядом нарисован предмет. Надо поставить числительное и существительное в определённый падеж. Например, нет 59 (рисунок), к 273 (рисунок).

Классификация и дифференциация - выделение общего в языковых фактах и явлениях, а вместе с тем выявление различий между ними, ученик получает возможность распределить их по группам, объединить в отдельные классы, то есть в систему приводятся уже известные сведения. Например, задание: *распределить в группы отглагольные прилагательные и причастия; распределить по группам разряды прилагательных или местоимений.*

На уроках в 5, 6 классах особым успехом пользуются уроки, на которых тема занятия, ввод какого-либо правила сообщается в готовом виде с применением мотивирующего приема (сообщение сказки, зачитывание телеграммы или письма, инсценировка художественного фрагмента, за основу которых можно взять произведения Феликса Кривина). Например, задание: посмотрите фрагмент сказки Ф. Кривина, сказочника и знатока русского языка. О чем эта сказка? Постарайтесь превратить её в правило, которое сформулируйте после просмотра инсценировки.

— *А, здравствуйте!*

— *Извините, я не А, я О.*

— *О, значит, тезка! А голос у тебя совсем как у А.*

— Стань на моё место, тогда посмотрим, какой у тебя будет голос.

— Что же у тебя за место такое?

— Периферия. Ты вот в центре, тебе все внимание, а обо мне кто помнит?

Разговор происходит между двумя гласными: Ударным О и О Безударным.

— Конечно, - жалуется Безударный, - слог у меня не тот. В твоём положении легко звучать. Я бы на твоём месте ещё не так звучал!

— Но ведь под ударением, - напоминает Ударный. – Стань под ударение – и звучи. Кто тебе мешает?

Безударный произносит какой-то звук, больше напоминающий А, чем О, и умолкает.

— Так договорились? – не унимается Ударный. – Ты станешь Ударным, а я Безударным.

Молчит Безударный, хмурится. Ему не хочется меняться. Кому же охота ставить себя под удар? Запишем сформулированное вами правило. Что означает «ставить себя под удар»? Какая здесь игра слов?

Проблемная ситуация создаётся даже такими простыми на первый взгляд заданиями, как, например: 1) разберите по составу числительные трое, четверо, двухтысячный; 2) правильно ли употребление сочетания «обоих учениц»?

Приведенные мною примеры доказывают, что сущность проблемного обучения сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода, а роль педагога состоит лишь в корректировке действий ученика.