

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 372.881.161.1:371.321
ББК 4426.819=411.2-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Л. И. Донецких
Е. В. Туктангулова
Ижевск, Россия

Теоретические и практические аспекты реализации технологии проблемного обучения на уроках русского языка в средней школе

Аннотация. Проблемное обучение позволяет развивать свободное мышление учащихся, научный тип познания, способствует тому, чтобы учащиеся овладевали приемами открытия новых знаний. Такое обучение позволяет достигать личностных, метапредметных и предметных результатов, создает среду для развития активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, формирует готовность к саморазвитию и непрерывному образованию. Поэтому актуальность представленной темы определяется необходимостью разработки проблемных ситуаций и заданий для изучения русского языка в средней школе. Целью данной работы является анализ эффективности применения технологии проблемного обучения, а также разработка проблемных заданий. Предметом работы является проблемное обучение как фактор интеллектуального развития школьников на уроках русского языка. Методологической базой исследования послужили фундаментальные труды в области истории и теории проблемного обучения таких ученых, как Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, В. Т. Кудрявцев, Е. Л. Мельникова. Работа предполагала применение следующих методов: наблюдения, измерения, метода эксперимента и аналитики. Сделан вывод об эффективности технологии проблемного обучения на уроках русского языка при условии корректировки и адаптации приемов работы. Основные области применяемых результатов при исследовании эффективности метода проблемного обучения — выявление наиболее эффективных приемов реализации технологии проблемного обучения, апробация эффективности метода в рамках определенной темы урока русского языка в средней школе.

Ключевые слова: проблемное обучение; трудности обучения; технологии обучения; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; русский язык; школьники.

L. I. Doneckih
E. V. Tuktangulova
Izhevsk, Russia

Theoretical and Practical Aspects of the Implementation of Technology of the Problem-Solving Education at Russian Language Lessons in Secondary School

Abstract. Problem-based learning allows developing students' free thinking, a scientific type of knowledge, and encourages students to master the techniques of discovering new knowledge. Such training allows us to achieve personal, meta-subject and objective results, create an environment for the development of active learning and cognitive activities of students, form a readiness for self-development and continuous education. Therefore, the relevance of the presented topic is determined by the need to develop problem situations and assignments for studying Russian in grades 5-6. The purpose of this work is to analyze the effectiveness of the technology of problem-based learning, as well as the development of problematic tasks. The subject of the work is problem training as a factor in the intellectual development of schoolchildren in Russian classes in grades 5-6. The methodological base of the study was the fundamental works in the field of history and the theory of problem training of such scientists as N. A. Menchinskaya, P. Ya. Galperin, N. F. Talyzina, A. M. Matyushkin, M. I. Makhmutov, I. Ya. Lerner, V. T. Kudryavtsev. The work involved the application of the following methods: observation, measurement, experimental and analytical. The conclusion is made about the effectiveness of technology for problem-solving education in the lessons of the Russian language, the methods of work have been adjusted. The main areas of applied results in the study of the effectiveness of the problem-learning method are the identification of the most effective methods and techniques for implementing problem-learning technology, approbation of the effectiveness of the method within a certain topic of the Russian language lesson in secondary school.

Keywords: problem-based learning; learning problems; technologies of teaching; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at school; Russian; schoolchildren.

Современное образование в России строится на основе требований федерального государственного образовательного стандарта, который задает условия выбора образовательных технологий и диктует дальнейшие пути развития методики обучения русскому языку. В настоящее время учащиеся должны быть обучены видам деятельности по самостоятельному получению новых знаний. Стандарт также определяет портрет выпускника основной школы, который включает в себя в том числе активное и заинтересованное познание мира, осознание ценности труда, науки и творчества; важности образования и самообразования, способность применять по-

лученные знания на практике. Поэтому перед учителем стоит задача сформировать поисковый стиль мышления ученика, привить интерес к самостоятельному решению проблемы, развить способность доказательного мышления. Следовательно, необходимо использовать такие приемы обучения, которые позволили бы учащимся быть активным субъектом, а не объектом образования.

В отечественной педагогике идеи проблемного обучения стали складываться в стройную теоретическую систему начиная со второй половины 1950-х гг. XX века, а в 1960-е гг. XX века в методической и научно-педагогической литературе сложился бо-

гатый потенциал решения учебных проблем, и выявились методы организации проблемных ситуаций. Методологической базой представленной работы в связи с этим послужили труды в области истории и теории проблемного обучения таких ученых, как Н. А. Менчинская [Менчинская 1989], П. Я. Гальперин [Гальперин 2000], Н. Ф. Талызина [Талызина 2006], А. М. Матюшкин [Матюшкин 1972], М. И. Махмутов [Махмутов 1985], И. Я. Лернер [Лернер 1981], В. Т. Кудрявцев [Кудрявцев 1991], Е. Л. Мельникова [Мельникова 2012].

Еще на заре развития проблемного обучения исследователи признавали, что в гуманитарных предметах труднее правильно с точки зрения дидактики сформулировать задачу. Это, по свидетельству В. Оконя, связано «с экспериментальным характером естественных наук и, как правило, вербальным характером гуманитарных наук» [Оконя 1968: 111]. Особенностью решения гуманитарной проблемы стало и то, что «участие субъекта в решении проблемы выражается в дополнении к аргументам объективной природы, а также личных субъективных суждений» [Оконя 1968: 115].

Важно отметить, что проблемное обучение является сложным механизмом, включающий в себя типы проблемных ситуаций, иллюстрирующих принципиальную разницу между проблемным обучением, цель которого — развитие творческого мышления и интеллектуальной самостоятельности, и традиционным обучением, которое направлено на репродуктивную деятельность. Типы проблемных ситуаций были выделены исследователем М. И. Махмутовым:

1. «Проблемная ситуация возникает, когда учащиеся осознают недостаточность знаний для решения поставленной задачи / проблемного вопроса.

2. Проблемная ситуация возникает при необходимости использовать знания в новой практической ситуации (следствие — осознание недостаточности знаний).

3. Проблемная ситуация возникает, когда есть противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической невозможностью решить ее избранным способом.

4. Проблемная ситуация возникает, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования» [Махмутов 1975: 59–60].

На рубеже XX–XXI вв. с появлением ФГОС актуальными становятся экспериментальные площадки, на которых исследуются и анализируются новые формы и методы обучения. Вопросы проблемного обучения вновь становятся актуальными, так как они уводят вектор развития методики от нацеленности на репродуктивную деятельность учащихся. Возникает проблемно-диалогическая технология — это новый этап в разработке проблемного обучения. Преимущества ее неоспоримы и проявляются в повышении производительности труда учителя; в прозрачном контроле результативности обучения каждого учащегося и в наличии системы обратной связи как способа выстраивания индивидуального образовательного вектора каждого учащегося. Такая технология осво-

бождает время учителя, так как основные функции обучения перекладываются на средства обучения (учитель может заняться вопросами индивидуального и личностного развития учащихся), дает возможность снизить роль субъективного фактора при проведении контроля (для любой технологии цель определяется очень точно), снижает зависимость результата обучения от уровня квалификации учителя (появляются возможности для выравнивания уровней освоения учебной дисциплины учащимися во всех образовательных учреждениях) [Диденко 2015].

Таким образом, проблемное обучение — это особый тип обучения, центральным звеном которого становится создание учителем проблемной ситуации. Решая ее, учащиеся овладевают навыками активной мыслительной деятельности, развивают творческие способности и, выполняя проблемные задания, приобретают предметные знания, в частности по русскому языку.

Проблемное обучение принципиально отличается от традиционного обучения целеполаганием и принципами организации педагогического процесса. В. Т. Кудрявцев говорит о принципиальном отличии схем традиционного и проблемного обучения. При традиционном или, как по-другому его называет исследователь, информативном типе обучения ученик получает «готовые знания» и усваивает их путем повторения и тренировки. При проблемном обучении учитель ставит учебно-проблемную задачу, которая рождает проблемную ситуацию, затем происходит процесс осознания, принятия и решения проблемы, при котором учащиеся овладевают навыками решения конкретных задач и приемами приобретения новых знаний [Кудрявцев 1991: 23].

Такое различие проявляется в сопоставлении традиционного и проблемного обучения.

1. Цель обучения — усвоение результатов научного познания, накопленных человечеством знаний. — Цель обучения — не только получение результатов познания, но и овладение навыками открытия нового знания, процессом познания.

2. Учебный материал преподаватель дает в «готовом» виде, от ученика требуется запоминание и повторение. — Новую информацию «добывает» сам ученик в ходе решения проблемных заданий.

3. Учитель — практически единственный носитель информации, поэтому ученик должен знать то, что было дано им на уроке, и то, что написано в учебнике. — Носителей информации множество: наряду с учебником ученик должен уметь пользоваться справочными пособиями, разного рода энциклопедиями, интернет-ресурсами. У ученика возникает потребность обращаться к разным видам источника в ходе решения проблемных ситуаций.

4. Учитель, сообщая факты, сам анализирует их, объясняет новые понятия, дает толкование терминов, формулирует новые правила, теоремы, пути решения задач. — Учитель организует проблемное обучение, где на основании фактов учащиеся самостоятельно формулируют правила, выводят определения новых понятий.

5. Трудность составляет применение полученных знаний на практике. — Учащиеся учатся при-

менять знания в новых ситуациях, развивая творческое и логическое мышление.

В основу разработки уроков, представленных в работе и реализующих проблемные ситуации и задания, легла классификация В. И. Андреева, который суммировал приемы создания проблемных ситуаций:

- 1) создание ситуации выбора, принятия решения;
- 2) сравнение, сопоставление фактов, явлений;
- 3) экскурсы в историю открытий, изобретений (предложение учащимся установить причинно-следственные связи, отношения между процессами, явлениями);
- 4) показ примеров, фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся;
- 5) принципиально новый взгляд на привычные явления [Андреев 2012: 266].

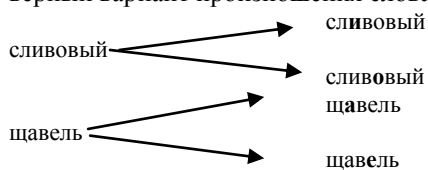
Классификация В. И. Андреева носит прикладной характер, благодаря своей универсальности может быть использована в различных предметных областях, в том числе на уроках русского языка в средней школе. Как отдельный учебный предмет русский язык требует особых проблемных заданий, которые строятся на основании особенностей изучаемого материала, поэтому приемы, выделенные В. И. Андреевым, требуют комментария и в некоторых случаях корректировки.

Первый прием создания проблемной ситуации — это ситуация выбора, принятия решения. Оказываясь перед выбором, учащийся проходит основные этапы проблемной ситуации: затруднение, выдвижение гипотез, выбор и его обоснование.

Одним из проблемных заданий, которое может создать необходимую ситуацию на уроке русского языка, является задание, предполагающее выбор учеником одного варианта из нескольких и его обоснование.

Урок, посвященный нормам ударения в русском языке, можно построить, ставя учащихся перед ситуацией выбора, принятия решения, используя следующие проблемные задания:

Вариант 1. Учащимся предлагается выбрать верный вариант произношения слова.



Важно, что у школьников, приступающих к изучению данной темы, возникнут разные ответы. В этом случае учитель не называет верный ответ, а спрашивает, почему при решении задания возникли разногласия и что необходимо знать, чтобы дать верный ответ. Для того чтобы учащиеся сформулировали проблему, учитель должен задать вопрос: какую проблему сегодня мы будем исследовать?

Вариант 2. Учащимся предлагается нарисовать небольшие иллюстрации к предложенным словам (записываются на доске): замки, гвоздики, ирис.

В качестве результата возможны разные иллюстрации (зАмки и замкИ, гвОздики и гвоздИки, Ирис и ирИс). Так возникает проблемная ситуация:

почему получились разные рисунки, если слово было записано одно? На данном этапе учитель вправе попросить учащихся сформулировать тему урока.

Практика показала, что с помощью приема создания ситуации выбора, принятия решения на предметном материале русского языка возможно построение проблемных заданий по фонетике, лексике, грамматике, словообразованию. Данные темы предполагают наблюдение учащихся за языковым материалом, проблемное задание требует выдвижения и доказательства гипотез. Для того чтобы задействовать не отдельных учеников, а весь класс, предлагается фиксировать ход рассуждений в тетрадях, а после обсуждения — на доске. Удачной формой фиксации результатов решения проблемной задачи в данном случае становится таблица, предлагаемая учителем либо разработанная самими учащимися. В определенных заданиях таблица становится инструментом создания ситуации выбора, так как учащимся предлагается распределить что-то в таблицу. Все это развивает умение учащихся работать с информацией, структурировать добытые знания, а также формирует умение анализировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения.

Вторым приемом создания проблемной ситуации является сравнение, сопоставление фактов, явлений. Данный прием возможен тогда, когда изучаемый материал делится на 2 или более группы. Учитель представляет учащимся несколько групп слов / предложений и предлагает решить, почему языковой материал поделен именно таким образом. При знакомстве с группами языковых явлений учащиеся испытывают удивление от того, что при большом сходстве явления делятся на две или более группы и отличаются друг от друга по определенным параметрам. Следующий этап — это затруднение, которое учащиеся испытывают, пытаясь решить, от чего зависит данное деление. На этом этапе происходит выдвижение и проверка гипотез. Последний этап предполагает самостоятельную формулировку правила. Данный прием в силу отмеченной специфики подходит для создания проблемных ситуаций при изучении орфографии. К примеру, урок, посвященный изучению правописания приставок пре- и при-

Задание 1. Прочитайте фрагменты из сказок А. С. Пушкина.

Ты прекрасна, спору нет;
Но царевна всех милее,
Всех румяней и белее.

Сват приехал, царь дал
слово.

А приданое готово:
Семь торговых городов
Да сто сорок теремов.

Ветер дале побежал.
Королевич зарыдал
И пошел к пустому месту
На прекрасную невесту
Посмотреть еще хоть раз.

И царица хохотать,
И плечами пожимать.
И подмигивать глазами,
И прищелкивать пер-
стами,
И вертеться подбочась.
Гордо в зеркальце гля-
дась.

Выпишите из данных фрагментов слова, в которых есть приставки (прекрасна, побежал, зарыдал, пошёл, прекрасную, посмотреть, приехал, приданое,

пожимать, подмигивать, прищёлкнуть, подбодчась). Выберите те слова, написание приставок в которых отличается, разделите их на группы (ответ: прекрасна, прекрасную — приехал, приданое, прищёлкнуть). Данный комплекс заданий направлен на создание проблемной ситуации, благодаря которой учащиеся задумываются, от чего зависит написание и-е в приставках пре-, при- (какой вопрос у вас возникает?). Далее следуют задания, позволяющие учащимся в ходе наблюдения и сравнения выявить закономерность.

Задание 2. Правописание приставок пре-, при- зависит от их значения. Предлагается сравнить предложения из произведений А. С. Пушкина и выделить значение приставки в каждом конкретном случае.

А) Прошло несколько минут, и Сильвио прервал молчание. Б) Будешь меня помнить. Преаду тебя твоей совести. В) Теперь уже поздно противиться судьбе моей; воспоминание об вас, ваш милый, несравненный образ отныне будет мучением и отрадою жизни моей; но мне еще остается исполнить тяжелую обязанность, открыть вам ужасную тайну и положить между нами непреодолимую преграду... Г) В то время я так мало полагал важности в преступной моей проказе, что, отъехав от церкви, заснул, и проснулся на другой день поутру, на третьей уже станции.

Значение _____

Кто-то (казалось, его поверенный по делам) писал ему из Москвы, что известная особа скоро должна вступить в законный брак с молодой и прекрасной девушкой.

Значение _____

А) Один я не мог уже к нему приблизиться. Б) Я пришел к Сильвио в назначенное время и нашел у него почти весь полк. В) Однако ж во вторую весну моего затворничества разнесся слух, что графиня с мужем приедет на лето в свою деревню. В самом деле, они прибыли в начале июня месяца.

Значение _____

А) Мы пошли к Сильвио и нашли его на дворе, сажающего пулю на пулю в туза, приклеенного к воротам. Б) Но на чужой манер хлеб русский не родится, и не смотря на значительное уменьшение расходов, доходы Григорья Ивановича не прибавлялись.

Значение _____

А) Я подошел к нему, стараясь припомнить его черты: «Ты не узнал меня, граф?» Б) Он сжал бумажки в комок, бросил их на землю, притоптал каблучком, и пошел...

Значение _____

Зачем ты, грозный аквилон, / Тростник прибрежный долу клонишь? / Приду на склон приморских гор, / Воспоминаний тайных полный, — / И вновь таврические волны / Обрадуют мой жадный взор.

Значение _____

В зависимости от подготовленности учащихся можно дать им слова для справок: = «очень», = пере, приближение, присоединение, неполнота действия, нахождение вблизи чего-либо.

Таким образом, с помощью приема сравнения, сопоставления фактов и явлений возможно построение проблемных заданий по орфографии, синтакси-

су, лексике, грамматике. Учащимся предлагается в данном случае увидеть закономерность в делении фактов и явлений на группы, обосновать это деление, сделать вывод. В русском языке такими фактами выступают языковые и речевые единицы. Могут сравниваться группы слов, словосочетаний, предложения. Когда проблемная ситуация выстраивается посредством данного приема, учащийся проходит следующие этапы ее решения: анализ предложенных групп языковых явлений, вычленение несоответствия, противоречия, формулирование проблемного вопроса, дальнейшее наблюдение над материалом с целью поиска ответа на него. Данный прием развивает навык поиска и выделения необходимой информации, постановки и формулирования проблемы, а также развивает умение анализировать информацию, строить гипотезы, делать вывод на основе проведенных наблюдений.

Проблемную ситуацию возможно также создать с помощью приема экскурсов в историю языка. Возможны два пути создания данной проблемной ситуации. Во-первых, учащимся предлагается текст, посвященный факту из истории языка. С помощью вопросов по тексту учащиеся приходят к осознанию противоречия либо выявляют некое языковое явление, которое будет требовать дальнейшего изучения. Во-вторых, учащимся предлагается лингвистическая задача, решение которой потребует от них обращения к истории языка.

К примеру, учитель предваряет проблемный вопрос, раскрывающий тему «Возвратные глаголы» краткой исторической справкой. В древности личные местоимения имели две формы — полную (мене, тебе) и краткую (мя, тя). Сохранились только полные, а краткие исчезли, как вообще стали исчезать краткие формы местоимений и прилагательных. Осталась только краткая форма возвратного себя — он выглядел как ся (как вы думаете, где в современном русском языке мы можем найти следы древних форм кратких местоимений?). Учащиеся высказывают свои гипотезы. Если верного ответа не прозвучало, учитель дает дополнительное задание (измените данные предложения так, чтобы из них исчезло местоимение себя и скажите, что вы заметили).

Он умывает себя. Он одевает себя (учащиеся приходят к выводу, что сегодня краткое местоимение ся мы можем найти в глаголах, которые описывают действие, направленное на себя). Используя данное проблемное задание, учитель не только расширяет знания учащихся по истории языка, но и предоставляет учащимся возможность самостоятельно выявить особенности возвратных глаголов.

Таким образом, прием экскурсов в историю открытий, изобретений был трансформирован нами с учетом предметного материала. При изучении русского языка возможно построение проблемных заданий с помощью экскурсов в историю языка. Задания такого типа будут состоять из двух элементов: во-первых, это историческая справка о каком-то конкретном явлении языка, которая может быть представлена в форме слова учителя либо в форме текста, отрывка из научной статьи, книги и т. п., во-вторых, проблемный вопрос, который формулирует

учитель на основе исторического экскурса. Помимо прочего, учащимся может быть предложено проблемное задание на основе предложенного текста. Задания, построенные с помощью данного приема, позволяют развивать умение учащихся работать с текстом, преобразовывать информацию, а также умение строить причинно-следственные связи, доказывать свои суждения. Работа с историческим материалом позволяет учащимся глубже понять языковые процессы, развивает в них научный тип познания.

Прием, определяемый как показ фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся, можно расширить в рамках изучения русского языка, показывая не только рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся, но и в целом обращаясь к жизненному опыту учащихся, к их речевому опыту на этапе создания проблемной ситуации.

Для того чтобы определить изучаемую тему (обращение), предлагается провести языковое наблюдение. Даны речевые ситуации, которые предполагают наблюдение за тем, какое общее языковое средство использовали учащиеся. Предлагаются речевые ситуации: попроси одноклассника, сидящего в другом ряду, объяснить тебе написание слова *росток*; попроси одноклассника, сидящего далеко от тебя, помочь тебе с сегодняшним домашним заданием по русскому языку; сделай комплимент однокласснику, который сидит в другом ряду. Учителю необходимо выбрать трех учащихся с каждого ряда. В каждом задании предполагается обращение к однокласснику, который дистанцирован от собеседника, что вынуждает его использовать обращения для привлечения внимания. Проведя языковое наблюдение, учащиеся приходят к выводу, что каждый называл имя одноклассника. Но как называется такое языковое средство, учащиеся не знают. Проблемная ситуация возникает, когда учащиеся смогли выполнить практическое задание (выделили языковое средство), но пришли к выводу, что не владеют знаниями для его теоретического обоснования.

Таким образом, при построении проблемных заданий посредством приема показа фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом, важно опираться на речевой опыт учащихся, выстраивать задания, включающие наблюдение за речевым поведением людей. Проблемная ситуация в данном случае создается с помощью противоречия между имеющимся представлением и новыми сведениями, полученными в ходе решения проблемной задачи. Проблемные ситуации, построенные с помощью данного приема, позволяют развивать коммуникативные способности, а именно умение вступать в диалог, отстаивать свою точку зрения, умение слушать собеседника, а также умение анализировать новые данные, устанавливать причинно-следственные связи, делать вывод.

Особенность русского языка как учебной дисциплины состоит в том, что, приступая к ее изучению, учащийся уже имеет некоторый языковой опыт и знания, так как является носителем языка. В своих суждениях он опирается на собственные наблюдения за речевым поведением окружающих. Так он

может использовать в речи те или иные языковые элементы, не зная их определений. На этом строится создание проблемных ситуаций с помощью принципиально нового взгляда на привычное явление.

К примеру, при изучении суффикса как словообразующей морфемы учащимся предлагается следующий алгоритм развития мысли. Дается справка о том, что Велимир Хлебников — поэт начала XX века — создавал новые слова для своих стихотворений. Данный прием называется «словотворчество». Предлагается прочитать фрагмент стихотворения, найти новое слово и предположить, что оно может означать (Облакины плыли и рыдали / Над высокими далями далей). Выстраиваемая логика ответа может быть реализована следующим образом: От какого слова образовано слово облакины? С помощью какого суффикса? Вы знаете слова с таким же суффиксом (богиня, княгиня, рабыня)? Сможете выдумать свои новые слова от слова облако, прибавив суффиксы «онок», «ище», «тель»? Что могут обозначать данные слова? Какой вывод можно сделать? (Суффикс несет определенное лексическое значение).

Таким образом, с помощью приема, в котором дается принципиально новый взгляд на привычное явление, возможно построение проблемных ситуаций по русскому языку в таких разделах, как словообразование, синтаксис, грамматика. Задания, разработанные с помощью данного приема, основываются на языковом опыте учащихся и на знаниях, полученных ими в курсе русского языка ранее. Проблемные ситуации строятся на противоречии уже имеющихся знаний и новых фактов, которые не согласуются с известными правилами. Данные задания развивают умение самостоятельного выделения и формулирования познавательной цели, постановки и формулирования проблемы, самостоятельного создания алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Подводя итоги нашего обзора, подчеркнем, что проблемное обучение — это особый тип обучения, центральным звеном которого становится создание учителем проблемной ситуации. Решая ее, учащиеся овладевают навыками активной мыслительной деятельности, развивают творческие способности и осознанно приобретают глубокие предметные знания. Приемы создания проблемных ситуаций дифференцируются в зависимости от темы (не все эффективны при изучении определенных разделов русского языка) и позволяют успешно создавать проблемные задания по русскому языку. Основываясь на особенностях каждого приема, мы разработали проблемные задания по грамматике, орфографии и пунктуации. Каждый прием откорректирован исходя из целесообразности его использования на предметном материале русского языка в рамках изучения конкретной темы. Определено, что проблемное обучение позволяет достигать высоких результатов в преподавании русского языка. Был выполнен сравнительный анализ качества знаний учащихся, который показал успешное освоение предмета посредством проблемного обучения. Результативность проблемного обучения заключается в повышении интереса школьников к изучению предме-

та, в обеспечении развивающего эффекта и мотивации к обучению, в создании атмосферы сотрудничества учителя и ученика, в развитии речи и логического мышления, в грамотном подборе приема создания проблемной ситуации, наиболее эффективно реализуемого в рамках конкретной темы на уроках русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.

Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Кн. дом «Ун-т», 2000. — 329 с.

Диденко Л. А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2015. — 174 с.

Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение — истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

Кукушин В. С. Теория и методика обучения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 476 с.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.

Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 168 с.

Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: Просвещение, 1977. — 374 с.

Махмутов М. И. Современный урок. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1985. — 184 с.

Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии: сборник материалов. — М.: Баласс, 2012. — С. 5–56.

Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. — М.: Педагогика, 1989. — 218 с.

Информация об авторах

Людмила Ивановна Донецких — доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, теоретической и прикладной лингвистики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426000, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, каб. 223.

E-mail: tuctangulova@gmail.com.

Елена Васильевна Туктангулова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426000, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, каб. 223.

E-mail: tuctangulova@gmail.com.

About the authors

Ludmila Ivanovna Doneckih — Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk).

Elena Vasil'evna Tuktangulova — Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk).

Оконь В. Основы проблемного обучения: пер. с польск. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

Тальзина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для сузов рек. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 287 с.

REFERENCES

Andreev V. I. Pedagogika: Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. — Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2012. — 608 s.

Bulanova-Toporkova M. V. Pedagogicheskie tekhnologii / M. V. Bulanova-Toporkova, A. V. Dukhavneva, V. S. Kukushin, G. V. Suchkov. — Moskva: IKTs «MarT»; Rostov n/D.: Izdatel'skiy tsentr «MarT», 2004. — 336 s.

Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu. — M.: Kn. dom «Un-t», 2000. — 329 s.

Didenko L. A. Ispolzovanie sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologiy v usloviyakh realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov: uchebnoe posobie / Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva. — Krasnoyarsk, 2015. — 174 s.

Kudryavtsev T. V. Problemnoe obuchenie — istoki, sushchnost', perspektivy. — M.: Znanie, 1991. — 80 s.

Kukushin V. S. Teoriya i metodika obucheniya. — Rostov-na-Donu: Feniks, 2005. — 476 s.

Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. — M.: Pedagogika, 1981. — 186 s.

Lerner I. Ya. Problemnoe obuchenie. — M.: Znanie, 1974. — 64 s.

Matyushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii. — M.: Pedagogika, 1972. — 168 s.

Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. — M.: Pedagogika, 1975. — 368 s.

Makhmutov M. I. Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole. Kniga dlya uchiteley. — M.: Prosveshchenie, 1977. — 374 s.

Makhmutov M. I. Sovremennyy urok. — 2-e izd. — M.: Pedagogika, 1985. — 184 s.

Mel'nikova E. L. Tekhnologiya problemnogo dialoga: metody, formy, sredstva obucheniya // Obrazovatel'nye tekhnologii: sbornik materialov. — M.: Balass, 2012. — S. 5–56.

Menchinskaya N. A. Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkol'nika. — M.: Pedagogika, 1989. — 218 s.

Okon' V. Osnovy problemnogo obucheniya: per. s pol'sk. — M.: Prosveshchenie, 1968. — 208 s.

Talyzina N. F. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. dlya suzov rek. — 4-e izd., ster. — M.: Akademiya, 2006. — 287 s.