

УДК 372.881.161.1.

ИГНАТОВА Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, академик Петровской академии наук и искусств, заведующая кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования

ДРОНОВА Инна Владимировна, аспирант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлена технология проектирования учебно-познавательных барьеров на занятиях по русскому языку. При этом учебно-познавательные барьеры рассматриваются как эффективное средство, активизирующее речемыслительную деятельность учащихся, повышающее их мотивацию к выстраиванию личностной образовательной траектории, в формировании коммуникативной компетенции школьника.

Личностная образовательная траектория, образовательный продукт, учебно-познавательный барьер, проблемное обучение, проблемная ситуация, речемыслительная деятельность, учебно-познавательная деятельность, адаптация

На современном этапе развития общества гуманизация и демократизация заявлены как основные принципы модернизации системы среднего образования в РФ. В этих условиях образование в общеобразовательных школах рассматривается не только как средство безопасного и комфортного существования личности, но и как средство развития его творческой самореализации и саморазвития. В этой связи одной из главных педагогических проблем является формирование у учащихся положительного отношения к процессу обучения в целом и родному (русскому) языку в частности как к языку познания и общения.

Традиционно считается, что «богатства, которые наработало... человечество» в виде знаний, передаются ученику педагогом «для его же пользы»: ученик должен уметь быстро

адаптироваться в обществе после школы, «более эффективно действовать на его благо, приносить свою «посильную лепту»¹. А где же личностное предназначение человека? В чем оно должно проявляться?

В свое время философ Эрих Фромм определил две противоположные личностные ориентации, лежащие в основе образования – «иметь» и «быть». Образование типа «иметь» «ставит своей целью дать каждому учащемуся определенный объем «культурной собственности» и в конце обучения вручает документ, удостоверяющий обладание... минимумом этой собственности»².

Другой тип образования – «быть», предполагает, что деятельность учащегося должна быть основана на реализации его личностного потенциала, приводить его к самостоятельно-

му (индивидуальному) созданию им образовательных продуктов, адекватных программным требованиям. Именно такое образование способствует формированию внутренней сущности самого ученика, т.е. появлению собственного знания. При этом учащийся: а) выступает субъектом своего образования; б) имеет возможность выстраивать индивидуально образовательную траекторию (под руководством учителя); в) может ставить собственные образовательные цели, а также в) отбирать методы, приемы «добывания» знания.

В связи с этим возникает вопрос: что ученику надо «иметь», чтобы «быть» в собственном образовании.

Со времен К.Д. Ушинского исследователи, анализируя учебную деятельность школьников, пришли к выводу, что неотъемлемым элементом данной деятельности являются «учебно-познавательные барьеры», «препятствия», «затруднения».

По мнению М.А. Данилова, Л.В. Занкова, М.Н. Скаткина и др., возникающие в процессе обучения барьеры-трудности становятся движущей силой в формировании личности школьника. В этой связи отмечается, что задача учителя заключается в том, чтобы изучить реальные процессы усвоения новых знаний, раскрыть трудности, испытываемые учащимися, выяснить условия их возникновения, найти способы самостоятельного преодоления учащимися данных трудностей, что способствует их личностному саморазвитию.

В современной научной литературе учебно-познавательные барьеры определяются а) как структурный элемент творческой деятельности учащихся (Н.А. Менчинская, Г.А. Баллард) и б) как основной элемент организации учебно-познавательной деятельности учащихся (Д.Н. Богословский, А.М. Матюшин). Мы рассматриваем учебно-познаватель-

ные барьеры как одно из условий создания проблемной ситуации в процессе усвоения программного материала школьниками. При этом использование учебно-познавательных барьеров, как показало наше исследование, в процессе обучения родному языку в общеобразовательной школе значительно активизирует речемыслительную деятельность учащихся, повышает их мотивацию к выстраиванию личностной образовательной траектории.

В нашем экспериментальном обучении моделирование учебно-познавательных барьеров проходило в рамках основной формы организации учебного процесса-урока. Традиционная структура урока, включающей три относительно самостоятельных этапов: 1) актуализация прежних знаний и способов действий; 2) реализация новых понятий и способов действий; 3) формирование умений и навыков применения новых знаний.

Для активизации учебно-познавательной деятельности школьников на основе использования учебно-познавательных барьеров необходимо определить виды проблемных ситуаций, а также соотнести их не только со структурой урока, но и с содержанием учебного материала.

В соответствии с трехэтапной структурой урока различные варианты методического моделирования можно представить следующим образом.

Проблемная ситуация №1 (ПС1): выполняет функцию опорного материала для последующего формирования новых знаний. Данная ситуация поэтапно воспроизводится и полностью решается на первом этапе урока – этапе актуализации.

Проблемная ситуация №2 (ПС2): поэтапно воспроизводится на первом и втором этапах урока. Эмпирическая часть решения осуществляется на этапе актуализации, а теоретичес-

кая – на этапе формирования понятий и способов действий.

Проблемная ситуация №3 (ПС3): воспроизводится и решается на втором этапе урока с целью объяснения научных понятий и их формирования.

Проблемная ситуация №4 (ПС4): поставленная и решенная на этапе формирования, на завершающем этапе «проигрывается» с различными изменениями при сохранении принципиальной структуры решения. В таком варианте проблемная ситуация преследует цель применения и обобщения знаний и способов действий и их систематизации.

Проблемная ситуация №5 (ПС5): создается и решается на завершающем этапе урока с целью получения обобщающих выводов. При этом ведущими являются функции формирования знаний, обогащенных новым содержанием ранее усвоенных понятий, обобщение способов действий.

Проблемная ситуация №6 (ПС6): фрагментарно воспроизводится в течение всего урока и определяет его логико-психологическую структуру.

На *первом этапе* урока ставится проблема, формируется цель решения, намечаются действия и способы их реализации, последовательность движения к цели. На *втором этапе* в процессе решения проблемы формируются новые знания и способы действия. На *завершающем этапе* урока ситуация получает свое полное решение. Далее на различных примерах практического применения достигается требуемый уровень обобщения анализируемой ситуации.

Для актуализации учебно-познавательной деятельности ученика на занятиях по русскому языку наиболее подходят следующие проблемные ситуации: ПС № 2, ПС № 3, ПС № 4 и ПС № 5. Почему?

Первый вид проблемной ситуации менее значим для учебно-познавательной деятельности, поскольку он воспроизводится только на этапе актуализации и «работает» главным образом на мотивацию познавательной среды учащихся, а не формирование новых структур деятельности. Шестой вид проблемной ситуации фрагментарно воспроизводится в течение всего урока и представляется достаточно сложным, прежде всего с точки зрения его разработки на материале программ по русскому языку. Именно обозначенные нами проблемные ситуации являются важными составляющими для моделирования учебно-познавательной деятельности учащихся.

Каждый вид имеет доминирующие учебно-познавательные барьеры, с которыми связана речемыслительная деятельность школьников.

В проблемной ситуации, например, первого типа могут доминировать три учебно-познавательных барьера (УПБ): а) изолирование (дифференциация) ситуации, т.е. вычленение ситуации из системы (учащиеся в данном случае затрудняются выделить главное); б) логическое развертывание процесса решения ситуации (учащиеся знают отдельные фрагменты процесса решения, а логически связать их между собой не могут); в) альтернатива средств (учащиеся испытывают трудности при выборе средств и способов действия).

Причинами возникновения указанных УПБ могут быть несовершенство знаний, умений и навыков, недостаток соответствующего опыта (или его несистематизированность); недостаточно развитые мышление, воображение, способность к прогнозированию и т.д.

Так, например, проблемные ситуации первого типа можно представить следующим образом:

- **Учебно-познавательный барьер Т-1:**
– *изолирование ситуации:* а) поставить зада-

чу; вычленив ситуацию из системы (*целевая характеристика*); б) информация о предмете деятельности; информация о способах и приемах нахождения главного; знание приемов и средств выполнения действий (*информационно-содержательная характеристика*); в) эмпирическая переработка информации (умения и навыки распознавания и сравнения); выдвижение гипотезы; постановка учебной задачи (*операционно-деятельностная характеристика*);

– *логическое развертывание*: а) обнаружить противоречия; установить последовательность решения учебной задачи (*целевая характеристика*); б) информация о предмете деятельности; информация об основных этапах и способах решения учебной задачи (*информационно-содержательная характеристика*); в) определение логики решения учебной задачи; планирование действий; преобразование исходных условий (*операционно-деятельностная характеристика*);

– *альтернатива средств*: а) поставить задачу; выбрать средства и способы действия (*целевая характеристика*); б) информация о предмете деятельности; информация о средствах и способах действия; знание приемов и средств выполнения действий (*информационно-содержательная характеристика*); в) моделирование решения; выбор средств и способов решения (*операционно-деятельностная характеристика*).

Приведем пример построения учебно-познавательной деятельности с опорой на УПБ проблемной ситуации первого типа. Изучение темы «Чередующиеся гласные в корне слова» в 6 классе. Учитель предлагает в тексте вставить пропущенные буквы и объяснить правописание (пропущены буквы в словах с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными в корне слова). В этот же текст включить несколько слов с чередующимися гласными в корне слова,

которые дети еще не изучали. Встретившись с такими словами, учащиеся окажутся перед проблемой: ни к проверяемым, ни к непроверяемым они не относятся. Например, слово «выск...чит». Однокоренные слова «скАчки» и «подскОк». Следовательно, гласная в корне не проверяется ударением и к разряду словарных слов данное слово не относится. Еще пример: слово «з...рница», однокоренные слова «зОри», «зАрево»; «покл...ниться» – «поклОн», «клАниться»; пол...жить» – «налАживать», «налОг»; тв...рить» – «твАрь», «твОрчество» и др. Выполняя задание, ребята легко справляются с основной частью слов. Но некоторые слова не подчиняются привычным рассуждениям (хотя стоит отметить, что учащиеся иногда пытаются проверить чередующиеся гласные ударением; в этом случае учитель предлагает второй вариант «проверочного» слова с другой гласной). Учащиеся понимают, что у них недостаточно знаний о безударных гласных. Возникает противоречие между потребностью в решении задачи и недостаточностью прежних знаний. Такая проблемная ситуация значительно улучшит усвоение нового материала.

При моделировании ресурса учебно-познавательных барьеров мы опирались на следующие положения:

➤ Если учащийся осознанно участвует в определении выбора методов, приемов и способов получения новых знаний и закрепления старых, то их образовательная продуктивность существенно возрастает. А это возможно, если перед учащимися построить учебно-познавательные барьеры;

➤ к повышению учебной мотивации, речемыслительной активности и продуктивности усвоения новых знаний ведет первичность получения учеником личного образовательного результата по сравнению с аналогичным внешним образовательным стандартом;

➤ к выстраиванию учеником личностно-значимой системы знаний, адекватной действительности к образовательным стандартам, требует самостоятельное, индивидуально-личностное познание им образовательных объектов – правил, законов, алгоритмов действий и т.д., т.е. решению познавательных барьеров;

➤ наличие в учебном процессе учебно-познавательных барьеров, не умеющих однозначно предопределенных решений и ответов, увеличивает интенсивность и эффективность

развития личностных коммуникативных качеств школьника.

Кроме того, образовательные результаты учеников зависят не только от объема изучаемого материала, но и от содержания предложенных для преодоления учебно-познавательных барьеров. При этом творческая результативность обучения в большей мере влияет на развитие личностных коммуникативных качеств учащегося, чем на уровень усвоения им образовательных стандартов.

Примечания

¹ Хуторской А.В. Методика лично ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. – М.: Валдос-Пресс, 2005. – С. 12.

² Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1986. – С. 14.

Рецензент – Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета