

49(07)
Ш 70

1336/-

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ им.М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукописи

ШЛЯХОВА Валентина Владимировна

РАССКАЗ УЧИТЕЛЯ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ
В ШКОЛЕ / 5 - 7 КЛАССЫ /

13.00.02 - методика преподавания
/ украинского языка /

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Київський педагогічний
інститут ім. О. М. Горького
БІБЛІОТЕКА**

КИЕВ - 1991

НБ НПУ



100207624

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте педагогики Украинской ССР

Научный руководитель - доктор педагогических наук,
профессор А.М. БЕЛЯЕВ

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,
профессор П.С. ДУДИК;
кандидат педагогических наук,
профессор М.И. ПЕНТИЛК

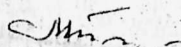
Ведущая организация - Нежинский государственный педагогический институт им. Н.В. Гоголя, кафедра методики языка и литературы

Защита состоится "___"_____1991 г. в 15 часов на заседании специализированного совета Д 113.01.01 при Киевском государственном педагогическом институте им. М.П. Драгоманова /252030, г. Киев, 30, ул. Пирогова, 9/.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского государственного педагогического института им. М.П. Драгоманова.

Автореферат разслан "___"_____1991 г.

Ученый секретарь
специализированного совета,
доктор филологических наук,
профессор


М. Я. ПЛАЦ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы. Атмосфера возрождения национального самосознания народа, обусловленная процессами обновления в обществе, создает благоприятные условия для расширения сферы функционирования украинского языка, государственный статус которого требует от его носителей прочного усвоения языковых норм, активного использования их в речевой деятельности.

В этих условиях возрастает требования к специальной подготовке учителя-словесника, в частности к его умению обращаться со словом, которое выступает в роли средства обучения, употреблять метод рассказа с учетом современных данных психолого-педагогической и лингвистической наук.

Достижения языковедения способствуют совершенствованию содержания школьного курса языка в целях более глубокого проникновения в сущность лингвистических явлений. Изучение понятий, норм, правил приобретает доказательный характер, требует от учащихся осознанного подхода к их анализу. Исследования психологов позволяют более детально рассмотреть вербальный способ усвоения учебной информации, те процессы, из которых состоит познавательная деятельность детей.

По данным ученых-психологов Д.Н. Богдавленского, П.Л. Гальперина, Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талзыной, в процессе использования любого из методов обучения учитель и учащиеся выполняют определенную деятельность, состоящую из действий и операций. При использовании метода рассказа внешне выраженной деятельности учителя соответствует внутренняя, мыслительная деятельность учеников.

А.Н. Леонтьев писал: "Когда учащийся выслушивает какое-нибудь объяснение, то в это время он деятелен, хотя внешне он может со-

хранять полную неподвижность. Если бы он был внутренне пассивен, бездейтелен, то он ничего не понял бы, ничто не выступило бы в его сознании"¹.

Чтобы руководить познавательной деятельностью школьников при использовании рассказа, учителю надо знать характер тех процессов, которые ее составляют в зависимости от дидактической цели, содержания и структуры материала по языку.

Этот аспект рассказа не исследован, несмотря на многовековую практику использования метода и пристальное внимание к нему классиков педагогики Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, советских ученых Л.И. Зориной, С.Г. Денисова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Сохора и других.

Выше изложенное определяет необходимость дальнейшего исследования метода рассказа с целью выявления конкретных его приемов, выяснения взаимосвязи между структурой высказывания учителя и характером познавательных действий учащихся.

Объект исследования -- деятельность учителя и учащихся в процессе использования метода рассказа для усвоения новых знаний.

Предмет исследования составляют содержание, виды рассказа учителя и приемы вербального способа изучения материала на уроках украинского языка в 5 - 7 классах.

Цель работы состоит в определении и научном обосновании видов рассказа и приемов его реализации на уроках языка, в разработке эффективной методики формирования языковых знаний и умений вербальным способом обучения.

В исследовании проверялась гипотеза: эффективность усвоения учащимися воспринимаемого на слух учебного материала возрастает, если словесник, учитывая характер взаимосвязи информационно-смыс-

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. - М.: Политиздат, 1977. - С. 253.

ловых центров, строит рассказ в виде различных логических структур: а/ сравнительная структура используется для сообщения о рядоположных элементах лингвистической теории; б/ дедуктивное доказательство предпочтительно при информировании о взаимозависимых элементах теоретического материала.

Это предположение основано на данных психологии о зависимости вида запоминания от характера учебного материала.

В соответствии с целью и гипотезой определен круг задач, которые надо решить:

1. Проанализировать состояние разработки проблемы в научной литературе; изучить массовый опыт организации усвоения языкового материала методом рассказа учителя.

2. Отобрать учебный материал по языку для 5 - 7 классов, изучение которого целесообразно проводить вербальным способом.

3. Сконструировать приемы рассказа учителя в зависимости от содержания лингвистической теории и характера познавательной деятельности учащихся, апробировать их в опытном обучении.

4. Разработать методику структурирования рассказа, которая учитывала бы влияние на процесс усвоения содержательных и логических особенностей учебного материала, экспериментально проверить ее эффективность.

Методологической основой исследования являются положения диалектико-материалистической философии о системно-деятельностном подходе к процессу познания, о взаимосвязи языка и мышления, психолого-педагогическая теория поэтапного формирования мыслительных действий.

Для достижения цели и решения задач исследования использовались методы:

а/ теоретические: анализ, сравнение, обобщение имеющихся данных по проблеме исследования в результате изучения дидактической,

психологической и методической литературы, программ и учебников по украинскому языку для 5 - 7 классов, методических пособий по украинскому и русскому языкам; моделирование взаимодействия субъектов коммуникативного акта в процессе использования рассказа учителя;

б/ эмпирические: наблюдение за обучающей деятельностью учителей и учебной деятельностью учащихся при вербальном способе изучения материала по языку; протоколирование и хронометраж экспериментальных уроков; беседы с учителями и школьниками; анкетирование; анализ поурочных планов учителей, материалов Киевского областного управления народным образованием и Корсунь-Шевченковского районного отдела народного образования Черкасской области о состоянии преподавания украинского языка в школах; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ его результатов с использованием методов математической статистики.

Исследование осуществлялось на протяжении пяти лет /1987 - 1991 гг./.

На первом этапе изучены вопросы теории и практики организации учебной деятельности учащихся при помощи рассказа учителя. Проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 100 учителей украинского языка Черкасской и Киевской областей, 480 учащихся 5 - 7 классов средних школ № 37 г. Киева, № 6, 19 г. Черкассы, № 2 г. Богуслава Киевской области, № 1 г. Корсуня-Шевченковского, Стеблевской, Шендеровской средних школ, Выграевской неполной средней школы Черкасской области. Выявлены положительные и отрицательные стороны организации обучения языку методом рассказа. Определен уровень знаний, усвоенных учащимися при помощи этого метода.

На втором этапе осуществлялась разработка методики использования рассказа учителя для сообщения новой информации, определены

критерии и на их основе отобран программный материал для изучения методом рассказа, подготовлены экспериментальные материалы.

На третьем этапе осуществлялась экспериментальная проверка эффективности предложенной методики применения рассказа учителя на уроках украинского языка в 5 - 7 классах пяти школ: Стеблевской СШ, Шендеровской СШ, Корсунь-Шевченковской СШ № 1, Богуславской СШ № 2, Выграевской НСШ. В формирующем эксперименте принимали участие 12 учителей украинского языка и 755 учащихся, из них 380 обучались в экспериментальных классах.

Результативность экспериментального обучения определялась на основании нашей эпизодической работы как учителя в экспериментальных классах, наблюдений за работой учителей и учащихся, посредством качественного и количественного анализа контрольных срезов, учитывались отзывы учителей о целесообразности предложенной методики.

Научная новизна состоит в реализации деятельностного подхода к конструированию видов рассказа учителя, в выявлении и обосновании системы приемов вербального способа обучения, основанием выделения которых послужили содержание лингвистической информации и соответствующий ему характер познавательной деятельности учащихся.

Практическое значение диссертации. Предложенные подходы к организации познавательной деятельности школьников при обучении методом рассказа могут быть использованы учителями-словесниками и преподавателями методики украинского языка. Основные положения и рекомендации об использовании рассказа как метода обучения украинскому языку внедрялись по мере их разработки в практику школ Корсунь-Шевченковского района Черкасской области.

На защиту выносятся:

1. Обоснование номенклатуры приемов рассказа учителя в зави-

симости от содержания материала по языку и характера познавательной деятельности учащихся.

2. Роль и место выделенных приемов рассказа при изучении лингвистической теории и возможность их комплексного использования.

3. Методика организации учебной деятельности учащихся в процессе применения рассказа описательного и объяснительного вида.

Апробация исследования:

Основные положения диссертации изложены автором в докладах и сообщениях на отчетной научно-практической конференции Черкасского педагогического института /1988 г./, на республиканской научно-практической конференции "Пути повышения эффективности изучения украинского языка и литературы в школах и профтехучилищах" /Черкассы, 1989 г./, на отчетной научной конференции Научно-исследовательского института педагогики УССР /1989 г./, на республиканской научной конференции "Актуальные вопросы изучения в вузе курса методики преподавания языка и литературы в школе" /Нежин, 1990 г./.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка основной использованной литературы. Изложена на 185 страницах машинописного текста. Список литературы включает 223 наименования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснован выбор темы, определены объект, предмет и цель исследования, сформулированы гипотеза и задачи работы, освещена научная новизна, практическая значимость полученных результатов, выделены положения, которые выносятся на защиту.

В первой главе "Метод рассказа учителя в педагогической теории и практике" осуществлен анализ дидактической, психологической и методической литературы по проблеме исследования; на основании

изучения программ, учебников, методических пособий и опыта работы учителей-словесников определены исходные позиции для дальнейшего совершенствования методики применения рассказа учителя на уроках украинского языка.

В дидактической и методической литературе встречаются варианты номинации метода: связанное /или устное/ изложение /Е.Я. Голант, С.Г. Денисов, И.Т. Огородников, М.П. Рожило/, объяснение /П.О. Афанасьев, Е.А. Почернина/, слово учителя /В.И. Масальский, Н.С. Поздняков, А.В. Текучев/, рассказ /А.Н. Алексюк, Ю.К. Банский, А.М. Беляев, Н.Г. Вдовина, И.А. Каиров, Г.Н. Приступа/, сообщение /М.Т. Баранов, Г.М. Иванишкая, М.П. Федоренко/.

В части работ родовое название "связанное /устное/ изложение" охватывает своим объемом три видовых: рассказ, объяснение, лекцию, которые считаются формами метода.

Проанализировав содержание каждого из дидактических понятий, названных этими терминами, отдаем предпочтение термину "рассказ", поскольку он отражает определяющий признак понятия, нейтрален, не имеет дополнительных семантических оттенков. Рассказом учителя в процессе изучения материала по языку называем такой способ организации учебной деятельности, при котором учитель преподносит учащимся вербальную информацию, независимо от меры ее доказательности и объема, а они воспринимают ее на слух /аудируют/ и усваивают.

Метод обучения, как и любой другой метод, - логико-гносеологическая категория, идеальный образ обобщенного проекта деятельности, "проект должного" /В.В. Краевский/. В практической деятельности учитель конкретизирует его до уровня приемов, являющихся собой действия, направленные на достижение определенных целей.

Познавательная деятельность – понятие интегративное, объединяющее в качестве составных мыслительную, мнемическую, коммуникативную и практическую разновидности деятельности. Этим объясняется многообразие подходов к выделению приемов рассказа учителя в работах А.С. Габидуллина, Д.В. Вилькеева, С.И. Ительсона, Р.Г. Лемберг, Е.Н. Селиверстовой, акцентирующих внимание на различных видах деятельности.

Приемы активизации познавательной деятельности учеников в процессе восприятия рассказа учителя разрабатывали А.Н. Алексюк, И.И. Вагин, И.Г. Казанский и Т.С. Назарова, Л.П. Рожило.

Критический анализ научной литературы показал, что перечень представленных в дидактике и методике приемов не учитывает специфику материала по языку, его логическую структуру и характер соответствующей им познавательной деятельности учащихся 5 – 7 классов.

Так как знания усваиваются в процессе выполнения определенных действий и операций, то и объектом управления в процессе обучения становятся конкретные виды познавательной деятельности ученика, его действия /И.Ф. Талызина/. В связи с этим в диссертации устанавливается связь между содержанием информации и характером познавательной деятельности учащихся. Незнание этой взаимосвязи приводит к тому, что учителя не могут при помощи слова эффективно руководить познавательной деятельностью учащихся. 35,5 % из них отметили в анкетах, что школьники при восприятии рассказа учителя остаются пассивными.

Наблюдения за деятельностью учителя и учащихся, результаты срезовых работ показали, что, используя метод рассказа, учителя ограничиваются констатацией языковых фактов, явлений, правил. Содержание их высказываний однородное, количество новой информации минимально, отсутствуют исторические комментарии, обоснования за-

кономерных связей. В ходе изучения школьной практики было установлено, что 1/ учителя при выборе метода действуют интуитивно, не имеют научно мотивированных критериев для анализа учебного содержания с целью определения способов его предъявления; 2/ содержание рассказа учителя часто дублирует текст соответствующего параграфа учебника, его структуру изложения, что снижает познавательную активность школьников; 3/ учителя отдают предпочтение описательному виду рассказа, вследствие чего учащиеся медленно приобретают умения конструировать связные высказывания доказательного типа и правильно подбирать аргументы к предложенному учителем тезису.

Во второй главе "Методика применения рассказа учителя на уроках украинского языка" теоретически обоснованы и экспериментально апробированы выделенные с учетом взаимосвязи логической структуры информации и характера познавательной деятельности детей приемы этого способа обучения.

Отбирая учебный материал для предъявления методом рассказа, мы руководствовались следующими критериями: 1. Связь нового материала с ранее изученным. Предпочтение отдавалось рассказу, если отсутствовала возможность получить новые знания, видоизменяя имеющиеся. 2. Наличие в структуре теоретического материала информационно-смысловых центров, находящихся в сложных логических связях. 3. Недостаточный уровень раскрытия темы в школьном учебнике: а/отступление от принципа научности; б/необходимость демонстрации понятия в виде целостной системы признаков - существенных, достаточных, определяющих, вариативных; в/потребность в использовании материала по истории языка для объяснения закономерного характера языкового явления; г/возможность раскрытия причины языковой закономерности в синхронном аспекте. 4. Необходимость экстернизации мыслительных действий в процессе формирования предметных умений.

В соответствии с генезисом любой теории, включающим описание, объяснение и предвидение процессов и явлений действительности, определена последовательность дидактического усвоения лингвистической теории: 1/ констатация языковых фактов; 2/ формирование на их основе системы лингвистических понятий; 3/ объяснение закономерных связей и зависимостей; 4/ выявление действующих в языке законов; 5/ выведение правил, регламентирующих деятельность на основании имеющихся знаний о законах языка; 6/ демонстрация ориентирующей основы речевого действия с учетом изученных правил.

На каждом этапе превалирует одна из познавательных процедур — описание или объяснение. В зависимости от содержания теоретического материала и цели его изучения нами проведено ранжирование структурных элементов знаний по языку:

Языковые факты, явления	О П И С А Н И И Е	Сведения о лингвистах
Лингвистические понятия, категории		Сведения о лексикографической литературе
Языковые закономерности, нормы, законы	О Б Я С Н Е Н И Е	
Правила		

Познавательная процедура определяет вид рассказа — описательный или объяснительный, которые реализуются в таких приемах:

А. Приемы рассказа описательного вида: констатация языкового факта, сообщение признаков лингвистического понятия, формулирование определения понятия, презентация лингвистического термина, лингвистическая справка, биографический экскурс, лексикографическое экспресс-информирование.

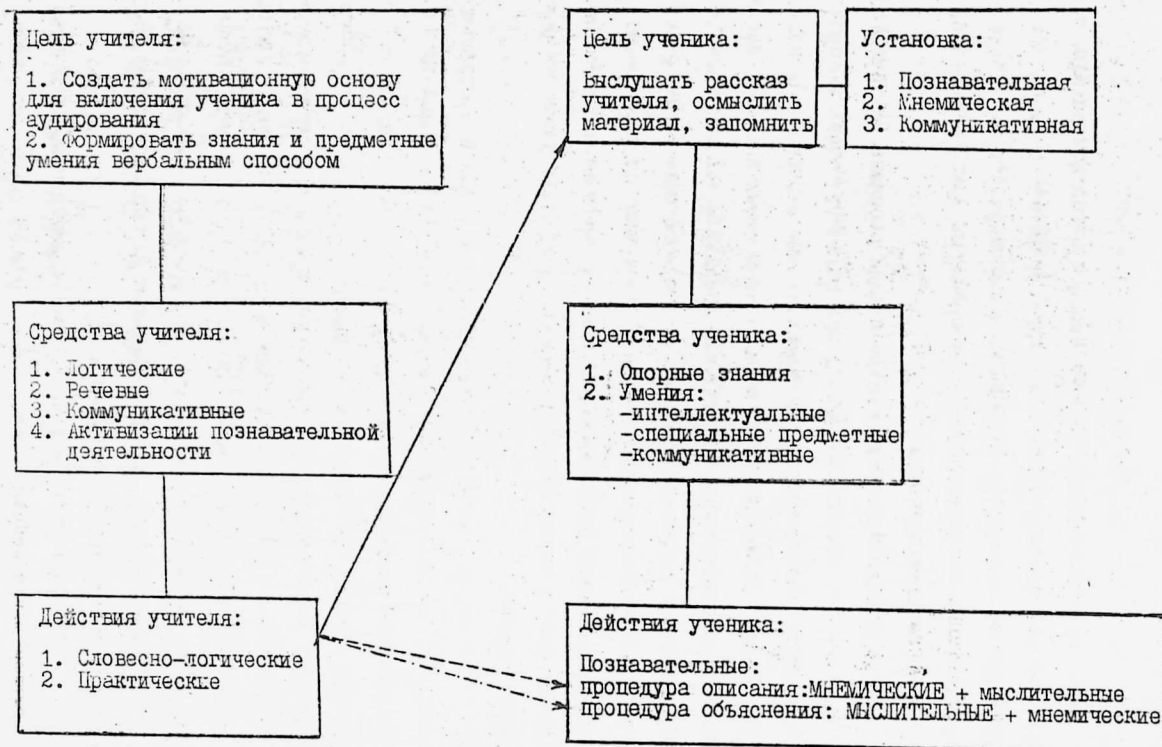
Б. Приемы рассказа объяснительного вида: доказательство принадлежности единицы языка к объему лингвистического понятия, исторический комментарий, обоснование закономерности явления языка, аргументация правила посредством изученных закономерностей, теоретическая интерпретация.

Описательный и объяснительный виды рассказа различаются уровнем раскрытия объекта изучения, предполагают различную организацию познавательной деятельности учащихся. Описательный вид нацелен на обогащение памяти детей отдельными элементами знаний -- единицами языка, признаками лингвистических понятий и т.д., объяснительный предполагает освещение сущности изучаемого объекта посредством установления закономерных связей. Различная направленность и структура видов рассказа обуславливает неодинаковый характер познавательной деятельности учеников, требует от учителей разной ее организации.

Анализируя педагогические явления с позиций деятельностного подхода, мы рассматриваем использование метода рассказа как взаимодействие учителя и учащихся. Речевая, внешне выраженная деятельность учителя ориентирована на внутреннюю, психическую деятельность детей -- мыслительную и мнемическую, причем при описательном рассказе стимулируются мнемические процессы когнитивной деятельности, при объяснительном -- мыслительные /см. с. 12/. Это отличие обусловлено характером взаимосвязи информационно-смысловых центров учебного материала, которые являются рядоположными при описании и подчиненными при объяснении.

Поскольку целью усвоения описательного материала является формирование знаний о содержании и объеме лингвистических понятий, стимуляция мнемических процессов осуществлялась за счет специальной организации материала -- через сравнение, группировку и клас-

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ СХЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА РАССКАЗА



сификацию языковых единиц, что принадлежат к объему понятия, и дифференциацию признаков, составляющих его содержание. Сообщая описательный материал, учитель вместе с учащимися рассматривает те признаки и свойства, которые очевидны, не требуют доказательств, устанавливаются эмпирически с помощью варьирования определенных условий. При этом преобладают индуктивные умозаключения. Применение приемов описательного рассказа способствует развитию наблюдательности, внимания, памяти, воображения.

Содержание цели использования приемов объяснительного вида рассказа заключается в том, чтобы формировать речевые умения, конкретные способы деятельности. Ученики должны были усвоить вербальную информацию, чтобы руководствоваться ею при решении практических задач.

Организуя познавательную деятельность детей с помощью объяснительного вида рассказа, мы структурировали его так, чтобы учащиеся знали не только для чего, но и почему надо выполнять именно эти действия, то есть чтобы к выбору операций подходили осмысленно. Такая ориентировка создает установку на удержание в памяти последовательности и результатов действий как необходимых условий для достижения цели. Мнемический эффект создается через осознание целесообразности предложенных в рассказе операций для достижения определенного результата. Стимуляция мыслительной деятельности осуществлялась при помощи приема интриги, создававшего установку на критический анализ и осмысление рассуждения учителя.

Объяснительный вид рассказа по структуре соответствует логическому силлогизму, состоит из операций: 1/ осмысление суждения, которое доказывают; 2/ поиск закономерностей, правил, подтверждающих /или опровергающих/ его истинность; 3/ конструирование доказательств с учетом логических и дидактических требований.

Проводить рассказ дедуктивно можно при условии, что ученик знает содержание понятия, закона или правила, которые учитель использует при доказательстве. Иначе нужный для аргументации материал актуализируется приемом констатации или методом репродуктивной беседы.

Выделенные нами приемы работы методом рассказа прошли апробацию на уроках языка, в результате чего были определены их роль и место при изучении нового материала. Всего для экспериментальной проверки подготовлены тексты сорока пяти рассказов описательного вида и тридцати девяти – объяснительного.

Прием констатации языкового факта использовался для ознакомления с единицами языка, которые не входят в активный словарь учащихся, но становятся объектами изучения в процессе формирования соответствующих понятий. Прием сообщения признаков лингвистического понятия применялся для дифференциации признаков существенных и вариативных. Оказалось, в рассказе этот прием часто сочетается с двумя другими – презентацией лингвистического термина и формулированием определения понятия. К тому же прием сообщения предполагает изучение любого из признаков понятия, второй – только тех, что мотивируют название термина /не обязательно существенных/, третий – лишь достаточных. Прием рассказа "формулирование определения понятия" в эксперименте практиковался тогда, если в процессе изучения последующих тем осуществлялась конкретизация понятия, уточнялись его признаки.

Лингвистическая справка использовалась в практической деятельности учеников для предъявления семантических, этимологических, орфоэпических сведений об отдельных языковых единицах, тем самым способствуя формированию навыков нормативного их употребления.

Кроме основного лингвистического материала, с помощью описа-

тельного рассказа апробирован и дополнительный – сведения о лингвистах и характеристика лексикографических работ. Приемом биографического экскурса предлагалась сопутствующая информация о лексикографе Б.Д. Гринченко при ознакомлении со словарями в 5 классе и о вкладе в развитие украинистики А.А. Потехни в процессе изучения словообразования в 6 классе. Определяя место этой информации, мы руководствовались принципом ее целесообразности, чтобы она гармонизировала с темой урока, способствовала ее осознанию. Этот прием характеризуется не только информативной, но и воспитательной функцией, служит формированию положительного отношения к языку как учебному предмету.

Использование приема лексикографического экспресс-информирования обусловлено задачами: а/ научить школьников дифференцировать лингвистические словари; б/ дать им знания о тех сведениях, которые можно получить в каждом из справочников. Мнемической направленности структуры рассказа помогает сообщение признаков справочника в виде сравнения описательных частей изучаемого словаря с уже знакомым учащимся, противопоставления основной и дополнительной информации.

Поскольку приемы рассказа описательного вида наращивают объем знаний учащихся, обогащают их память новыми сведениями о структурных, семантических, грамматических и других особенностях единиц языка, формируют лингвистические понятия, постольку приемы объяснительного вида учат школьников оперировать сформированными понятиями, применять знания для решения конкретных задач. Прием доказательства принадлежности единицы языка к объему понятия введен нами для того, чтобы демонстрировать ход размышления при использовании признаков сформированного понятия относительно отдельных единиц языка, направлять детей на самостоятельный анализ содержа-

ния понятия, дифференциацию его признаков. Прием состоит из ряда последовательных операций: 1/ анализ единицы языка, описание ее характеристик; 2/ абстрагирование свойств, составляющих содержание определенного понятия; 3/ формулирование гипотезы о принадлежности данной единицы к объему понятия на основании наличия таких признаков в содержании понятия; 4/ детальный анализ признаков, подтверждающих /или опровергающих/ предположение; 5/ вывод.

На исторической системе доказательств базируется прием исторического комментария, на логической – обоснование закономерности явления, аргументация правила изученными закономерностями, теоретическая интерпретация. Исторический комментарий, в отличие от других приемов объяснительного вида рассказа, по структуре не соответствует логическому доказательству, но отнесен к этой группе приемов, так как выполняет роль аргумента при объяснении закономерности. Руководствуясь принципами доступности и целесообразности, мы выделили десять вопросов, изучение которых желательно проводить в диахронном аспекте.

По данным эксперимента, наибольшую трудность для учащихся составляет осознание материала, представленного приемом обоснования закономерности языкового явления. Она состоит в выборе аргументов, доступных для понимания учащихся данного уровня развития. Если остальные приемы используют в роли аргументов известные учащимся элементы теории – признаки изученных понятий, усвоенные закономерности и правила –, которые пребывают с объясняемым тезисом в отношении "общее" и "единичное", то при обосновании закономерности демонстрируются неизвестные учащимся взаимосвязи.

Роль этого способа усвоения знаний обусловлена тем, что учащиеся избавляются от необходимости механически заучивать единицы явления языка, учатся рассматривать их в системе с другими языко-

выми явлениями. В ходе эксперимента проверялось влияние такой информации на формирование орфоэпического умения вариативного проношения приставки *з-* перед согласными разного качества и орфографического умения обозначать мягкость согласного в позиции перед следующим мягким. С помощью этого приема был продемонстрирован учащимся закономерный характер ряда написаний, которые относят к исключениям, предназначенным для заучивания. В этих случаях прием обоснования объединялся с констатацией языкового факта и лингвистической справкой.

Беседуя с детьми, мы пришли к выводу, что правила они часто воспринимают как нечто искусственное, не имеющее рациональной основы, предназначенное для заучивания. С целью установления взаимосвязи правила и закономерности, отображенной в нем, использовался прием аргументации правила изученными закономерностями. Если закономерность устанавливается на основе наблюдения, анализа, обобщения отдельных языковых явлений, то правила формулируются как готовые предписания, регламентирующие деятельность носителей языка с учетом действующих в ней законов. Дети сами не способны увидеть и осознать эту взаимосвязь, и роль приема состоит в том, чтобы продемонстрировать и объяснить ее. Эксперимент проводился на материале взаимосвязи фонетических законов и орфографических правил.

Однако знать законы языка и правила еще не означает уметь ими пользоваться в практической деятельности. Возникает задача научить школьников интерпретировать их относительно конкретного материала. Прием теоретической интерпретации использовался для формирования умений применять законы и правила с целью объяснения конкретных единиц, частных проявлений языка. Рассказ строится в виде дедуктивного умозаключения, демонстрирует возможность использования общих знаний в отношении единичных примеров. Целесообразность исполь-

зования этого приема обосновывается положениями теории поэтапного формирования умственных действий /П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина/. На этапе перевода внешне выраженных действий во внутренние, мыслительные учитель демонстрирует ход рассуждений, включающих операции: 1/ определение признаков единицы языка, которые предполагают возможность применения к ней правила; 2/ формулирование правила; 3/ актуализация тех его положений, которые относятся к данному случаю; 4/ сообщение вывода.

Усвоив ход размышлений учителя, школьники репродуцируют его при анализе аналогичных единиц сначала вслух, потом только мысленно, в сокращенной форме. В эксперименте этот прием применялся с целью формирования речевых умений на основе правил, которые в учебнике предлагаются в форме констатации, без обоснования их закономерного характера.

Специфика предмета исследования определила выбор измерителей и методику их использования. Так как исследовались дидактические возможности предложенных приемов рассказа, то и определялось влияние их на качество усвоения соответствующей информации. С целью нейтрализации побочных факторов измерение проводилось обычно в конце урока. Таким образом, учебная продукция детей представляла сведения об уровне первичного усвоения знаний.

Объектами измерения были избраны различные качества знаний в зависимости от принадлежности апробированного приема к рассказу описательного или объяснительного вида. Содержание диагностических заданий, определяющих результативность обучения приемами описательного рассказа, направлено на выявление объема знаний. Критерием усвоения языкового материала было принято количество названных элементов, то есть осуществлялся поэлементный контроль. Роль измерителей выполняли задания, определяющие уровень знаний учащихся об

отдельных единицах, составляющих объем понятия, о признаках лингвистических понятий, которые изучались при помощи рассказа учителя.

В экспериментальных классах изучение темы "Модальные частицы" осуществлялось посредством описательного рассказа, в контрольных преобладало сочетание рассказа учителя с работой с учебником. Под конец урока всем учащимся предложили выписать модальные частицы из текста, что создавало возможность определить методику, более эффективно влияющую на осознание признаков понятия и запоминание конкретных единиц этого класса слов.

Обработка результатов диагностирующей работы выполнена с помощью медианного критерия.

Количество правильно выделенных частей	f_1 :/количество учащихся экс- пер. классов	f_2 :/количество учащихся кон- трольн. классов	$f_1 + f_2$	Σf
7	7	0	7	85
6	8	0	8	78
5	20	3	23	70
4	7	13	20	47
3	2	12	14	27
2	2	10	12	13
1	0	1	1	1
0	0	0	0	-
	$n_1 = 46$	$n_2 = 39$	$N = 85$	

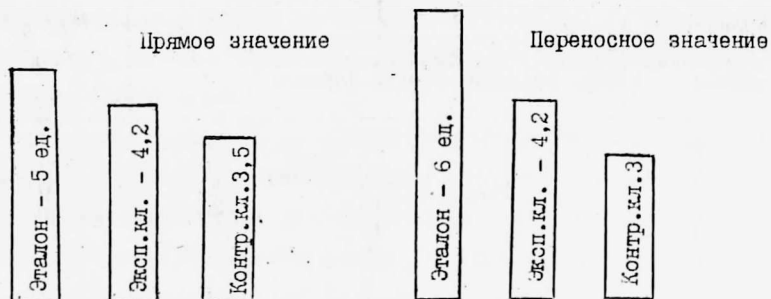
Расчет этого критерия для уровня значимости $\alpha = 0,05$, принятого в педагогических исследованиях¹, выявил статистическую значимость отличия в знаниях учащихся экспериментальных и контрольных классов, поскольку $T_{\text{набл.}} > T_{\text{критич.}}$.

Критерием усвоения знаний, приобретенных с помощью рассказа объяснительного вида, избрана их осознанность - качество, определяющее умение выполнять действия, аргументируя каждую из операций.

¹Грбаварь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. - М.: Педагогика, 1977. - С. 73.

Чтобы определить уровень сформированности умения осознанно использовать информацию о связях между понятиями и их признаками, применялись задания, предлагающие выполнение аналогичных действий в сходных условиях.

При изучении темы "Прямое и переносное значение слова" в экспериментальных классах использован прием доказательства принадлежности единицы языка к объему понятия, в контрольных ограничались рассказом, сообщаям признаки этих понятий. Чтобы измерить влияние информации на характер деятельности учеников по определению прямого и переносного значения, было предложено задание разграничить значения полисемичных слов. Соотношение между количеством правильных ответов показано на диаграмме:



В седьмых классах в процессе изучения темы "Связь" апробировались следующие приемы рассказа: презентация лингвистического термина, сообщение вариативных признаков понятия, обоснование закономерных связей между понятиями, доказательство принадлежности единицы языка к объему понятия. Задание для измерения знаний учащихся о признаках этого понятия и умений оперировать ими при анализе конкретных единиц сконструировали таким образом, что, изучив материал формально, семиклассники будут ошибаться в ходе различения омоформ.

Результаты работы представлены в таблице:

Сюзы	:Количество учащихся : :/в %/с правильным : : ответом :		: Омоформы : : союзов :	: Количество учащихся : :/в %/ с правильным : : ответом :		
	: эксп.	: контр.			: эксп.	: контр.
1	: 80	: 80	: 1	: 50	: 15	
Що	: 75	: 84	: Що	: 90	: 49	
Коли.	: 45	: 30	: Коли	: 45	: 18	
Як	: 80	: 75	: Хоч	: 100	: 71	

В связи с тем, что объем понятия "союз" ограничен, ученики могли неосмысленно запомнить единицы языка, принадлежащие к этой части речи. Этим объясняются почти равноценные результаты при выделении союзов в предложенном тексте. Объективные данные об усвоении союза как части речи получаем, когда требуется определить омоформы, то есть сознательно подойти к анализу признаков понятия. В этих случаях экспериментальные классы значительно опережали контрольные. Предложенная методика изучения союза оказалась более эффективной.

В заключении обобщены результаты исследования:

1. Среди всех предложенных дидактикой и методиками номинаций метода /связное изложение, устное изложение, слово учителя, объяснение, сообщение, рассказ/ последняя является наиболее удачной, отражающей определяющие признаки понятий, нейтральной, что важно для терминологической лексики. Конкретизировав содержание понятия "рассказ учителя", мы получили следующую дефиницию метода: рассказ учителя – такой способ организации учебной деятельности, при котором учитель преподносит учащимся вербальную информацию, независимо от меры доказательности и объема; а они воспринимают ее на слух /аудируют/ и усваивают.

2. При изучении опыта использования метода рассказа в школьной практике обращалось внимание на основные проселы в работе учителей языка, обусловленные отсутствием научно обоснованных подходов к отбору материала и организации познавательной деятельности детей при восприятии рассказа учителя. В результате осмысления и экспериментальной проверки предложены критерии отбора учебного содержания для изучения вербальным способом, определены особенности познавательной деятельности при аудировании лингвистической теории.

3. Установлено, что рассказ учителя как схема взаимосвязанных деятельностей субъектов учебного процесса реализуется в конкретных приемах, к определяющим признакам которых относятся содержание учебного материала и характер познавательной деятельности школьников в процессе его осмысления. С учетом элементов, составляющих теоретический материал и способов мыслительной деятельности сконструированы следующие приемы рассказа: констатация языкового факта, сообщение признаков лингвистического понятия, презентация термина, формулирование определения понятия, лингвистическая справка, биографический экскурс, лексикографическое экспрессинформирование, доказательство принадлежности единицы языка к объему понятия, исторический комментарий, обоснование закономерности языкового факта, аргументация правила изученными закономерностями, теоретическая интерпретация.

4. В соответствии с функциями теоретических знаний определены две познавательные процедуры - описание и объяснение, репрезентируемые отдельными видами рассказа. Описательный вид рассказа используется для сообщения признаков единицы языка или лингвистического понятия. Объяснительный вид рассказа учителя применяется в случаях необходимости доказать закономерный характер явления языка, определенных связей между понятиями, принадлежности единицы языка

к классу однородных предметов, то есть к объему понятия.

5. Усвоение вербальной информации зависит от организации познавательной деятельности учащихся. При использовании описательного рассказа на активность мнемических процессов у школьников влияла сравнительная структура высказывания. Усвоению информации, предъявляемой в форме объяснительного рассказа, способствовала установка на осмысление последовательности операций в дедуктивном доказательстве, осознание их целесообразности.

6. В процессе экспериментальной апробации было выявлено, что приемы рассказа учителя могут вступать в определенные повторяющиеся сочетания. Наиболее часто употребляются вместе сообщение признаков понятия и презентация лингвистического термина, причем последний прием логически мотивируется первым и используется после него; констатация факта переходит в лингвистическую справку или доказательство принадлежности единицы языка к объему понятия.

7. Приемы рассказа, в зависимости от содержания вербальной информации, характера познавательной деятельности учащихся, неодинаково влияют на разные качества знаний. Приемы описательного вида рассказа увеличивают объем знаний, стимулируют мнемические процессы познавательной деятельности, чему способствует установление логических и ассоциативных связей между отдельными элементами знаний, их сравнение. Приемы объяснительного вида рассказа направлены на формирование осознанности знаний, мнемическому эффекту служит осознание логической мотивации последовательности мыслительных действий и операций для достижения конкретной цели.

Основные результаты исследования освещены в следующих публикациях автора:

1. Подготовка будущих учителей младших классов к использованию метода рассказа на уроках языка // Проблемы перестройки выс-

шого педагогического образования: Тез. докл. науч.-практич. конф. 27 - 28 октября 1989 г. - Глухов, 1989. - С. 51-54. - Укр. яз.

2. Эстетическая функция слова учителя на уроках украинского языка // Формирование и становление современного учителя: Тез. докл. науч.-метод. конф. 24 - 26 апреля 1990 г. - Ровно, 1990. - С. 41-42. - Укр. яз.

3. Рассказ учителя в системе методов обучения украинскому языку // Педагогическая наука - перестройке школы: Материалы научной конференции Научно-исследовательского института педагогики УССР. - Киев, 1990. - С. 41-43. - Укр. яз.

4. Воспитательный потенциал словесных методов обучения родному языку // Пути совершенствования подготовки студентов к воспитательной работе в начальных классах в процессе преподавания учебных дисциплин: Тез. докл. науч.-практич. конф. 22 - 24 мая 1990 г. - Дрогобич, 1990. - С. 24-25. - Укр. яз.

5. Методическая подготовка будущих словесников к презентации лингвистического материала теоретического характера // Развитие педагогического образования и науки в западных областях Украины: Тез. докл. науч.-практич. конф. - Тернополь, 1990. - С. 220-222. - Укр. яз.

6. Рассказ как метод обучения родному языку // Методика преподавания украинского языка и литературы. - 1990. - № 11. - С. 65-70. - Укр. яз.

7. Исторический комментарий на уроках украинского языка // Учитель национальной школы: Тез. докл. науч.-практич. конф. - Тернополь, 1991. - С. 151-153. - Укр. яз.

8. Биографический экскурс как прием метода рассказа на уроках украинского языка // Использование наследия возвращенных и забытых деятелей науки и культуры в учебном процессе педагогического вуза и школы: Тез. докл. науч.-практич. конф. 29 - 31 мая 1991 г. - Ровно, 1991. - С. 75-76. - Укр. яз.

