

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.025.7:811.161.1–051

Т. С. Табаченко

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье излагается система работы по формированию методического мышления студентов-филологов. Методологической базой этой системы является процессуально-когнитивный подход, а стратегическим направлением – управление познавательным процессом на всех этапах обучения. Дана характеристика методического мышления, показаны содержание и структура, представленная набором когнитивных компонентов. Утверждается, что, обладая таким мышлением, специалист-профессионал способен продуктивно работать с лингвистической и методической информацией (анализировать ее, преобразовывать и оптимально адаптировать в учебных целях); свободно формулировать правила использования языковых и речевых средств; осуществлять научно-методические обобщения; оперировать оценочно-диагностическими и оценочно-исследовательскими средствами на основе приобретенных исследовательско-проектировочных умений.

Процесс развития методического мышления у будущих учителей русского языка описывается на примере цикла семинарских занятий, для которых предлагается специальный комплекс методических задач по отработке когнитивных операций и исследовательских действий. Приводятся типы и алгоритмы составления учебных методических задач.

Все эти качества, столь необходимые современному педагогу, возможно выработать на основе использования учебных методических задач, развивающих когнитивные компоненты мышления.

*Ключевые слова:* процессуально-когнитивный подход, управление познавательным процессом, когнитивные компоненты профессионального мышления, познание, методическое мышление, комплекс методических задач, исследовательские действия.

*Abstract.* The paper is devoted to fostering the methodical thinking of the philological profile students. The methodology basis incorporates the pro-

cedural and cognitive approach along with the strategic direction on the cognitive process management at all educational levels. The author considers the main characteristics of methodical thinking, its content and structure including the set of cognitive components. The methodical thinking is regarded as a capability of effective work with linguistic and methodological information (i.e. analysis, transformation, optimization, and adaptation for learning purposes); easy formulation of language rules; scientific methodological generalization; implementation of the assessment and diagnostic instruments based on research experience.

The author describes the development process of methodical thinking of prospective Russian language teachers, exemplified by series of workshops exploring the complex of methodology problems; the types and algorithms of the given problems being demonstrated.

All the necessary teachers' qualities can be developed by means of solving the specific methodological problems and developing the cognitive component of the thinking process.

*Keywords:* procedural and cognitive approach, cognitive process management, cognitive components of professional thinking, cognition, methodical thinking, complex of methodology problems, research activity.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуют подходы, формирующие прежде всего социальную и языковую личность. К таковым относятся личностно-ориентированный, когнитивно-коммуникативный (или сознательно-коммуникативный) и др. Методический подход, разрабатываемый нами в рамках процессуально-когнитивного [5–9], предполагает прежде всего развитие личности, мыслящей профессионально. Стратегическое направление этого подхода определяется нами как *управление познавательным процессом* на всех этапах обучения. Методологической основой такого управления является метод когнитивистики, заключающийся в последовательной обработке информации.

В. П. Зинченко во вступительной статье к книге Р. Солсо «Когнитивная психология» писал: «Мы многое знаем о формировании отдельных понятий и умственных действий, о формировании зрительных образов, о психологической структуре деятельности и дей-

ствия, но почти ничего не знаем о структуре и оперировании знаниями в когнитивных полях, в полях значений, смыслов. Включение в когнитивные модели операторов значений и смыслов, в том числе означения смыслов и осмысления значений – дело будущего» [4, с. 19].

Когнитивный подход в методике обучения русскому языку позволяет выйти в учебном процессе на уровень категориального обобщения методических понятий и осмысления их ситуативного назначения в профессиональном сознании студентов-филологов и будущих педагогов.

Базой для разработки процессуально-когнитивного подхода послужила методика преподавания русского языка, обеспечивающая создание условий динамического развития всех компонентов, входящих в структуру учебного процесса:

- *содержания обучения* (прежде всего через программу учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка»);
- *форм и средств обучения* (внедрение активных форм аудиторной работы, технических средств обучения – мультимедийных средств);
- *методов обучения* (использование наряду с традиционными методами преподавания и учения активных, или, как их еще называют, интенсивных, внедряемых в практику высшей школы, – например, дискуссионных, имитационных, проблемных и т. п.).

Для организации учебной работы студентов на основе процессуально-когнитивного подхода нами была избрана модель обработки информации Р. Солсо [4], достоинство которой состоит в универсальности – она может быть применима к любому учебному предмету. Для нас ее структура важна постольку, поскольку на всех этапах обработки информации, по Р. Солсо, формируются важные когнитивные компоненты профессионального мышления, в том числе и методического. Далее в статье мы дадим перечень этих когнитивных компонентов.

С точки зрения развития, познание связано с изменениями в характере мышления, происходящими упорядоченно. Модель об-

работки информации, используемая нами на занятиях по методике преподавания русского языка, включает в себя три этапа развития когнитивных способностей:

1) развитие навыков *приобретения* информации (распознавание нужной информации, стимуляция внимания, памяти, развитие языка познания);

2) присвоение учащимися способов *преобразования* информации (формирование понятий, усвоение правил, приобретение умений приводить примеры, формулировать концептуальные задачи, выстраивать ассоциации и последовательность когнитивных операций, проверять гипотезы, устанавливать логические связи, принимать решения);

3) освоение умений и навыков *применения* информации – т. е. обретение когнитивного опыта (практика решения задач, развитие творческих качеств, обучение анализу творчества). Цель данного этапа – формирование системы интеллектуальных универсалий, в нашем случае – в области методики преподавания русского языка.

Продемонстрируем систему работы по формированию методического мышления будущего учителя-русиста на примере семинарских занятий. Общеизвестно, что количество учебных часов на аудиторную работу с каждым новым стандартом неумолимо сокращается. В связи с этим мы выстраиваем линию обучения таким образом, чтобы максимально использовать семинарские занятия не только для поэтапной обработки и освоения большого объема информации, но и для подготовки студентов к последующей самостоятельной деятельности с помощью сформированных непосредственно на занятиях когнитивных компонентов методического мышления.

Сущность методического мышления представляет собой единство мотивационного, процессуального (психологического), формального (логического) и предметного аспектов, каждый из которых поочередно выдвигается на первый план в зависимости от вида занятия. Разумеется, доминирование на лекции, например,

мотивационного аспекта не исключает наличия трех других, так же как актуализация на семинарских занятиях предметного или логического аспектов подразумевает наличие всей комплексной совокупности.

В развитии методического мышления концептуальную роль играют следующие качества и способности:

1) умения думать, глубоко проникать в теорию вопроса, которые делают студентов соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения противоречий в науке (при соблюдении строго научной терминологии при формулировании мысли);

2) профессиональная компетентность, подразумевающая способность ориентироваться в различных ситуациях за счет использования теоретических знаний, при помощи которых моделируются предметный и социальный контексты профессиональной деятельности;

3) владение научным методом анализа, умения критически оценивать различные источники информации, аргументировать и привлекать данные из жизни, личного опыта и смежных наук;

4) навыки создания условий возникновения внутренних мотивов учения в связи с проблемным характером познавательной деятельности, что обуславливает умение избирательно относиться к материалу познания.

Из перечисленного очевидно, что на методических семинарах и семинарско-практических занятиях студенты должны приобрести в первую очередь исследовательский опыт. Когнитивными функциями семинаров и их задачами становятся обучение:

- наблюдению: ставить цели наблюдения, выделять факты и явления, адекватные поставленной цели;

- сравнению: выделять общие, отличительные и недостающие признаки предметов и явлений;

- абстрагированию: формированию абстрактного образа изучаемых предметов и явлений на основе мысленного выделения, вычленения отдельных или общих, интересующих в данной момент признаков, свойств и отношений конкретного предмета или

явления и мысленного отвлечения их от множества других признаков, свойств, связей и отношений этого предмета (явления);

- обобщению: формированию абстрактного мышления на основе выделения каких-либо свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; формулированию такого вывода, который распространяется на каждый отдельный предмет данного класса; построению обобщения на основе минимально необходимых и избыточных данных;

- конкретизации: поиску признаков, связей и отношений различных сторон предмета или явления;

- группировке: умениям находить и формулировать единый критерий, служащий основанием для выделения групп предметов, понятий или явлений, дифференцировать и объединять их в соответствии с предложенным критерием.

- классификации: распределению предметов, относящихся к какому-либо роду, на взаимосвязанные классы в соответствии с присущими им наиболее существенными признаками, отличающими их от предметов другого рода;

- систематизации: объединению и расположению в соответствии с определенным порядком взаимосвязанных элементов, частей какого-либо целостного образования; составлению, соединению частей, находящихся в связи друг с другом, в единое целое; определению свойства предмета в структуре; распределению чего-либо в определенном порядке или последовательности; выявлению соотношения входящих в систему элементов;

- выведению правил и законов: умениям переходить от посылок к следствиям, устанавливать соответствие между некоторой совокупностью посылок (высказываний) и логическим следствием из этих посылок; выделению общих отношений, связей, присущих всем явлениям данного рода, класса; распознаванию специфических (частных), общих для больших групп явлений, всеобщих, универсальных законов;

- постановке гипотезы: высказыванию предположений, суждений о закономерной (причинной) связи явлений;

- формулировке понятий: выделению общего, опуская все особенное; высказыванию утверждения об отличительных признаках исследуемого объекта, о наиболее общих и существенных признаках; корректированию, уточнению формулировки, углублению, совершенствованию, определению совместимости понятий, нахождению равнозначных и противоположных понятий и т. п.;
- формулировке суждений: высказыванию отношения к содержанию воспринятой мысли, связанного с ее истинностью или ложностью;
- формулированию умозаключений: умению делать выводы на основе ряда суждений;
- прогнозированию: высказыванию вероятностных суждений о каком-либо явлении на основе определенных научных закономерностей; построению догадки; учету последствий.
- построению доказательства: поиску фактических данных об обстоятельствах, имеющих значение для решаемой проблемы; использованию прямых и косвенных доказательств; построению доказательств и их проверке; аргументации.

Как видим, каждая из функций представляет собой набор когнитивных компонентов, образующих сложную структуру методического мышления, формируемого на основе разработанного нами процессуально-когнитивного подхода [9]. Овладение исследовательскими действиями имеет первостепенное значение для выработки такого мышления, а они, в свою очередь, усваиваются благодаря решению на семинарских занятиях целого комплекса учебных задач различного уровня сложности.

Под учебной задачей мы понимаем типичную проблемную ситуацию, моделирующую процесс обучения. Решение задачи возможно при правильном анализе ситуации, верном определении данного и искомого, использовании необходимых методических знаний в конкретных условиях обучения и запуске хорошо отлаженных когнитивных механизмов мышления. На семинарах студенты пытаются определить место и значимость рассматриваемой проблемы в системе курса, выяснить круг характеризующих ее

понятий, явлений, фактов. Осмысление системы отношений и связей между различными элементами проблемы приучает анализировать ее как целостную структуру. В этом заключается суть подготовки учителя-исследователя – исследователя не по профессии, а по роду своей деятельности.

В педагогической профессии, как и в жизни, нет ни готовых рецептов, ни шаблонных, заранее детально выверенных ситуаций, протекающих по раз и навсегда прописанному сценарию. Да и задачи, как в жизни, бывают зачастую далеко не « типовые », не стандартные. Решение их требует инициативности, творческого подхода, нетривиальных методов. Для этого часто бывает недостаточно одних лишь репродуктивных знаний, умений и навыков. Требуется эвристический, продуктивный уровень методического мышления, предпосылкой успешного функционирования которого является « образование базовых оперативных схем мышления ». Именно они способствуют « овладению способами, всеобщими формами психической ( процессуальной ) деятельности » [1, с. 67].

Развивать способность к педагогическому творчеству, формировать высокий или, по крайней мере, достаточный уровень методического мышления следует, предоставляя будущим педагогам возможность попытаться справиться с методическими проблемами разного уровня сложности, которые по своему содержанию были бы максимально приближены к тем, с которыми учителю приходится сталкиваться в своей реальной профессиональной деятельности. Большое значение в данном случае приобретает « сообщение методов и техники мыслительной деятельности, связанные с “ показом ” творческого поиска и осознанием эвристических элементов в процессе получения знаний на уровне решения задач » [1, с. 42].

Продуктом работы студентов с практическими задачами является начальный профессиональный опыт и постижение азов методического мастерства, что, разумеется, очень важно. Продукт исследовательской деятельности – новые добытые самостоятельно, а значит, крепко усвоенные знания, а результат – более высокий



уровень методического мышления, что тоже совершенно необходимо. Поэтому качество профессиональной подготовки специалистов в высшей школе лучше всего обеспечивает обучение, идущее вслед за развитием способности мыслить, вооружающим будущего профессионала методами продуктивного познания, умением организовать научный поиск, прививающим вкус к исследовательской деятельности, способствующим мобилизации интеллектуальных возможностей. Для такой подготовки педагогов учебные методические задачи, в которых органично соединены познавательная и развивающая составляющие образовательного процесса, являются одним из наиболее адекватных и эффективных средств.

Существует множество классификаций задач. Различают задачи практические и творческие, учебные и научные, педагогические, технические, методические; познавательные, проблемные и т. п. Под последними понимают те, которые требуют обнаружения новых отношений или способов преобразования условий; решение которых не может быть получено путем непосредственного логического вывода из имеющихся посылов; которые оказываются сильным стимулятором мыслительной деятельности, направленной на самостоятельное приобретение знаний; при выполнении которых возникают и теоретические, и практические трудности, требующие творческого исследования. Проблемная задача содержит вопрос, который, с одной стороны, вытекает из имеющихся у обучающихся знаний, опирается на них, а с другой – свидетельствует об их неполноте и необходимости дальнейшего поиска для создания исчерпывающего представления об объекте изучения. Вопрос без опоры на жизненный опыт обучающегося и накопленные им знания об исследуемом явлении не могут стать для него проблемой. Проблемный вопрос всегда должен быть связан с преодолением каких-либо актуальных противоречий, которые составляют условие проблемной задачи.

Проблемная методическая задача относится к классу познавательных, интеллектуальных задач, вместе с тем она обладает свойством обобщенности и предполагает достижение некоего

практически важного результата. Выбор системы методических задач для семинарско-практических занятий должен осуществляться исходя, во-первых, из цели – обучения методическому мышлению; во-вторых, из набора необходимых профессиональных умений, которыми должен овладеть студент, в-третьих, из актуальности проблемы, содержащейся в условии и вопросе, в-четвертых, возможности моделирования реальных ситуаций профессиональной деятельности.

Методические задачи мы разделяем на три типа. Это задачи, направленные:

- на выработку когнитивных операций при работе с учебным материалом (сравнения, абстрагирования, группировки, систематизации, формулирования правил, закономерностей, умозаключений, понятий и т. п.), с которым студенты будут работать профессионально в процессе подготовки к урокам;
- формирование когнитивных компонентов методического мышления на базе различных учебных ситуаций;
- самостоятельное творческое применение усвоенных компонентов методического мышления (например, при разработке уроков или их фрагментов для профильных классов либо разработке нестандартных уроков и т. п.).

Задачи третьего типа, как правило, даются для самостоятельной внеаудиторной работы или используются для организации лабораторных занятий. На семинарско-практических занятиях предлагается система методических задач первого и второго типов.

Рассмотрим алгоритм составления подобных задач<sup>1</sup> на примере освоения категории «Методика работы с новыми языковыми явлениями». Данный блок заданий включает задачи всех трех типов.

---

<sup>1</sup> В статье мы не приводим конкретное лингводидактическое наполнение каждого задания, а даем лишь алгоритм их составления, что позволяет использовать наш опыт при подготовке не только филологов-русистов, но и студентов других (преимущественно гуманитарных) специальностей. Например, такой опыт был использован в Сахалинском государственном университете в работе с магистрантами, обучающимися по программе «Преподавание русского языка как иностранного». Для них была разработана система методических задач по тем же алгоритмам, но с иным лингводидактическим наполнением.

*Работа с правилами, понятиями, умозаключениями (этапы восприятия, осознания, запоминания).*

1. Проанализируйте правило ... Определите:

– при каких условиях действует это правило;

– в связи с изучением какой темы;

– какие способы действий в когнитивной структуре знаний формирует это правило.

2. На основе приведенных примеров сформулируйте правило. Какое задание можно предложить для развития грамматического навыка, базой которого является данное правило?

3. На основе содержания таблицы, относящейся к теме ... ответьте:

– как может быть сформулировано правило, которое иллюстрирует эта таблица?

– на какие изученные ранее учебные материалы вы будете опираться в работе с этой таблицей при выведении новых понятий и способов действий?

4. Подумайте, какие вопросы должны сформулировать учащиеся для того, чтобы учитель убедился, что они поняли изучаемое правило, понятие.

5. Проанализируйте и сравните варианты формулировок правила, предложенные двумя учителями к теме ... В процессе анализа постарайтесь ответить на следующие вопросы:

– в какой мере эти формулировки операциональны, т. е. содержатся ли в них инструкции о том, какие действия должны быть произведены с изучаемым языковым материалом (узнавание формы, ее конструирование и т. д.)?

– предназначены ли эти варианты правил для развития навыков речевой деятельности? Если да, то какого вида речевой деятельности?

– применение какого из вариантов правил кажется вам эффективнее?

Аргументируйте свое мнение.

6. Сравните таблицы, рекомендуемые авторами двух разных школьных учебников при изучении темы ...:

– в какой из них учтена функционально-семантическая сущность изучаемого языкового явления?

– какую из таблиц вы предпочли бы для работы и почему?

Аргументируйте свое мнение.

7. Какой способ знакомства с правилом (когнитивную стратегию) следует выбрать, если в классе большинство учащихся относится к последовательному (аналитическому) когнитивному типу?

8. Проанализируйте фрагмент урока, в котором учащимся дается понятие ... В процессе анализа ответьте на вопросы:

– какой прием положен учителем в основу объяснения нового материала?

– считаете ли вы информацию, содержащуюся в анализируемом фрагменте урока, достаточной (недостаточной, излишней) для осознания сути понятия?

– можете ли вы определить, на каком этапе изучения грамматики находятся учащиеся по этому фрагменту (что им уже известно)?

*Формирование способов действий* (этап воспроизведения, извлечения и переноса информации).

1. Проанализируйте упражнения, которые дал учитель при изучении темы... Ответьте на вопросы:

– какой стадии грамматического навыка соответствует каждое из них: восприятию, имитации, подстановке, трансформации, употреблению структуры в речи...?

– оправдана ли методически последовательность упражнений, предложенная учителем?

2. Рассмотрите таблицу ... и подумайте:

– какой методический комментарий следует к ней дать?

– опорой для какого вида речевой деятельности учащихся может служить данная таблица?

3. Проанализируйте тексты упражнений...:

– определите, какова их цель;

– сформулируйте правила (дайте систему ориентиров), которые помогут учащимся выполнить эти упражнения.

4. Определите, какова общая направленность (цель) упражнений; исходя из этой цели и дидактического материала сформулируйте задания к этим упражнениям.

5. После объяснения темы ... учитель дал ученикам упражнения в следующей последовательности ... Согласны ли вы с такой порядком? Аргументируйте свой ответ.

6. Скажите, можно ли использовать метод ... при выполнении предложенных учителем заданий? Опишите применение этого метода. Придумайте ряд аналогичных заданий с применением этого метода.

7. Определите, какую цель имеет каждое из приведенных упражнений, какие навыки и умения оно развивает?

8. Скажите, как можно сгруппировать следующий языковой материал (слова, словосочетания, предложения) для упражнения по теме ... Сформулируйте задания к этому упражнению.

9. Прочитайте предложения, в которых учащиеся допустили ошибки. Как следует организовать работу по предупреждению ошибок при употреблении подобных языковых единиц?

10. Задания, предлагаемые на уроках, постепенно усложняются по мере нарастания самостоятельности учащихся и в зависимости от уровня владения ими речевой деятельностью. Исходя из этого расположите типы заданий по степени нарастания сложности:

- выполнение действий согласно образцу с заменой компонентов по аналогии;
- самостоятельное варьирование компонентов образца, усвоенного ранее;
- выполнение действий по образцу;
- отбор способов решения задачи применительно к ситуациям, не встречавшимся в опыте учащихся;
- самостоятельная разработка образца выполнения задания.

11. Два учителя после объяснения темы ... дали такие задания ... Какое из заданий выбрали бы вы? Аргументируйте свой ответ.

12. Проанализируйте фрагмент урока, где подводится итог изучения темы ... В процессе анализа постарайтесь найти ответы на следующие вопросы:

– можно ли определить, предназначен рассматриваемый материал для пассивного или активного усвоения?

– не кажется ли вам, что этот фрагмент урока слишком затянут? Если да, то как и за счет чего можно его сократить?

13. На материале разных учебников разработайте урок (или фрагмент урока) по теме ...

Один из важных компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов – приобретение ими умений составить схему, модель и конспект урока. Навыки отбора и систематизации учебного материала, выбора приемов и средств обучения формируются только в процессе практической деятельности. Выше уже отмечалось, что заранее нельзя предугадать все ситуации, в которых окажутся будущие учителя, но можно научить их последовательно применять рациональные действия по подготовке и планированию урока. У студентов пока еще нет опыта прогнозирования и планирования собственных действий, тем более – действий учеников. Даже простейшие операции, связанные с дидактическим обеспечением урока, сначала вызывают затруднения. На их преодоление направлен блок учебных методических задач третьего типа.

*Определение цели и конечного результата деятельности учащихся на уроке* (формируются прогностические способности студентов).

1. Сформулируйте образовательные (развивающие, воспитательные) цели урока «открытие новых знаний» (урока «формирование способов действий», урока «творчества») по теме ..., указав, какой языковой материал вы берете для достижения поставленной цели. Рассуждайте по схеме: «Образовательными целями урока ... являются усвоение (осознание, овладение) ... на следующем языковом материале ... Трудности в усвоении данного языкового материала заключаются в следующем ... Для преодоления этих трудностей учитель должен ...».

2. Как, по-вашему, могут быть сформулированы цели урока ..., если преподаватель дает на уроке следующие задания ...

3. Скажите, правильно ли учитель организовал учебные действия учащихся, все ли предложенные задания соответствуют следующим целям урока ...

4. Сравните две возможные модели урока по теме ..., целью которых является ... Какая из данных моделей в большей степени соответствует реализации поставленных целей? Аргументируйте свой ответ.

5. Распределите перечисленные учебные действия учащихся в соответствии с целями каждого этапа урока и сформулируйте по данным учебным действиям цель (цели) всего урока.

6. Проанализируйте конспект урока по теме ... Дайте ответы на вопросы:

- правильно ли учитель организовал урок для достижения целей?
- что бы вы изменили в данном уроке?

Аргументируйте свои предложения.

*Определение компонентов деятельности учащихся на уроке и дидактического обеспечения процесса обучения (содержания материала, его структуры, способов презентации и т. п.).*

1. Готовясь к уроку, задайте себе вопросы:

- что я буду давать на уроке? (обозначьте тему, объем, содержание учебного материала)
- зачем я буду это делать? (установите цели всего урока и каждого его этапа)
- как я буду давать этот материал? (выберите методы, приемы)
- для чего ученики будут это делать? (продумайте обоснование и мотивацию)
- какие могут возникнуть трудности? (постарайтесь спрогнозировать результаты).

Исходя из своих ответов постройте модель урока по теме ... для ... класса.

2. Ознакомьтесь с предлагаемым примерным планом-конспектом урока и определите:

– какие этапы урока можно выделить? (в конспекте они не обозначены)

– какова целевая установка каждого этапа?

– какие компоненты языковой и коммуникативной компетенции формируются при выполнении заданий каждого этапа урока?

3. Ознакомьтесь с предлагаемым конспектом урока. Ответьте на вопросы:

– оптимально ли учитель использовал информативные возможности темы занятия?

– какой дополнительный материал (методический прием) вы могли бы предложить для более полной (эффективной) реализации целей урока?

Аргументируйте свои выводы и предложения.

4. Ознакомьтесь с предлагаемым конспектом урока и ответьте:

– как, по-вашему, могло быть сформулировано домашнее задание, полученное учащимися на предыдущем уроке?

– какие варианты его проверки (кроме описанных в конспекте) можно использовать на этом уроке?

– какие варианты домашнего задания вы можете предложить к этому уроку?

5. Ознакомьтесь с последовательностью заданий, изложенной учителем в конспекте урока. Определите:

– адекватна ли формулировка каждого задания целям урока (включает ли она в себя мотивацию задания, указывает ли способ выполнения задания и необходимые для этого языковые средства)?

– какие коррективы следует внести в формулировку заданий?

6. Разработайте схему распределения времени для гипотетического урока с учетом следующих факторов: последовательность обучающих действий учителя, последовательность действий учащихся, использование на уроке учебника (или других учебных материалов), использование наглядности.

7. Разработайте конспекты (модели, схемы) цикла уроков, объединенных единой информативной темой. Проследите связь и последовательность расположения заданий на протяжении всего цикла.



## 8. Прочитайте фрагмент газетной статьи:

«Каждый вид творческой деятельности имеет свою технику – и литература, и живопись, и музыка. Без великолепно-го владения соответствующими техническими приемами не было бы ни картин Рафаэля, ни симфоний Шостаковича, ни стихов Маяковского. Но если бы дело ограничилось одной техникой, то выдающихся творений искусства тоже не было бы. И заметьте, многие артисты утверждают, что, владея в совершенстве техникой, можно заставить зрителя забыть о ней.

Возможно, это смелая аналогия, но, освоив только педагогическую технику, даже одного урока не построишь, не говоря уже об учебно-воспитательном процессе в целом. Плюс к ней нужна живая душа учителя, его чувства, его личность.

Да, его работа – искусство. Сложное. Многогранное. Артистизм же не только не противоречит методике, но делает ее более действенной».

Ответьте на вопросы:

– что можно понимать под техникой применительно к работе учителя русского языка?

– в чем может выражаться артистизм учителя на уроке русского языка?

– чем вы объясните трудности, связанные с передачей педагогического опыта?

Проиллюстрируйте свою точку зрения примерами.

Блок задач может выполняться студентами на одном занятии или выходить за его рамки и переноситься на следующее, а иногда и распределяться на несколько занятий. Это может быть лабораторная работа (аудиторная или предназначенная для домашнего выполнения). Операционная часть задач формируется так, чтобы максимально облегчить проекцию формируемых профессиональных способностей на реальную педагогическую ситуацию. Стратегической целью подобных занятий становится выработка у будущих учителей умений анализировать собственную мыслительную деятельность, предвидеть планируемый результат и контролировать пошаговую работу для его достижения.

Формируемое у студентов методическое мышление есть своеобразный феномен, обладающий своим содержанием и своей структурой, своими характеристиками и функциональными связями с педагогическим мастерством и личностью учителя. Профессионал, обладающий методическим мышлением, способен продуктивно работать с лингвистической и методической информацией, анализируя ее, преобразовывая и оптимально адаптируя в учебных целях; он может свободно формулировать правила использования языковых и речевых средств, осуществлять научно-методические обобщения; владеет оценочно-диагностическими, оценочно-исследовательскими и исследовательско-проектировочными умениями. Все эти качества, столь необходимые современному педагогу, возможно выработать на основе использования учебных методических задач, развивающих когнитивные компоненты мышления. Их эффективность была доказана в ходе экспериментальной проверки, результаты которой подробно представлены в монографии автора [9]. Циклы и блоки таких задач успешно используются в Сахалинском государственном университете при подготовке студентов-филологов (специалистов, бакалавров, магистрантов).

### **Литература**

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва, 1999. 322 с.
2. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва, 1999. 354 с.
3. Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. Москва, 1980. 149 с.
4. Солсо Р. А. Когнитивная психология. Москва: Тривола, 1996. 600 с.
5. Табаченко Т. С. Методологические основы оптимизации профессиональной подготовки студентов-филологов на основе процессуально-когнитивного подхода: монография / науч. ред. Л. А. Тростенцова. Москва: Прометей, 2007. 148 с.

6. Табаченко Т. С. Реализация процессуально-когнитивного подхода в профессиональном образовании студентов-филологов // Русский язык в школе. 2007. № 4. С. 99–103.

7. Табаченко Т. С. Процессуально-когнитивный подход в профессиональном образовании студентов-филологов // Преподаватель XXI век. 2007. № 1. С. 32–38.

8. Табаченко Т. С. Проблемы когнитивного обучения в педагогическом образовании // Среднее профессиональное образование. 2007. № 2. С. 2–4.

9. Табаченко Т. С. Профессиональная подготовка студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода: монография. Ю.-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2007. 244 с.

### References

1. Gal'perin P. Ja. Introduction to Psychology. Moscow: Nauka, [Science]. 1999. 322 p. (In Russian)

2. Pidkasistyj P. I. Psycho-didactic guide the teacher of the high school. Moscow, 1999. 354 p. (In Russian)

3. Podgoreckaja N. A. Studying of methods of logical thinking in adult. Moscow, 1980. 149 p. (In Russian)

4. Solso R. L. Cognitive psychology. Moscow: Trivola, 1996. 600 p. (In Russian)

5. Tabachenko T. S. Methodological bases of optimization of professional training of students-philologists on the basis of the procedural-cognitive approach. Moscow: Prometej [Prometej], 2007. 148 p. (In Russian)

6. Tabachenko T. S. The implementation of the procedural-cognitive approach in vocational training of students-philologists. *Russkij jazyk v shkole*. [Russian at school]. 2007. № 4. P. 99–103. (In Russian)

7. Tabachenko T. S. Procedural-cognitive approach in vocational training of students-philologists. *Prepodavatel' XXI vek*. [Teacher of the 21 century]. 2007. № 1. P. 32–38. (In Russian)

8. Tabachenko T. S. Problems of cognitive learning in teacher education. *Srednee professional'noe obrazovanie*. [Secondary professional education]. 2007. № 2. P. 2–4. (In Russian)

9. Tabachenko T. S. Professional training of students-philologists on teaching the Russian language on the basis of the procedural-cognitive approach: Ju.-Sahalinsk: SahGU. [Sakhalin state University]. 2007. 244 p. (15,25 p. 1.). (In Russian)