



РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.161.1:808.5:378

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-116-128>

Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему

Екатерина Николаевна Комарова¹, Ирина Алексеевна Сотова²

^{1,2} Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия

¹ kkatie1988@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7975-5515>

² irina_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>

Аннотация. Статья посвящена эвристической беседе на лингвистическую тему как одному из эффективных методов развития не только познавательной активности и системного мышления учащихся, но и профессионального методического мышления будущего учителя русского языка. Цель настоящей статьи – охарактеризовать жанровую модель эвристической беседы и описать модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему. В ходе исследования применялись следующие методы: наблюдение над учебным процессом профессионально-методической подготовки студентов-филологов в вузе (на базе Ивановского государственного университета), анкетирование, формирующий и обучающий эксперимент, анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов, статистическая обработка результатов (Т-критерий Стьюдента). Эмпирическая обработка результатов исследования осуществлялась в программе SPSS–17. В статье уточнено понятие «эвристическая беседа» применительно к целям обучения русскому языку в школе, охарактеризована ее жанровая модель и описан алгоритм подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему, определены критерии готовности будущего учителя к ее проведению. Описаны этапы работы: ознакомление с методом эвристической беседы; организация наблюдения над эвристической беседой опытного учителя; разработка и обсуждение эвристической беседы в условиях совместной деятельности в творческих парах; проведение эвристической беседы на лингвистическую тему в школе для учащихся V–VIII классов с последующим самоанализом; использование этого метода во время педагогической практики в школе. Предложены задания для формирования и развития навыков ведения эвристической беседы на лингвистическую тему. Приведены примеры эвристических бесед, разработанных студентами, дан методический комментарий к ним.

Ключевые слова: учебный диалог, метод беседы, жанр эвристической беседы, эвристическая беседа на лингвистическую тему, модель жанра эвристической беседы, урок русского языка, будущие учителя русского языка, методика обучения русскому языку

Для цитирования: Комарова Е. Н., Сотова И. А. Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 116–128. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-116-128>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

A model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic

Irina A. Sotova¹, Ekaterina N. Komarova²

^{1,2} *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

¹ *kkatie1988@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7975-5515>*

² *irina_sota@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5898-3765>*

Abstract. The article considers a heuristic conversation on a linguistic topic as one of the effective methods for developing not only cognitive activity and systems thinking in students, but also future Russian language teachers' professional methodological thinking. The aim is to characterise the genre model of a heuristic conversation and describe the model for preparing future Russian language teachers to conduct a heuristic conversation on a linguistic topic. The study relied on observation of the educational process of philology students' professional and methodological training at university (at Ivanovo State University). Moreover, we used questionnaires, formative and learning experiments, analysis of the products of students' learning and professional activities, as well as statistical processing of results (Student's *t*-test). The empirical research results were processed using the SPSS 17 statistical software. The article clarifies the concept of a «heuristic conversation» in relation to the goals of Russian language teaching at school. Additionally, it characterises the genre model of such conversations and describes the algorithm for training future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic. The study defined the criteria for assessing future teachers' readiness to conduct a heuristic conversation on a linguistic topic. Moreover, we described the stages of work. They include familiarising students with the heuristic conversation method; organising observation of an experienced teacher's heuristic conversation; developing and discussing a heuristic conversation in conditions of concerted effort in creative pairs; conducting a heuristic conversation on a linguistic topic at school for students in years 5–8 with a subsequent self-analysis; using this method during teaching practice at school. The paper gives assignments aimed at forming and developing skills in holding a heuristic conversation on a linguistic topic. In addition, we provide examples of heuristic conversations developed by students, as well as a methodological commentary on them.

Keywords: instructional dialogue, conversation method, heuristic conversation genre, heuristic conversation on a linguistic topic, heuristic conversation genre model, Russian language lesson, future Russian language teachers, Russian language teaching methodology

For citation: Komarova E. N., Sotova I. A. A model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):116–128. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-116-128>.

*Плохой учитель преподносит истину,
хороший учит ее находить.*

А. Дистервег

Введение. Современное языковое образование, имеющее целью развитие личности учащихся, ориентировано на использование таких форм и способов учебной деятельности, которые обогащают мотивы учения и расширяют мотивационную сферу личности. Реализация этой задачи предполагает изменение мотивационно-смысловых установок учителя, его ориентацию на активное использование диалоговых технологий, обращение к совместной поисковой деятельности. Однако не всякий учебный диалог побуждает соучаствовать в рождении и развитии мысли.

Создателем беседы, позднее получившей название эвристической, считают древнегреческого мыслителя Сократа, который управлял познавательной деятельностью своих учеников с помощью искусно поставленных вопросов, мотивировавших искать ответы и давать объяснения научным

категориям. Сократ подчеркивал, что на занятии у учеников должно преобладать желание высказаться, а не опасение допустить ошибку.

Метод Сократа был высоко оценен А. Дистервегом, Я. А. Коменским, И. Г. Песталотци, П. Ф. Каптеревым, К. Д. Ушинским и другими великими педагогами. А. Дистервег видел развивающие возможности эвристического метода обучения в такой беседе, которая стимулирует умственную активность детей, дает им возможность искать, взвешивать, рассуждать и, наконец, находить [Дистервег 1956].

Сущность эвристической беседы и ее дидактические функции раскрываются многими авторами (С. И. Брызгалова, А. Д. Король, И. Я. Лернер, Н. М. Плескачевич, М. Н. Скаткин и др.). Под эвристической беседой понимается «вопросно-ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся

готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний подходить к новым понятиям и выводам»¹.

Современная педагогическая наука усматривает ценность метода Сократа «не в получении ответов на вопросы, а в проектировании в процессе диалога эвристической деятельности обучаемого» [Диривянкина 2006: 406]. Современные исследователи признают ценность данного метода как мощного инструмента формирования критического мышления, обучения интертекстуальной аргументации [Hong, 2022], развития ключевых компетенций [Solov'yova 2020]. При подготовке будущих учителей русского языка и других предметов «надо, прежде всего, мотивировать к использованию специальной работы с языком, на котором осуществляется обучение их предмету» [Дроздова 2020: 104].

Социальный запрос на учителя, способного организовать на уроке эвристическую образовательную среду, актуализирует постановку проблемы подготовки педагогов к осуществлению эвристического обучения. Эвристическое обучение стало визитной карточкой научной школы дидактической эвристики А. В. Хуторского [Хуторской 2003; Король 2009]. S. Schuler, D. Fanta, W. Riess создали эвристическую компетентностную модель как основу педагогического образования для обучения системному мышлению. Основываясь на предложенной ими модели, были разработаны различные университетские курсы по подготовке будущих учителей разных направлений (учителя биологии, географии и т. д.) [Schuler 2018]. N. Tsankov создал систему практических задач для подготовки будущих учителей к эвристическим информационным преобразованиям в мышлении [Tsankov 2022]. T.-H. Choi, A. D. Walker предложили эвристическую модель адаптации учителей к изменяющейся системе образования [Choi 2018]. И. Ю. Гац разработала организационную модель обучения лингвометодическим действиям в рамках методической службы факультета, назначение которой связывается с активным

включением студента-филолога в профессионально-педагогическую деятельность [Гач 2018: 26–27].

В методике преподавания русского языка уделяется большое внимание методу беседы, который получил отражение в классификациях методов обучения русскому языку, предложенных видными методистами (М. Т. Баранов, А. В. Текучев, Л. П. Федоренко и др.). М. Т. Баранов рассматривает эвристическую беседу как один из ведущих познавательных методов обучения русскому языку [Баранов 1981: 26]. Н. Н. Ушаков, подчеркивая значимую роль эвристической беседы на уроках русского языка и во внеурочной деятельности, в качестве основных признаков эвристической беседы выделяет «наличие проблемы, последовательный — шаг за шагом — ход ее решения», организующую и направляющую роль учителя при этом, коллективные мыслительные действия учеников, активность их в добывании новых знаний, в установлении истины» [Ушаков 1975: 123]. Л. Ю. Комиссарова при обучении орфографии практикует проблемный диалог², под которым понимается «диалогическое взаимодействие субъектов при выявлении проблемных ситуаций и при их разрешении» [Комиссарова 2011: 69]. О. А. Скрыбина использует на уроке открытия новых знаний частично-поисковую беседу, рассматривая ее как способ организации учителем познавательной деятельности школьников при реализации индуктивного метода [Скрыбина 2017: 4]. В. Н. Сульниченко обращается к эвристической беседе для «нахождения грамматических признаков, по которым формируются ветви алгоритма» при изучении морфологических норм [Сульниченко 2020: 50].

В педагогической риторике в качестве профессионально значимого речевого жанра профессионального дискурса учителя рассматривается педагогический диалог (Н. Г. Грудцына, Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская, Л. Е. Тумина и др.). Н. Г. Грудцына дала общую характеристику

¹ Скаткин М. Н. Эвристическая беседа // Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1968. Т. 4. С. 740.

² Технология проблемного диалога разработана психологом Е. Л. Мельниковой на основе исследований проблемы развития эвристического мышления (см.: Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учеником. М.: АПК и ПРО, 2002. 167 с.).

учебно-педагогического диалога и охарактеризовала его типы (диалог-сообщение информации, диалог-запрос информации, диалог-побуждение, диалог-расспрос), описала предпосылки организации и особенности педагогического диалога в ситуации объяснения нового материала и в ситуации фронтального опроса. Объяснительный диалог рассматривается как разновидность логико-интеллектуального диалога, в нем выделяется содержательно-фактуальная (О чем я буду говорить с учениками? Каков предмет нашей беседы?) и содержательно-концептуальная информация (*постановка, ход разрешения проблемы* (поисковой задачи) в ситуации ввода нового учебного материала). Н. Д. Десяева и др. описали модель познавательного диалога читателя с текстом [Десяева, 2020].

Современные ученые предлагают оригинальные концепции развития лингвистической компетенции школьника как субъекта учения (О. В. Алексеева, Е. А. Быстрова, И. Ю. Гац, Ю. Н. Гостева, А. П. Еремеева, Д. С. Карасева, Р. Е. Ружьева, Л. В. Черепанова, В. Д. Янченко и др.)³.

³ См.: Алексеева О. В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 47 с.; Гац И. Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 43 с.; Гостева Ю. Н. Формирование морфологических понятий при изучении частей речи в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 18 с.; Еремеева А. П. Грамматика и речь в преподавании русского языка. Иваново: Юнона, 2012. 264 с.; Карасева Д. С. Формирование лингвистической компетенции учащихся 5 класса при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 28 с.; Обучение русскому языку в школе / под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004; Ружьева Р. Е. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка (5–6 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 28 с.; Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 58 с.; Янченко В. Д. Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского

Таким образом, в педагогической науке разработаны основы эвристического обучения, охарактеризованы метод эвристической беседы и система методических приемов, позволяющих учителю реализовать эвристическую беседу на лингвистическую тему в своей педагогической деятельности.

В то же время проблема подготовки студентов, будущих учителей русского языка, к развитию лингвистической компетенции школьников путем организации эвристической беседы не становилась предметом специального исследования.

Констатирующее исследование, проведенное Е. Н. Комаровой, показало, что будущие учителя русского языка «осознают значимость использования эвристической беседы на уроках русского языка», однако «сталкиваются с большими трудностями, пытаясь выстроить урок с использованием метода эвристической беседы» [Комарова 2018: 240].

В данной статье с лингвометодических позиций раскрывается понятие «эвристическая беседа на лингвистическую тему», дается жанровая характеристика эвристической беседы и приводится алгоритм подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему.

Цель настоящей статьи — охарактеризовать жанровую модель эвристической беседы и описать алгоритм подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему.

Методы и материалы исследования. В данном исследовании использовались следующие методы: наблюдение над процессом профессионально-методической подготовки студентов-филологов, анкетирование, обучающий эксперимент, анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов.

Педагогический эксперимент осуществлялся в 2016–2022 гг. на базе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области» (с 1 сентября

языка в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.

2020 г. — ГАУ ДПО Ивановской области «Университет непрерывного образования и инноваций» г. Иваново). В исследовании приняли участие 120 студентов-филологов. Наблюдение над методическим становлением студентов осуществлялось до, в процессе и после освоения дисциплины «Теория и методика преподавания русского языка».

Для обработки результатов и оценки эффективности внедрения в учебный процесс алгоритма подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему было проведено сравнение образовательных результатов в экспериментальной группе на начало и конец изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» с применением Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Обработка осуществлялась в программе SPSS-17.

Анализ. Эвристическая беседа на лингвистическую тему понимается нами как вопросно-ответный метод взаимодействия учителя и учащихся, направленный на открытие (обнаружение) и пошаговое решение лингвистической проблемы, имеющий предметом обсуждения язык, закономерности развития языка и языковые явления, рассматриваемые с точки зрения значения, структуры и функции (с позиций исторического и функционально-семантического подходов).

На наш взгляд, метод эвристической беседы на лингвистическую тему должен занимать значимое место в структуре подготовки будущего учителя русского языка.

Эвристическая беседа на лингвистическую тему имеет свои особенности:

1. Предмет общения в процессе эвристической беседы на лингвистическую тему — язык, закономерности развития языка и языковые явления, рассматриваемые в аспектах их значения, структуры и функции (с позиций исторического и функционально-семантического подходов). Это позволяет нам говорить о том, что такая беседа способствует развитию языковой и лингвистической компетенций учащегося.

2. Ведущую коммуникативную роль в эвристической беседе, как правило, играет учитель, направляющий ход мыслей учеников в процессе беседы. Именно он выступает адресантом эвристической

беседы. Однако в старших классах адресантом, ведущим эвристическую беседу, может стать и подготовленный ученик.

Адресант должен соблюдать методику ведения эвристической беседы на лингвистическую тему. Эвристическая беседа предъявляет высокие требования к точности речи адресанта и логике изложения материала (последовательности задаваемых вопросов, непротиворечивости суждений).

Остальные участники эвристической беседы (адресат) выступают в роли ведомых, но при этом равноправных субъектов эвристической деятельности. Инициатором беседы и ее темы может выступать как ученик, так и учитель. Адресатом, вовлекаемым в эвристическую деятельность вместе с учащимися класса, может выступить и учитель, передающий главную коммуникативную роль подготовленному ученику.

3. Цель эвристической беседы на лингвистическую тему — это направление мысли к достижению определенной цели — решению лингвистических проблем. В основе эвристической беседы на лингвистическую тему лежит языковая проблема, которая может быть представлена в виде познавательной задачи⁴.

4. В эвристической беседе учитель должен определить образ прошлого (с точки зрения преподавателя — это уровень компетентности, профессиональный опыт; с точки зрения ученика — знания, умения, навыки, компетенции), образ будущего (новое возможное знание, приобретение коммуникативного опыта).

5. Активизация познавательной деятельности учащихся, направленной на «открытие» новых знаний, определяется последовательностью и характером задаваемых вопросов. Характер вопросов, адресуемых учащимся, постоянно меняется: от актуализации знаний (какое языковое явление перед нами?) к постановке проблемы

⁴ Термин *познавательная (проблемная) задача* введен в методический тезаурус Т. В. Напольновой, идеи которой получили развитие в работах многих современных ученых (см.: *Напольнова Т. В. Познавательные задачи в обучении русскому языку* / под ред. И. Я. Лернера. М.: Просвещение, 1968. 52 с.; *Напольнова Т. В., Десяева Н. Д. Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка: пособие для учителя 4–8-х кл.* М.: Прометей, 1989. 182 с.).

(с какой трудностью сталкиваемся? какое противоречие наблюдаем?), нахождению сходства и различий языковых явлений (что имеют общего и чем различаются данные языковые явления?), нахождению способа действия (что нужно сделать для того, чтобы...?) и построению умозаключений.

Понимание особенностей эвристической беседы является одним из условий ее успешного применения в дальнейшей работе учителя.

С опорой на модель жанра, предложенную Т. В. Шмелевой [Шмелева 1997], нами описана жанровая модель эвристической беседы на лингвистическую тему (рис. 1).

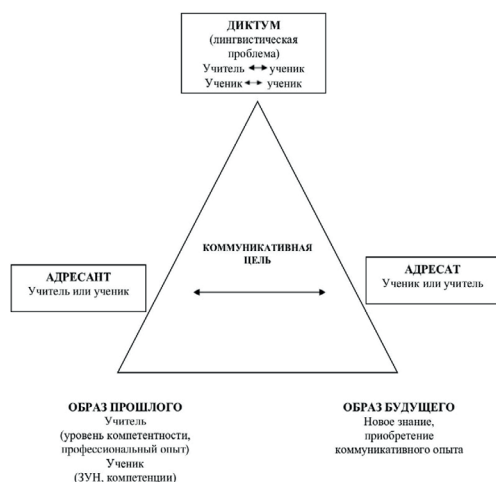


Рис. 1. Модель эвристической беседы на лингвистическую тему

Fig. 1. Model of a heuristic conversation on a linguistic topic

К жанрообразующим признакам эвристической беседы на лингвистическую тему как императивно-информационного жанра относятся:

— *коммуникативная цель* — обнаружение и осознание лингвистической проблемы; нахождение способов и средств ее решения;

— *образ адресанта* — учитель или ученик;

— *образ адресата* — ученики и/или учитель;

— *образ прошлого* — учебный опыт учителя, знания, умения и навыки, уровень компетентности учеников по заданной

проблеме, запас исходных знаний о фактах языка и способах действия с ним;

— *образ будущего* — новое знание, открываемое учеником, решение поставленной проблемы;

— *диктум* (открытие и решение проблемы);

— *языковое воплощение* (учебный диалог в учебно-научном и научно-популярном подстилях научной речи с использованием приемов семантизации терминов (определение, пояснение), приемов популяризации научной речи (развернутое сравнение, риторический вопрос, риторическое восклицание и др.).

Эвристическая беседа предполагает обнаружение (открытие) или постановку проблемы, а также приобретение исследовательского опыта путем последовательного ее решения в ходе учебного диалога (полилога).

На основе жанровой модели эвристической беседы на лингвистическую тему нами сформулированы следующие критерии готовности будущего учителя к ее проведению: установка на открытие учащимися субъективно нового знания; способность вызвать вербальный отклик, привлечь к участию в дискуссии; знание структуры эвристической беседы, осознание специфики эвристической деятельности; опора на базовые лингвистические знания учащихся; способность использовать последовательность вопросов как инструмент управления мыслительной деятельностью учащихся; установка на обеспечение самостоятельности учащихся в поиске ответов.

Под *моделью обучения* понимается «совокупность взаимосвязанных компонент, включающих дидактические принципы построения учебного процесса, структуру деятельности преподавателя, основанную на этих принципах, и схему учебной деятельности обучающихся, выстраиваемую преподавателем» [Долинер 2005: 40].

Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему отражает структуру методической системы и включает следующие компоненты: цель обучения, подходы и принципы, содержание обучения, методы, приемы и средства обучения, планируемый результат.

Модель подготовки к ведению эвристической беседы представлена на рис. 2.

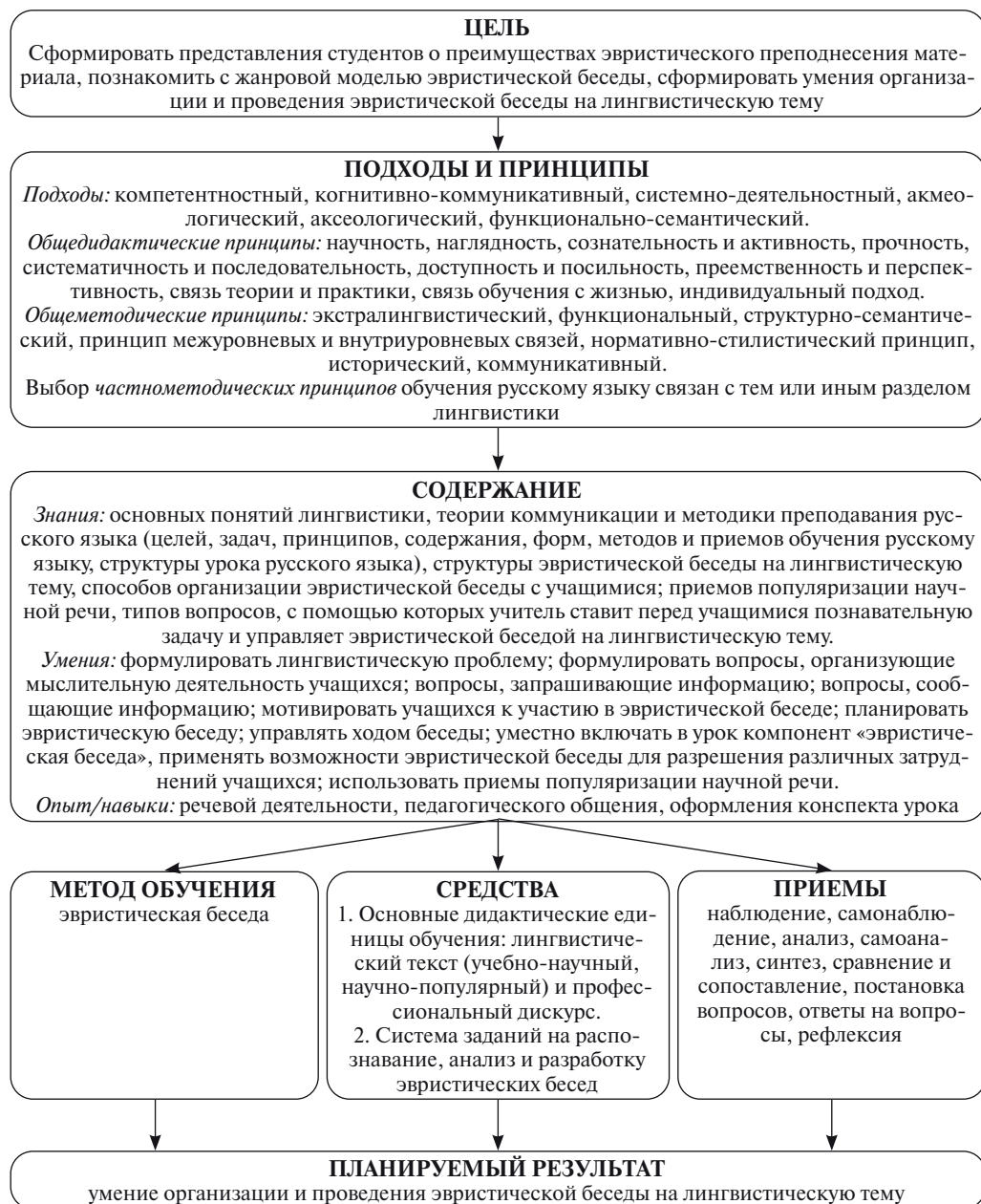


Рис. 2. Модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему

Fig. 2. Model for preparing future Russian language teachers to hold a heuristic conversation on a linguistic topic

Для овладения будущими учителями русского языка методом эвристической беседы на лингвистическую тему нами разработана система заданий, которая включает упражнения следующих типов:

- на распознавание эвристической беседы;
- на анализ эвристической беседы (по каким признакам вы определили, что эта беседа эвристическая, и т. п.);
- на преобразование сообщаемой бесе-

ды в эвристическую;

- на разработку и апробацию эвристической беседы.

Приведем примеры заданий.

Задание 1. Сравните две беседы по теме «Правописание *О/Ё* после шипящих. Сложные случаи» (V кл.) на примере словосочетаний *солнечный ожог* и *ожёг руку кипятком*. Что в них общего и различного? Чем эвристическая беседа отличается от сообщающей? Сформулируйте определение «эвристической беседы».

Сообщающая беседа	Эвристическая беседа
<p>Учитель: определите часть речи слов <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>.</p> <p>Ученики: <i>ожог</i> – существительное; <i>ожёг</i> – глагол.</p> <p>Учитель: в каких значениях употребляются слова <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>?</p> <p>Ученики: <i>ожог</i> имеет значение ‘повреждение кожной поверхности чем-то горячим’ или ‘обожженное место на теле’ (предметность), а <i>ожёг</i> – ‘обжечь, повредить огнем’ (действие).</p> <p>Учитель: сделайте вывод о правописании <i>О/Ё</i> после шипящих в словах <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>.</p> <p>Ученики: существительное <i>ожог</i> следует писать с буквой <i>о</i>, а глагол <i>ожёг</i> – с <i>ё</i></p>	<p>Учитель: давайте сравним данные словосочетания. Что у них общего?</p> <p>Ученики: в данных словосочетаниях есть слова <i>ожёг</i> и <i>ожог</i>, они звучат абсолютно одинаково (слова-омофоны).</p> <p>Учитель: а чем различаются эти слова?</p> <p>Ученики: эти слова различаются гласной в корне слова.</p> <p>Учитель: а в чем еще состоит различие между этими словами?</p> <p>Ученики: это слова разных частей речи, и, соответственно, они несут разный смысл: <i>ожог</i> имеет значение ‘повреждение поверхности тела’, а <i>ожёг</i> – ‘обжечь, вызвать жжение’.</p> <p>Учитель: от какого условия зависит выбор написания?</p> <p>Ученики: от того, какой частью речи являются данные слова: <i>ожог</i> – существительное; <i>ожёг</i> – форма прошедшего времени глагола <i>обжечь</i>.</p> <p>Учитель: какую грамматическую задачу мы решаем, когда записываем эти слова?</p> <p>Ученики: определяем часть речи, так как правописание <i>О/Ё</i> после шипящих в словах <i>ожог</i> и <i>ожёг</i> зависит от того, какая это часть речи – имя существительное или глагол.</p> <p>Учитель: сделайте вывод о правописании <i>О/Ё</i> в словах <i>ожог</i> и <i>ожёг</i>.</p> <p>Ученики: существительное <i>ожог</i> следует писать с буквой <i>о</i>, а глагол <i>ожёг</i> – с <i>ё</i></p>

Записи бесед предъявляются студентам без заголовков и без выделения лингвистических маркеров эвристической беседы. Данное задание используется нами на первом этапе работы, чтобы сформировать у студентов умение опознавать эвристическую беседу по лингвистическим маркерам и реализуемым установкам учителя. Сопоставительный анализ сообщающей и эвристической беседы на одну и ту же лингвистическую тему позволяет увидеть специфику последней. Студент наблюдает, каким образом учитель во втором фрагменте беседы направляет мысль учащихся, какие

формулирует вопросы, в какой роли находится ученик в процессе беседы. В результате сопоставительного анализа студент может сформулировать определение эвристической беседы на лингвистическую тему.

Задание 2. Проанализируйте беседу по теме «Антонимы» (VI кл.). По каким критериям можно сделать вывод, что данная беседа не является эвристической?

Учитель проецирует на экран слайд со следующими предложениями:

1. Умей не только брать, но и отдавать.
2. Ученье свет, а неученье – тьма.

3. Умная лож лучше глупой правды.

Учитель: прочитайте выразительно пословицы, представленные на слайде. Назовите антонимы, которые вы найдете в данных предложениях.

Ученики: *брать — отдавать; ученье — неученье; свет — тьма; умная — глупая; ложь — правда.*

Учитель акцентирует внимание детей на доску, где записаны два столбика слов.

низкий	тихий
добрый	холодный
горячий	злой
громкий	высокий

Учитель: составьте антонимичные пары из слов левого и правого столбиков (один ученик работает у доски, остальные — в тетрадях).

Учитель раздает ученикам карточки.

Учитель: сделайте общий вывод и дайте определение антонимам, запишите свое определение на карточке.

Учитель: откройте учебник, § 56, прочитайте определение понятия «антонимы». Сопоставьте свои выводы с материалом учебника.

Учитель в данной беседе дает ученикам указания «сделайте общий вывод», «сопоставьте свои выводы с материалом учебника», но при этом не выводит учеников на способы деятельности, не предлагает вопросов, которые направляли бы интеллектуальные усилия учеников. Он сообщает информацию, а не побуждает к «открытию».

Задание 3. Прочитайте текст беседы по теме: «Словообразование и словоизменение в русском языке» (V кл.). Докажите, что в данной беседе есть эвристический компонент. Какие методические ошибки совершил учитель-практикант в процессе урока? Исправьте ошибки. Предложите свой, улучшенный вариант построения эвристической беседы.

Учитель: Прочитайте записанные слова. Что их объединяет?

Радость, радовать, радостный, радоваться, обрадовать.

Ученики: У всех этих слов одинаковый корень. Они однокоренные.

Учитель: А почему вы решили, что это разные слова?

Ученики: Потому что у них разное лексическое значение: *радость* — это чувство удовольствия, внутреннего, душевного удовольствия, когда человек чему-то рад; *радовать* — это вызывать в ком-то радость, доставлять кому-то радость; *радоваться* — это испытывать радость самому, тоже такое действие, приятное

состояние (отвечает на вопрос что делать?); *обрадовать* — доставить радость кому-либо (отвечает на вопрос что сделать?), *радостный* — это признак, когда человек полон радости, веселся.

А еще потому, что они частично состоят из разных морфем.

Учитель: Эти слова относятся к одной или к разным частям речи?

Это разные части речи: *радость* — имя существительное; *радовать, обрадовать, радоваться* — глаголы и *радостный* — прилагательное.

Учитель: Как мы определяем часть речи? По каким признакам?

Ученики: По общему грамматическому значению, по вопросу, по роли в предложении. Кроме того, у разных частей речи есть разные морфологические признаки. Имена существительные и имена прилагательные склоняются, а глаголы спрягаются.

Радость — это чувство удовольствия. Слово *радость* является именем существительным (это самостоятельная склоняемая часть речи). Относится к нарицательным именам существительным. Разряд по значению: абстрактное. Неодушевленное, женского рода. Третье склонение.

Радовать — это действие с целью доставить кому-то радость. Слово *радовать* является глаголом (это самостоятельная спрягаемая часть речи). Это глагол несовершенного вида. Относится к I спряжению.

Учитель: Действительно, все слова имеют корень *-рад-*. С помощью каких морфем у них появилось разное лексическое значение?

Ученики: Новое слово с новым лексическим значением образуется с помощью словообразовательных суффиксов или приставок, потому что суффиксы и приставки — это значимые части слова. Например (ученик у доски):

1) *обрадовать* — доставить радость кому-либо. Слово *обрадовать* образовано от глагола *радовать* с помощью приставки *об-*: *радовать* → *обрадовать*. Способ образования: приставочный. Приставка *об-* имеет значение завершенности действия;

2) *радостный* — такой, который испытывает радость. Слово *радостный* образовано от существительного *радость* — с помощью суффикса *-н-*: *радость* → *радостн(ый)*. Способ образования — суффиксальный.

В данной беседе учитель с помощью вопросов побуждает учеников сформулировать проблему на основе наблюдения над языковым явлением и дает установку на сравнение и сопоставление языковых

единиц. Однако учитель раскрыл только один компонент заявленной темы — словообразование в русском языке, но забыл о словоизменении, вследствие чего ученики не увидели и не осмыслили разницу между словообразованием и словоизменением, что являлось целью урока и отразилось в его теме. Также в данном фрагменте отсутствует обобщение по блоку «Словообразование».

Можно предложить следующий вариант решения (продолжение урока):

Учитель: А что происходит при словоизменении? С помощью чего образуются формы слова?

Ученики: С помощью окончания и формообразующих суффиксов (например, *-л-* — прошедшее время глагола).

Учитель: записывает на доске ряд слов: *радость, радости, радостью*.

Учитель: Давайте разберем данные слова по составу.

Ученик: Данный ряд слов — это словоформы одного слова с различными окончаниями:

1) рад-ость□; 2) рад-ост□и; 3) рад-ость□ю

Учитель: Какой вывод мы можем сделать по результатам нашей работы?

Ученики: При словообразовании образуется новое слово с новым лексическим значением, оно может относиться к другой части речи. При словоизменении образуется форма того же слова с тем же лексическим значением, изменяется только грамматическое значение слова. Все формы одного и того же слова относятся к одной и той же части речи.

Выполнение таких заданий имеет большое значение для осознания специфики эвристического обучения и формирования у студентов-филологов умения вести эвристическую беседу на лингвистическую тему.

Выводы. Таким образом, в результате проведенного эксперимента были выявлены критерии готовности к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему, в качестве которых использовались: установка на открытие учащимися субъективно нового знания; способность вызвать вербальный отклик, привлечь к участию в дискуссии; знание структуры эвристической беседы, осознание специфики эвристической деятельности; опора на базовые лингвистические знания учащихся; способность использовать последовательность вопросов

как инструмент управления мыслительной деятельностью учащихся; установка на обеспечение самостоятельности учащихся в поиске ответов.

По результатам проведенного обучающего эксперимента на основе описанных критериев нами были условно выделены три уровня сформированности у будущих учителей русского языка умений и навыков организации и проведения эвристической беседы на лингвистическую тему.

Студенты, достигшие *высокого уровня* готовности к ведению эвристической беседы, демонстрируют полное соответствие указанным критериям. Студенты, достигшие *среднего уровня*, допускают незначительные нарушения в «шагах» беседы и в отборе языковых средств. Студенты, не достигшие *базового уровня*, демонстрируют несоответствие указанным критериям.

Для оценки эффективности внедрения в учебный процесс описанной модели подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему было проведено сравнение образовательных результатов в экспериментальной группе по состоянию на начало и конец изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» с применением Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Установлено, что наблюдается положительная динамика и различия между результатами групп статистически значимы ($p \leq 0,05$), т. е. после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» студенты показали высокие образовательные результаты.

До обучающего эксперимента у 26 % студентов-филологов были сформированы умения и навыки организации и проведения эвристической беседы на среднем уровне; у 74 % будущих учителей русского языка умения и навыки организации и проведения эвристической беседы сформированы не были.

В результате апробации модели подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему в ходе обучающего эксперимента по результатам педагогической практики в школе было установлено, что 46 % студентов достигли высокого уровня развития умений ведения эвристической

беседы на лингвистическую тему, 39 % могут быть отнесены к среднему, а 15 % — к низкому уровню (см. рис. 3).

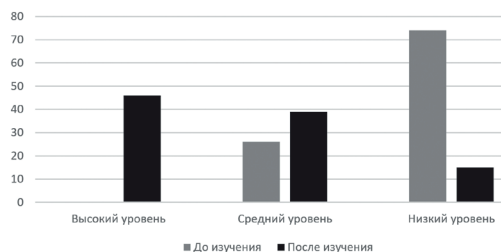


Рис. 3. Уровень сформированности умений организации эвристической беседы у студентов-филологов до и после изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку»

Fig. 3. The development level of skills in organising a heuristic conversation in philology students before and after studying the discipline "Theory and methodology of Russian language teaching"

Опора на модель подготовки будущих учителей русского языка к ведению эвристической беседы на лингвистическую тему позволяет организовать обучение таким образом, чтобы студенты осознали преимущества эвристического способа преподнесения материала, который способствует формированию устойчивой мотивации к изучению русского языка, развитию познавательного интереса и познавательной самостоятельности учащихся. Данные обучающего эксперимента, полученные в ходе апробации предложенной модели, убедительно подтверждают ее эффективность.

Овладение методом эвристической беседы на лингвистическую тему стимулирует развитие методического мышления будущего учителя русского языка, позволяет пережить в эвристическом взаимодействии с учениками ситуацию успеха, почувствовать свою пригодность к педагогической профессии, содействует профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. 1981. № 3. С. 25–31.
2. Гац И. Ю. Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6(56). С. 24–38.

3. Грудцына Н. Г. Педагогический диалог в различных ситуациях урока // Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: Москва, 2001. С. 278–300.

4. Диривянкина О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике // Вестник Санкт-Петербургского ун-та МВД России. 2006. № 4. С. 406–413.

5. Дистервег Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.

6. Долинер Л. И. Выбор модели обучения в процессе построения методической системы // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005. № 1(31). С. 39–49.

7. Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку: новый этап научно-методического обеспечения // Мир русского слова. 2020. № 3. С. 101–104. <https://doi.org/10.24411/1811-1629-2020-13101>.

8. Комарова Е. Н. Эвристическая беседа в структуре методической подготовки будущего учителя русского языка [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 3(27). С. 232–243. URL: http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20_27_2018.pdf. (дата обращения: 28.11.2023). <http://doi.org/10.32516/2303-9922.2018.27.20>.

9. Комиссарова Л. Ю. Особенности применения проблемнодиалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка // Начальная школа: плюс До и После. 2011. № 11. С. 68–72.

10. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание. М.: ЦДО «Эйдос»; Иваново: Издат. центр «Юнона», 2009. 260 с.

11. Скрыбина О. А. Методы и приемы открытия нового знания на уроке русского языка // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 3–7.

12. Сульниченко В. Н. Использование алгоритмов при изучении морфологических норм имен существительных: опыт работы в VI классе // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 4. С. 50–57. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57>.

13. Ушаков Н. Н. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1975. 223 с.

14. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

15. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.

16. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Вып. 1. Саратов: Колледж, 1997. С. 88–98.

17. Choi Tae-Hee, Walker Allan David. A heuristic model for tailoring teacher development to educational reforms: Focusing on ambiguity and conflict generation // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 74. P. 72–84. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.013>.

18. Desyaeva N. D., Assuirova L. V., Krivorotova E. V. et al. The models of the reader's cognitive dialogue with the text and their learning potential // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. London, 2020. P. 219–225. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.24>.

19. Hong H., Cai Q., & Wang M. Exploring young children's argumentation as a heuristic intertextual practice // Journal of Early Childhood Literacy. 2022. 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984211070731>.

20. Schuler S., Fanta D., Rosenkraenzler F. et al. Systems thinking within the scope of education for sustainable development (ESD) – a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education // Journal of Geography in Higher Education. 2018. Vol. 42, Issue 2. P. 192–204. <http://doi.org/10.1080/03098265.2017.1339264>.

21. Solov'eva S. A. Formation of Key Competencies: Heuristic Conversation // The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences: IFTE 2019 – 5th International Forum on Teacher Education / R. Valeeva (ed.). 2019. Vol. 78. P. 69–75. <http://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.10>.

REFERENCES

1. Baranov M. T. Types of learning material and methods of Russian language teaching. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1981;(3):25–31. (In Russ.)

2. Gats I. Yu. Organization of professionally oriented activity of a student-philologist. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2018;1(6):24–38. (In Russ.)

3. Grudtsyna N. G. Pedagogical dialog in different situations in the lesson. *Pedagogicheskaya ritorika: ucheb. posobie / pod red. N. A. Ippolitovoi = Pedagogical rhetoric: textbook / N. A. Ippolitova (ed.)*. Moscow, 2001. P. 278–300. (In Russ.)

4. Diriv'yankina O. V. Formation, essence of heuristic learning in pedagogical science and practice. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta MVD Rossii = Vestnik of the Saint-Petersburg university of the MIA of Russia*. 2006;(4):406–413. (In Russ.)

5. Diesterweg F. Selected pedagogical works. Moscow: Uchpedgiz, 1956. 374 p. (In Russ.)

6. Doliner L. I. Selection of training model in the process of building a methodical system. *Obrazovanie*

i nauka. Izvestiya UrO RAO = Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education. 2005;(1):39–49. (In Russ.)

7. Drozdova O. E. Meta-subject teaching of the Russian language: a new stage of scientific and methodological support. *Mir russkogo slova = World of the Russian Word*. 2020;(3):101–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1811-1629-2020-13101>.

8. Komarova E. N. Heuristic conversation in the structure of methodological training of future Russian language teachers [Electronic resource]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*. Electronic scientific journal. 2018;3(27):232–243. URL: http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20_27_2018.pdf. (дата обращения: 28.11.2023). (In Russ.) <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2018.27.20>.

9. Komissarova L. Yu. Features of problematic dialogue technology approach during a continuous Russian language course orthography lessons. *Nachal'naya shkola: plus Do i Posle = Primary School: Plus Before and After*. 2011;(11):68–72. (In Russ.)

10. Korol A. D. Dialogue in education: heuristic aspect. Moscow: Eidos; Ivanovo: Yunona, 2009. 260 p. (In Russ.)

11. Skryabina O. A. Methods and techniques of opening new knowledge at the lesson of Russian language. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;(5):3–7. (In Russ.)

12. Sulnichenko V. N. Use of algorithms when teaching morphological norms of nouns: a case study in the 6th grade. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020;81(4):50–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57>.

13. Ushakov N. N. Extracurricular work on the Russian language in eight-year school: a guide for teachers. Moscow: Prosveshchenie, 1975. 223 p. (In Russ.)

14. Khutorskoi A. V. Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning. Moscow: MSU Press, 2003. 416 p. (In Russ.)

15. Cherepanova L. V. Formation of linguistic competence in teaching Russian language. Novosibirsk: Nauka Publ., 2006. 324 p. (In Russ.)

16. Shmeleva T. V. Model of the speech genre. *Zhanny rech'i = Speech Genres*. 1997;(1):88–98. (In Russ.)

17. Choi T.-H., Walker A. D. A heuristic model for tailoring teacher development to educational reforms: Focusing on ambiguity and conflict generation. Teaching and Teacher Education. 2018;74:72–84. (In Engl.) <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.013>.

18. Desyaeva N. D., Assuirova L. V., Krivorotova E. V. et al. The models of the reader's cognitive

dialogue with the text and their learning potential. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020;95:219–225. (In Engl.) <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.24>.

19. Hong H., Cai Q., Wang M. Exploring young children's argumentation as a heuristic intertextual practice. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2024;24(2):318–358. (In Engl.) <https://doi.org/10.1177/14687984211070731>.

20. Schuler S., Fanta D., Rosenkraenzer F. et al. Systems thinking within the scope of education for

sustainable development (ESD) – a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education. *Journal of Geography in Higher Education*. 2018;42(2):192–204. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1339264>.

21. Solov'eva S. A. Formation of key competencies: heuristic conversation. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences: IFTE 2019 – 5th International Forum on Teacher Education* / R. Valeeva (ed.). 2020:78:69–75. (In Engl.) <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.10>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Екатерина Николаевна Комарова, старший преподаватель

Ekaterina N. Komarova, Senior Lecturer

Ирина Алексеевна Сотова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии

Irina A. Sotova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Russian Philology

Статья поступила в редакцию 18.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 25.03.2024.

The article was submitted 18.01.2024; approved after reviewing 20.02.2024; accepted for publication 25.03.2024.