

3. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М, ИНФРА-М, 2004. – 169 с.

4. Стернин, И. А. Русский речевой этикет: учеб. пособие / И. А. Стернин. – Воронеж, 1996. – 73 с.

5. Mehrabian, A. Nonverbal communication / A. Mehrabian. – Chicago, IL : Aldine-Atherton, 1972. – 226 p.

УДК 372.881.1

## ТЭАРЭТЫЧНЫЯ АСНОВЫ ПРАБЛЕМАГА НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROBLEM-BASED TEACHING OF THE BELARUSIAN LANGUAGE

К. Ю. Осінцава

K. Y. Osintsava

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт;  
Навук. кір. – І. Э. Саўко, канд. пед. навук, дацэнт*

На аснове аналізу навуковай літаратуры разглядаецца сутнасць праблемнага навучання, праблемных сітуацый, метадаў праблемнага навучання ў аспекце магчымасці выкарыстання іх пры навучанні беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

Based on the analysis of the scientific literature, the essence of problem-based learning, problem situations, methods of problem-based learning in terms of the possibility of using them in teaching the Belarusian language in general secondary education.

Ключавыя словы: праблемнае навучанне; праблемная сітуацыя; метады праблемнага навучання.

Keywords: problem-based learning; problematic situation; problem-based learning techniques.

Адным з накірункаў павышэння эфектыўнасці навучання беларускай мове можа быць праблемнае навучанне, якое садзейнічае развіццю разумовых здольнасцей, пазнавальнай актыўнасці, самастойнасці і творчага мыслення вучняў.

Гісторыя ўласна праблемнага навучання пачынаецца з увядзення даследчага метаду, многія правілы якога былі распрацаваны Дж. Д'юі. Ідэі актывізацыі навучання шляхам уключэння вучняў у даследчую дзейнасць знайшлі адлюстраванне ў працах Ж. Ж. Русо, І. Песталоцы, Ф. А. Дзістэрвега, К. Д. Ушынскага і інш. [2, с. 36]. З пачатку 60-х гг. XX ст. у навуковай літаратуры настойліва развівалася думка пра неабходнасць узмацнення ролі даследчага метаду ў навучанні прыродазнаўчым і гуманітарным дысцыплінам [2, с. 37]. Асаблівы ўклад у распрацоўку тэорыі праблемнага навучання ўнеслі А. В. Брушлінскі, І. А. Ільніцкая, Т. В. Кудраўцаў, І. Я. Лернер, М. І. Махмутаў, А. М. Мацюшкін і інш.

Пад **праблемным навучаннем** звычайна разумеецца такая арганізацыя навучальных заняткаў, якая прадугледжвае стварэнне пад кіраўніцтвам настаўніка праблемных сітуацый і актыўную самастойную дзейнасць вучняў па іх вырашэнні. У выніку праблемнага навучання адбываецца засваенне не толькі вынікаў навуковага пазнання, але і самога шляху, працэсу атрымання гэтых вынікаў. Такое навучанне ўключае і фарміраванне пазнавальнай дзейнасці вучня, і развіццё яго творчых здольнасцей, актывізуе разумовыя здольнасці навучэнцаў, фарміруе станоўчую матывацыю ў навучанні. Прымяненне праблемнага навучання

забяспечвае фарміраванне тэарэтычнага стылю мыслення, які абапіраецца на канкрэтнае. Шляхам пазнання навучэнцамі спецыяльных структур зместу вучэбнага матэрыялу, якія адлюстроўваюць дэтэрмінізм вывучаемых з'яў, падзей, фактаў, можна паказаць іх узаемасувязь і ўзаемаабумоўленасць [1, с. 46].

Праблемнае навучанне адрозніваецца ад традыцыйнага тым, што:

1) новую інфармацыю вучні атрымліваюць у ходзе вырашэння тэарэтычных і практычных праблем;

2) у ходзе вырашэння праблемы вучань пераадольвае ўсе цяжкасці, яго актыўнасць і самастойнасць дасягае высокага ўзроўню;

3) тэмп перадачы інфармацыі залежыць ад вучня ці групы вучняў;

4) павышаная актыўнасць вучняў спрыяе развіццю пазітыўных матываў і памяншае неабходнасць фармальнай праверкі вынікаў;

5) вынікі навучання адносна высокія і ўстойлівыя, вучні лягчэй выкарыстоўваюць атрыманыя веды ў новых сітуацыях і адначасова развіваюць свае ўменні і творчыя здольнасці [3, с. 20].

Дыдактычную аснову праблемнага навучання складае **праблемная сітуацыя**, якую стварае настаўнік для стымулявання пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў. Педагог распрацоўвае задачы і заданні, якія дазваляюць уключыць вучняў у актыўны пазнавальны працэс [3, с. 93].

Вылучаюцца наступныя чатыры тыпы праблемных сітуацый, агульныя для ўсіх прадметаў:

1) праблемная сітуацыя ўзнікае пры ўмове, калі навучэнцы не ведаюць спосабаў вырашэння пастаўленай задачы, не могуць адказаць на праблемнае пытанне, даць тлумачэнне новаму факту ў вучэбнай або жыццёвай сітуацыі;

2) праблемныя сітуацыі ўзнікаюць пры сутыкненні навучэнцаў з неабходнасцю выкарыстоўваць раней засвоеныя веды ў новых практычных умовах;

3) праблемная сітуацыя ўзнікае ў тым выпадку, калі маецца супярэчнасць паміж тэарэтычна магчымым шляхам рашэння задачы і практычнай немагчымасцю здзяйснення абранага спосабу;

4) праблемная сітуацыя ўзнікае тады, калі маюцца супярэчнасці паміж практычна дасягнутым вынікам выканання вучэбнага задання і адсутнасцю ў вучняў ведаў для тэарэтычнага абгрунтавання рашэння [3, с. 94].

Эфектыўнасць праблемнага навучання можа быць дасягнута толькі пры ўмове, калі яно будзеца на сістэме праблемных сітуацый. Змест вучэбнага матэрыялу па беларускай мове дае магчымасць стварэння такіх сітуацый. Безумоўна, не кожны матэрыял можа служыць асновай для праблемнай сітуацыі. Да «непраблемных» элементаў адносіцца ўся канкрэтная інфармацыя, якая змяшчае лічбавыя і колькасныя дадзеныя, факты і да таго падобнае, тое, што нельга «адкрыць».

Спецыфікай праблемнага навучання з'яўляецца тое, што яно забяспечвае засваенне не толькі новых ведаў, але і новых спосабаў разумовых дзеянняў. У адпаведнасці з гэтым прад'яўляюцца асаблівыя патрабаванні і да арганізацыі працэсу навучання.

Асноўнымі этапамі пазнавальнай дзейнасці пры вырашэнні праблемнай сітуацыі з'яўляюцца ўсведамленне праблемы, вырашэнне праблемы, праверка рашэння [4, с. 213].

Педагагічнае мадэляванне вучэбнай праблемы ў працэсе навучання звязана з цэлым шэрагам дзеянняў:

1) педагагічнай распрацоўкай канкрэтнай задачы навучання і выхавання;

2) аналізам зместу вучэбнага матэрыялу;

3) аналізам падрыхтаванасці вучняў і вызначэннем узроўню аперацыйных ведаў, уменняў і навыкаў, псіхалагічнай падрыхтаванасці;

4) усталяваннем адпаведнасці паміж узроўнем складанасці вучэбнай праблемы і падрыхтаванасцю вучняў да яе вырашэння [4, с. 198].

Пасля падрыхтоўчага этапу педагог ажыццяўляе наступныя дзеянні:

1) фармулюе праблему ў выглядзе пытання або задання;

2) праектуе педагагічнае кіраванне рашэннем вучэбнай тэмы з боку вучняў, для чаго распрацоўвае метадыку кіраўніцтва навучальнымі дзеяннямі, складае інструктыўныя заданні;

3) стварае метадычны апарат па карэкціроўцы памылак, недакладнасцяў, якія могуць быць дапушчаны вучнямі, складае сістэму індывідуальных дадатковых заданняў і пытанняў для выяўлення няправільна выкананых заданняў, вызначае спосабы метадычнай падказкі і педагагічнай дапамогі;

4) арганізуе самакантроль навучэнцаў за выкананнем работы, выкарыстоўваючы серыю кантрольных пытанняў і заданняў;

5) правярае выкананне вучнямі працы, арганізуе абмеркаванне і дыскусію па выніках працы, уводзіць у навучальны працэс педагагічную карэкціроўку памылак;

6) уключае вынікі самастойнай работы навучэнцаў у вывучэнне новага навуковага пытання, новай праблемы [4, с. 208].

Паслядоўнасць вучэбнай дзейнасці пры праблемным навучанні звычайна наступная: уступная гутарка, выяўленне вучэбнай праблемы, вырашэнне вучэбнай праблемы, карэкціроўка вырашэння, планаванне ўкаранення, заключная гутарка [3, с. 180].

Такім чынам, у агульным выглядзе сутнасць праблемнага навучання заключаецца ў тым, што перад навучэнцамі ставіцца праблема і яны пры непасрэдным удзеле настаўніка ці самастойна даследуюць шляхі і спосабы яе вырашэння: будуць гіпотэзу, вызначаюць і абмяркоўваюць спосабы праверкі яе праўдзівасці, аргументуюць, праводзяць эксперыменты, назіранні, аналізуюць іх вынікі, разважаюць, даказваюць.

Існуюць розныя класіфікацыі **метадаў праблемнага навучання**. Напрыклад, у класіфікацыі метадаў праблемнага навучання, прапанаванай М. І. Махмутавым, за аснову прынята класіфікацыя метадаў навучання па характары ўзаемнай разумовай дзейнасці настаўніка і навучэнцаў, распрацаваная І. Я. Лернерам і М. Н. Скаткіным.

М. І. Махмутаў у залежнасці ад спосабу прадстаўлення вучэбнага матэрыялу (праблемных сітуацый) і ступені актыўнасці вучняў вылучае шэсць метадаў: метады маналагічнага выкладу, метады аналітычнага выкладання, дыялагічны метады выкладання, аўрыстычны метады, даследчы метады і метады праграмаваных заданняў. Першыя тры з іх з'яўляюцца варыянтамі выкладання вучэбнага матэрыялу настаўнікам, другія тры – варыянтамі арганізацыі самастойнай вучэбнай дзейнасці навучэнцаў. У кожнай з гэтых груп метадаў і ў класіфікацыі ў цэлым мяркуецца павелічэнне актыўнасці навучэнцаў і, такім чынам, праблемнасці навучання [3, с. 133].

Спецыфіка мэт і метадаў праблемнага навучання істотна змяняе ролю настаўніка ў педагагічным працэсе і абумоўлівае з'яўленне новых патрабаванняў да педагога па наступных накірунках: інфарматыўнае забеспячэнне, кіраўніцтва даследаваннем, змяненне зместу і (або) структуры вучэбнага матэрыялу, заахвочванне пазнавальнай актыўнасці вучняў.

Ці ўсё навучанне павінна быць праблемным? Не, не ўсё, калі пад праблемным навучаннем маецца на ўвазе толькі рашэнне навучальных праблем і толькі самастойнае засваенне навучальнага матэрыялу. Так, усё, калі праблемнае навучанне разумець як адмысловую сістэму, у якой самастойнае засваенне ведаў шляхам рашэння навучальных праблем, шляхам «адкрыццяў» спалучаецца з

рэпрадуктыўным засваеннем ведаў, якія выкладаюцца настаўнікам ці ёсць у падручніку.

Пастаянная пастаноўка перад вучнямі праблемных задач, праблемных сітуацый прыводзіць да таго, што вучань не здаецца перад праблемамі, а імкнецца іх вырашыць, бо праблема – гэта заўсёды перашкода. Пераадоленне перашкод – рух, нязменны спадарожнік развіцця, у тым ліку пры вывучэнні беларускай мовы ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

### Бібліяграфічны спіс

1. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
2. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение, истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
3. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
4. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов, А. П. Стечкова. – М. : Просвещение, 1975. – 251 с.

УДК 81.373.211

## З ГІСТОРЫІ НЕКАТОРЫХ НЕАФІЦЫЙНЫХ МІКРАТАПОНІМАЎ ГОРАДА МІНСКА<sup>1</sup>

## FROM THE HISTORY OF SOME UNOFFICIAL MICROTOPYNYMS OF MINSK

Д. С. Пяцюк

D. S. Piatsuk

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка;  
Навуk. кiр. – Н. П. Лобань, канд. фiлал. навуk, дацэнт*

У артыкуле даецца апісанне назваў некаторых неафіцыйных мікратапонімаў горада Мінска, а таксама раскрываецца гісторыя іх узнікнення, паходжанне неафіцыйнага наймення.

The article describes the names of some unofficial microtoponyms of the city of Minsk, and also reveals the history of their origin, the origin of the unofficial name

Ключавыя словы: мікратапонім; неафіцыйны мікратапонім; паходжанне, гісторыя неафіцыйных мікратапонімаў г. Мінска.

Keywords: microtoponym; unofficial microtoponym; origin, history of unofficial microtoponyms of Minsk.

У паўсядзённым жыцці жыхары гарадоў, пасёлкаў, звяртаючыся да неафіцыйных назваў геаграфічных аб'ектаў, называюць параўнальна невялікія ўчасткі тэрыторыі – мікрараёны, вуліцы, плошчы, скверы, крамы і нават асобныя дамы і двары. Кожны з гэтых неафіцыйных мікратапонімаў нясе сваю сэнсавую і эмацыйную нагрузку. Яны ўтвараюцца рознымі шляхамі і ўжо самой назвай тлумачаць, чаму менавіта гэтае слова ці спалучэнне слоў выкарысталі для наймення таго ці іншага аб'екта. Гісторыя ўзнікнення кожнага неафіцыйнага мікратапоніма горада Мінска ўнікальна, таму разгледзім некаторыя з іх.

---

<sup>1</sup> Артыкул падрыхтаваны пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.