КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 15010 УДК 37.013.41
Греб М. М. Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15010. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15010.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Греб Мария Михайловна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина
marygreb@mail.ru

Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе

Аннотация. *В статье освещаются научно-дидактические аспекты реализации проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе будущими учителями начальных классов; дается обоснование дидактических условий использования проблемного подхода как активного типа обучения; предлагаются проблемные задания и вопросы для практических занятий.*
Ключевые слова: *проблемный подход, проблемные вопросы, проблемное задание, учителя начальной школы*.
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Социально-экономические преобразования, общественно-политические процессы, которые происходят в современном обществе, новая философия образования, закрепление в сознании граждан рациональных мировоззренческих ориентиров, обновление всех сфер деятельности воочию актуализируют проблему повышения качества обучения будущих учителей начальных классов и побуждают к поиску более эффективных моделей организации учебного процесса в высшей школе.

Современные ученые-методисты (Н. Голуб, З. Бакум, О. Быстрова, Е. Горошкина, С. Караман, О. Караман, М. Махмутов, Г. Михайловская, С. Омельчук, М. Пентилюк, С. Трубачев, А. Уман и др.) разрабатывают рациональные подходы, на основе которых можно совершенствовать и проектировать процесс образования вообще и обучения языку в частности: подход с позиции содержания, где главным является набор познавательных возможностей студентов; подход с позиции процесса обучения, во время реализации которого анализируются реальные явления, происходящие в аудитории, когда студенты вместе с преподавателем осуществляют учебный процесс; подход с позиции результатов – направляет на определенный набор компетентностей (знаний, умений, отношений и др.), которыми овладевали студенты.

Согласно положениям и требованиям, поставленным в специальных исследованиях, концепциях образования, Государственном стандарте, сегодня лингводидакты определяют такие подходы:

1) личностно ориентированный (И. Бех, С. Гончаренко, В. Давыдов, С. Рубинштейн, О. Савченко, И. Якиманская);
2) компетентностный (О. Овчарук, М. Пентилюк, Е. Пометун, А. Савченко, С. Трубачев, А. Хуторской);
3) системный или системно-лингвистический (Е. Горошкина, С. Караман, Л. Скуратовский);
4) коммуникативно-деятельностный (А. Беляев, Н. Вашуленко, Е. Голобородько, Н. Голуб, Т. Донченко, Т. Ладыженская, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловская, О. Хорошковская, Г. Шелехова);
5) этнокультурологический подход (В. Мельничайко, Г. Онкович, М. Стельмахович);
6) проблемный подход (С. Караман, О. Караман, Л. Скуратовский, Н. Стераненко, Н. Шкильнык);
7) функционально-стилистический (Н. Бабич, И. Кучеренко, Л. Мацько, М. Пентилюк).

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 15010 УДК 37.013.41
Греб М. М. Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15010. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15010.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Наблюдения за педагогическим процессом в высшей школе убеждают, что значительный дидактический потенциал заложен в проблемном подходе, который в свое время разрабатывали дидакт М. Махмутов и лингводидакт М. Шкильник. Указанный подход соответствует принципам гуманизации и демократизации образования, способствует активизации познавательной деятельности как учеников, так и студентов, обеспечивает сотрудничество субъектов учебного процесса. Главная миссия преподавателя заключается в выявлении и стимулировании способностей и склонностей студента, создании благоприятных условий для последующего развития, самопознания и саморазвития, в целенаправленном формировании системы умений и навыков (аналитико-синтетические, перцептивно-мнемонические, репродуктивно-вариантные, творческие и др.), которые обеспечивают формирование языковой, речевой, коммуникативной компетентностей будущего учителя начальных классов.

Целью статьи является обоснование дидактического ресурса проблемного подхода как активного типа обучения будущих учителей начальной школы в процессе изучения лексикологии украинского языка.

Чтобы наметить пути реализации проблемного подхода в обучении, необходимо определить систему терминологических понятий (дидактическая проблема, проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемные вопросы, проблемные задания и др.), поскольку их содержание не всегда правильно истолковывается практиками. Ключевое слово, содержание которого необходимо объяснить в указанных терминах, – это *проблема* – «сложный теоретический или практический вопрос, требующий решения». Приведенное определение иллюстрирует, что проблемы могут быть научными, поскольку, по мнению М. Шкильника, они требуют определенных исследований, и практическими – связанными главным образом с поисками способов применения теоретических обобщений [1].

Как убеждает наше исследование, для дисциплин языковедческого характера продуктивными являются дидактическая и психологическая классификации учебных проблем, предложенные М. Махмутовым. В первой ученый выделяет проблемы, соотнося их с определенным предметом (предметные, межпредметные); местом их выполнения (урочные и внеурочные); функцией в процессе обучения (основные и частные); общественной и дидактической значимостью (учебно-теоретические, учебно-практические); способом организации процесса решения (фронтальные, групповые, индивидуальные). В психологической квалификации представлены проблемы по характеру неизвестного, сложного; по способу выявления в зависимости от участия в нем учителя или преподавателя; по характеру содержания, а также соотношения известного и неизвестного (полная обладает всей информацией, определенной проблемой, неполная касается отдельных деталей) [2].

В «Психолого-педагогическом словаре» понятие *«проблемное обучение»* истолковывается как организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания. Проблемное обучение возникло как реакция на схоластические методы обучения, как ответ на систему методов, использующих в качестве основных тренировку и запоминание без понимания усваиваемого учебного материала. Проблемное обучение имело различные названия: сократический метод обучения, эвристический метод обучения, исследовательское обучение и др.

По степени проблемности различают три основных уровня проблемного обучения: 1) проблемное изложение, при котором сам преподаватель ставит проблему и находит ее решение; 2) преподаватель ставит проблему, а поиск ее решения осуществляется совместно со студентами (учащимися); 3) предлагается активное участие субъектов обучения в формулировании проблемы и поиске ее решения.

Проблемное обучение реализуется с помощью систем проблемных учебных заданий, которые используются преподавателями в процессе обучения. Источниками таких проблемных заданий, вызывающих проблемные ситуации в обучении, являются история науки и промышленности, экстремальные ситуации профессиональной деятельности, альтернативные методы решения профессиональных задач и др. [3].

Проблемная ситуация – наиболее частый вид психологической ситуации, одно из обстоятельств которой осознается (или заранее поставлено) как вопрос, на который должен быть получен ответ путем анализа и понимания всей ситуации. Проблемная ситуация порождает у обучаемого ярко выраженную поисковую потребность, стремление найти (открыть или усвоить) объективно необходимые и достаточные для решения проблемы знания и способы деятельности [4].

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает три главных компонента: 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; 3) возможности субъектов обучения в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытий неизвестного [5].

Проблемное задание – практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели [6].

Практика показывает, что учебный процесс в высшей школе, построенный с широким использованием элементов проблемности, значительно расширяет диапазон лингвистической эрудированности студента, развивает его критическое мышление, формирует самообразовательные навыки в обработке информации, анализе и обобщении теоретического материала, способствует развитию гипотетического мышления.

С учетом того что в статье дается обоснование дидактических условий использования проблемных ситуаций, заданий и вопросов в процессе усвоения будущими учителями начальных классов лексикологии, считаем одним из важных педагогических условий *знакомство с необходимыми лексическими понятиями.* На лекционных и практических занятиях будущие учителя начальной школы углубленно изучают такие понятия: «*слова, близкие и противоположные по смыслу», «общеупотребительные», «необщеупотребительные», «диалектные», «профессиональные слова».*

Изучение лексикологии определяется местом слова среди других единиц языка, необходимостью сознания важнейшего педагогического условия для *обогащения словарного запаса будущих учителей начальных классов.*

Практический аспект изучения лексикологии как педагогическое условие имеет огромное значение в подготовке будущих учителей начальной школы.

Основу курса лексикологии в вузе составляют лексические понятия современной лексикологии. Отсюда вытекает синхронный принцип отбора лексических понятий, которые необходимы в первую очередь для формирования у будущих учителей начальных классов взгляда на язык как на развивающее явление, тесно связанное с историей и культурой родного народа.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 15010 УДК 37.013.41
Греб М. М. Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15010. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15010.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Лексические явления находятся в системных связях друг с другом. Отсюда при отборе лексических понятий вытекает системный принцип, в связи с которым в педагогическом вузе предусмотрено изучение языка науки, техники и делового общения.

Терминология большинства наук этимологически смешанная. Она представлена словами греческого и латинского (кальки и перевод) происхождения.

Разработка научной терминологии в отраслевых словарях разных видов, изучение текстов, содержащих научные и технические термины, показывают их семантическую неоднородность. Если научные термины стремятся к полисемии, то технические термины стремятся образовать омонимические ряды.

Научные тексты существуют обычно в виде публикаций. В таких публикациях при правильном изложении каждый термин должен быть употреблен однозначно. Однако не существует запретов на создание новых терминов и «переопределение» существующих. В каждой или почти в каждой научной публикации либо вводится новый термин, либо переосмысляется существующий, либо то и другое вместе. Постоянное «переопределение» терминов в разных научных работах приводит к тому, что термины обрастают коннотациями, становятся многозначными. Видимо, это отвечает основной природе научного термина – быть однозначным в данном сочинении и многозначным во всей массе научных публикаций, так как вместе с познанием нового усваивается и значение термина.

К профессиональной лингводидактике относится и проблема общенаучной лексики. Под общенаучной лексикой понимают слова-нетермины, употребляющиеся в научных текстах в одном значении или в сходных значениях. Это такие слова, как *выполнять, приниматься, нести, сохраняться, развить, пройти, отсутствовать, стать; удовлетворительный, исторический; удовлетворительно, значительно, достаточно; они, мы; кривая, касательная, энергия, ценность, актуальность* и др. Объем общенаучной лексики сравнительно невелик и вряд ли превышает 3 000 слов.

Будучи основой изложения логического хода мысли в научном тексте, общенаучная лексика в развитых языках отличается от омонимичной ей (или частично омонимичной) общелитературной лексики. Например, *выполнять* в общелитературном языке значит «осуществлять, проводить в жизнь», «создавать, делать»; в составе общенаучной лексики данный глагол фразеологически связан с существительным *условия* и означает «следовать предложенным правилам».

Общенаучная лексика, как показывает анализ текстов и словарей, отделилась от общелитературной сравнительно недавно (в последние 40–50 лет) и близка по значению аналогичным словам общелитературного языка. Существуют примеры достаточно ясного разделения общенаучных и общелитературных значений. Например: *приниматься* в научном тексте – «исходить из допущений или условий, условно полагать», в общелитературном – «начинать какое-либо дело, приступить к чему-либо», «начинать воздействовать на кого-либо», «пускать корни, прививаться». Но есть немало случаев, когда общенаучное значение слова весьма близко к одному из общелитературных значений и связано с ним как особый вид тропа. Например, *сохраняться* в общелитературном языке значит «сберегаться, оставаться нерастраченным», «оставаться в силе, не исчезать», «сохранять свои силы, моложавую внешность», «пребывать или воспроизводиться без изменения качества», «оставаться неповрежденным» *(дом во время бомбежки сохранился)* и «оставаться в силе, не исчезать» *(сметана в холодильнике сохранилась).* Ср. общенаучное значение: *эти данные сохраняются и при изменении условий наблюдения,* т. е. данные воспроизводятся.

Иногда в словаре общелитературной лексики стилистически выделяется значение, близкое к общенаучному; например, одно из значений слова *нести* – «быть опорой чему-либо (спец.)» – ср. общенаучное *нести информацию (идею, отпечаток* и т. п.), т. е. быть знаком чего-либо, и техническое *нести (тяжесть) пролетного строения* (о мостах).

Общенаучное значение развивается из общелитературного путем специализации значения (в отличие от терминов, которые семантически построены из тропов). Так, при формировании общенаучного значения у слова *приниматься* происходит специализация значения слова – «начинать какое-либо дело». Кроме того, в специализации значения этого слова учитывается еще и синонимическая связь: *брать – принимать.* Значение *приниматься* «условно полагать», по-видимому, содержит особый образ, в котором, однако, трудно установить определенный троп. Неясность внутренней формы слов общенаучной лексики, неизученность способа образования этой внутренней формы затрудняет создание дефиниций общенаучной лексики [7].

При составлении тезаурусов терминов разных наук слова общенаучной лексики становятся дескрипторами (т. е. описывающими словами). Значение дескрипторов объясняет значение терминов, но само не объясняется их значениями. Это показывает, что общенаучная лексика представляет собой переходное звено от общего языка к языку науки. Специализация значений, возникающая у слов общелитературного языка на основе особой образности (образа научного предмета), предполагает далее создание терминов.

Требование краткости и ясности, характерное для профессиональных текстов, при абстрактном характере предмета изложения рождает те стилевые явления, которые необходимы для составления научного или технического текста, а именно: профессиональное обучение составлению текстов, нормирование языка науки и распространение норм через лингводидактику, строгая формулярность текста.

Язык науки и техники во многом сейчас является образцом для языка деловой письменности, в том числе для языка управления. Язык науки влияет и на массовые виды речи: устную речь, язык массовой информации, художественную речь. Это значит, что правильность и чистота научного языка не только обеспечивают успех научного сочинения, но и содействуют правильности и чистоте речи во многих сферах общения.

Вызвав у будущих учителей начальной школы интерес к приобретению новых знаний, преподаватель сначала прибегает к методу рассказа. Приведем в пример изучение темы «Омонимы». На доске преподаватель пишет крупным четким почерком термин и объясняет этимологию: ***омоним*** – от греч. *омос* – одинаковый + *онима* – имя, в целом – *имеющий одинаковое звучание.*

Затем дается определение омонимов так, как это сделано в лингвистических словарях: ***омонимы*** – см. ***омонимия***. Омонимия (от греч. homonymia – одноименность) в языкознании – звуковое совпадение различных звуковых единиц, значения которых не связаны друг с другом.

Лексические омонимы – одинаково звучащие слова, не имеющие общих элементов смысла (сем) и не связанные ассоциативно [8].

Далее студенты рассматривают словарные статьи, помещенные в учебнике, после чего рассматривают картинки, на которых нарисованы разные предметы, обозначенные словами-омонимами, например: *коса* – вид прически; *коса* – сельскохозяйственное орудие в виде длинного изогнутого ножа на длинной рукоятке; *коса* – идущая от берега узкая полоска земли, отмель.

Греб М. М. Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15010. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15010.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

В ходе беседы выясняется, что в значениях всех отмеченных слов, называющих указанные предметы, нет общего. Это слова-омонимы.

Работа над словарными статьями убеждает будущих учителей начальных классов в том, что каждый из омонимов нередко бывает еще и многозначным словом. Это расширяет лексические возможности слова, обогащая речь студентов.

В процессе выполнения упражнений студентами определяется стилистическая роль омонимов.

Ключ

Где тот ключ, который скажет,
Как воды найти в степи,
А где тот, что нам укажет
Ноты до, си ля, фа, ми?
Где же тот, что дверь откроет?
А где тот, что банку вскроет? (Из учебника)

В лингводидактике омонимия обычно ограничивается изучением словарных форм слов (имеется в виду, что омонимия форм различных слов и совпадение значений могут быть обнаружены самим читателем словаря).

В. Виноградов выделяет два типа омонимии: 1) омонимия, вызванная словоизменением и словопроизводством: омонимия основ – разные производящие основы совпадают при одинаковом аффиксе *(колкая насмешка, колкий сахар),* омонимия аффиксов *(полька* «танец», *полька* «представительница польской национальности»), разная степень членимости *(выправить гранки* и *выправить паспорт),* различие внутренней структуры *(припек на солнце* и *припек* «увеличение хлеба»), различная принадлежность к частям речи *(пасть* «упасть», *пасть* у животного); 2) омонимия, вызванная расхождением значений. Решая трудный вопрос о происходящем или завершившемся расхождении значений, следует изучать процессы словообразования и различать семантическое и формальное расхождение синонимических рядов *(забор воды* и *повалившийся забор).* Но этого оказывается недостаточно, так как приходится учитывать: 1) идентичны ли сравниваемые единицы с точки зрения разных сфер употребления (общелитературный язык – специальная терминология); 2) синхронизировано или нет данное соотношение; 3) установлена ли их принадлежность к одной и той же территориальной разновидности языка (поскольку проблема интердиалектной омонимии – это особый вопрос); 4) имеется ли явное различие в стилистических (метасемиотических) коннотациях сопоставляемых единиц. Поэтому существует определенная степень омонимичности [9].

В процессе обучения омонимии возникает множество проблем.

Не меньше возникает проблем в процессе формирования у будущих учителей начальной школы профессиональной компетентности, развития культуры речи.

Как показывает практика, словесное описание живописи способствует обогащению словарного запаса, вызывает размышление, образное воображение, которыми будущие учителя начальных классов успешно делятся на практических занятиях. Поэтому на занятиях по лексикологии преподаватель должен создавать условия, при которых студенты будут выполнять нестандартные письменные задания. А. Алефиренко считает, что творческие упражнения ставят учащегося в положение художника, самостоятельно решающего идейно-эстетическую задачу, воспитывают внимание к образу, поэтическому языку, формируют умение связывать деталь с основой для собственных оценочных суждений, формируют активную личность [10].

Греб М. М. Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15010. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15010.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

К творческим упражнениям с элементами проблемных заданий, несущим высший нравственный потенциал, как убеждает Н. Миропольская, принадлежит сочинение-поиск, сочинение-размышление, анализ стилей живописи [11].

Убеждение Н. Миропольской мы можем подкрепить примерами описания старшеклассниками репродукций картин известных художников.

В. Борисов-Мусатов «Весна»

Художник В. Борисов-Мусатов написал молодой сад весной. Деревья цветут, уже появились первые листья, ветер разносит легкий пушок одуванчиков. Трава поднялась высоко, и цвет ее уже не салатовый, как ранней весной, а темный, насыщенный, зеленый. В саду прогуливается юная девушка. Мы не видим ее лица, но художник подчеркнул ее изящество и стройность, романтичность. Она само воплощение весны – чего-то светлого, полного сил. Картина написана яркими, серебристыми, сочными красками (Ирина О.).

П. Кончаловский «Окно поэта»

Художник П. Кончаловский смог передать тишину раннего утра. Картина написана нежными, пастельными красками. Возможно, дом поэта стоит среди леса. А может, это окраина города. Никакого движения, полное спокойствие и умиротворенность. Тишина, которая зовет к себе, чтобы побыть наедине. Огарок свечи, спички, книги на подносе – все это показывает, что человек, живущий один в комнате, читал книгу ночью… (Сергей М.).

После описания репродукций картин студенты под руководством преподавателя осуществляют словообразовательный анализ, выясняют значение слов с помощью проблемных вопросов: от какого слова образованы слова *«художник», «одуванчик», «изящество», «пастельные краски», «окраина», «умиротворенность»?*

Словообразовательный анализ желательно сопровождать сопоставлением слова с другими словами с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов, например: «*серебряный*» и «*серебристый*» (сделанный из серебра и похожий по цвету на серебро).

Продуктивным методическим приемом проблемного обучения считаем опору на контекст, что всегда способствует пониманию слова. Но бывают случаи, когда роль контекста особенно велика и основным средством раскрытия значения слова становится прочтение отрывка с этим словом или же самостоятельное выяснение значения нового слова по справочным материалам, т. е. по словарям.

Объяснение значения слова путем замены его синонимом (обычно доминантой синонимического ряда) – один из наиболее часто применяемых приемов проблемного обучения. Главное, чтобы при объяснении значения слова через синонимы студенты не заменяли яркие, выразительные слова, во-первых, невыразительными словами; во-вторых, при замене нескольких синонимов необходимо сравнивать значение каждого синонима, подчеркивая их различия и выразительность. Дополнительные пояснения при замене слова синонимами помогают студентам понять выразительность авторских слов, их точность, образность.

Некоторые слова желательно объяснять путем подбора омонимов, антонимической пары. Многие слова могут быть разъяснены на основе развернутого описания с помощью переносного значения. Этот способ разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранить непринужденность беседы. Например, в отрывке текста из народной сказки «Вьюга» студенты с большой заинтересованностью объясняют, какой «прекрасный голос» у вьюги.

Воет вьюга за окном. Небо покрыто черной пеленой. Зверюшки и птицы в лесу залезли в свои норки, гнезда и дупла. Сидишь возле печки и слушаешь вой вьюги. И жалеешь путника, который вышел на улицу в такую погоду.

Ночью была сильная вьюга. Она выла как зверь, стонала. От сильных порывов ветра лес изгибался, как под неведомой тяжестью.

Сегодня ночью, – произнесла Снежная королева, – моя младшая сестра Вьюга пролетит по городской площади. При ее появлении все будут взволнованы.

– А почему? – тихо спросила ее снежинка.

– Почему? – переспросила Снежная королева. – Да потому, что у нее прекрасный голос. Как завоет, как завьюжит, всем становится холодно, а когда накидкой встряхнет, люди не могут устоять на месте. Разве ты не знаешь, что для того, чтобы сшить платье моей сестрице, понадобилось ровно 777 777 снежинок? Ее сани сделаны из чистого льда.

Королева еще не успела закончить свой рассказ, как зазвонил ледофон:

– Я выезжаю, – раздался в трубке нежный голос Вьюги. И никак нельзя было предугадать, что этот нежный голос натворит сегодня в городе.

Таким образом, разнообразие приемов проблемного обучения, повышение активности самих студентов в объяснении значений слов, работа с синонимами, синонимическими рядами, антонимическими парами, омонимами, переносными значениями слова – все это положительно влияет на осознание будущими учителями начальных классов специфики остальных единиц языка, воздействует на формирование языковых компетентностей, является базой обогащения словарного запаса студентов, основой работы по стилистике, развивает их внимание к значениям и употреблениям слов, воспитывает у будущих учителей начальных классов потребность в выборе подходящего слова для выражения той или иной мысли в собственной речи, позволяет обосновывать систему упражнений над выразительно-изобразительными средствами языка.

Ссылки на источники

1. Шкильник М. М. Проблемный подход к изучению частей речи. – Киев: Рад. шк., 1987. – С. 76–77.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М., Просвещение, 1975. – С. 124–125.
3. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – С. 631–632.
4. Там же. – С. 633.
5. Там же. – С. 629.
6. Там же. – С. 630.
7. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 341–342.
8. Там же. – С. 344–345.
9. Виноградов В. В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка // Мысли о современном русском языке. – М.: Просвещение, 1969. – С. 148.
10. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. – М.: Academia, 2002. – С. 87.
11. Миропольская Н. Е. Вслушиваясь в слово: пособие для учителя. – Киев: Рад. шк., 1989. – 195 с.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
Греб М. М. Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15010. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15010.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ART 15010 УДК 37.013.41
ISSN 2304-120X

Maria Greb,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the chair of Philological Disciplines, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine
marygreb@mail.ru

Using the didactic potential of problem-research approach within the process of studying lexicology of the Ukrainian language at higher educational institutions

Abstract. The paper deals with the scientific-didactic aspects of realization of problem approach during the process of studying future primary school teachers of Lexicology of the Ukrainian language (during higher education). The author gives the foundation of didactic conditions of using of problem approach as the active type of education. There are suggested problem tasks and questions for the practical lessons.

Key words: problem approach, problem questions, problem task, primary school teachers.

References

1. Shkil'nik, M. M. (1987) *Problemnyj podhod k izucheniju chastej rechi*, Rad. shk., Kiev, pp. 76–77 (in Russian).
2. Mahmutov, M. I. (1975) Problemnoe obuchenie, Prosveshhenie, Moscow, pp. 124–125 (in Russian).
3. Rapacevich, E. S. (ed.) (2006) *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*, Sovremennoe slovo, Minsk, pp. 631–632 (in Russian).
4. Ibid., p. 633.
5. Ibid., p. 629.
6. Ibid., p. 630.
7. Rozhdestvenskij, Ju. V. (1990) *Lekcii po obshhemu jazykoznaniju: ucheb. posobie dlja filol. spec. untov*, Vyssh. shk., Moscow, pp. 341–342 (in Russian).
8. Ibid., pp. 344–345.
9. Vinogradov, V. V. (1969) “O vzaimodejstvii leksiko-semanticheskih urovnej s grammaticheskimi v strukture jazyka”, *Mysli o sovremennom russkom jazyke*, Prosveshhenie, Moscow, p. 148 (in Russian).
10. Alefirenko, N. F. (2002) *Pojeticheskaja jenergija slova. Sinergetika jazyka, soznanija i kul'tury*, Academia, Moscow, p. 87 (in Russian).
11. Miropol'skaja, N. E. (1989) *Vslushivajas' v slovo: posobie dlja uchitelja*, Rad. shk., Kiev, 195 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»