

6. Тимощук А. С. URL: <http://www.philosophy.ru/edu/vui/log/03.html> (дата обращения: 25.03.2011).

7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000. Т. I.

8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000. Т. III.

УДК 372

**С. С. Мигунова**

### **Этапы решения учебной проблемы на уроках русского языка**

*В статье рассматриваются особенности деятельности учителя и учащихся на каждом этапе решения учебной проблемы в процессе усвоения знаний и способов действий на уроках русского языка.*

**Ключевые слова:** учебная проблема, этапы решения учебной проблемы, способ действия, гипотеза, проверка решения проблемы.

Migunova S. S. The stages of solving educational problems at the Russian language lessons

*The article considers the peculiarities of the activities of teachers and students at every stage in the solution of educational problems in the process of mastering of knowledge and ways of action on the Russian language lessons.*

**Keywords:** Training problem, the stages of solving educational problems, mode of action, hypothesis, check the solution.

В стандартах нового поколения выделяется группа метапредметных познавательных результатов обучения, реализуемых во владении универсальными действиями **постановки** и решения проблем [5, с. 7; 6, с. 68—69].

В психолого-педагогической литературе разработаны различные подходы к сущности учебной проблемы [2; 3 и др.]. В данной статье за основу будет принято определение Е. Л. Мельниковой: учебная

проблема — этап урока, целью которого является формирование нового знания [1, с. 1].

В школьной практике традиционно рассматривают две формы существования учебной проблемы:

— как основную проблему урока, совпадающего с его темой, например: правописание одной и двух букв Н в суффиксах прилагательных;

— как не совпадающий с темой урока вопрос, представляющий собой одну из частных проблем, рассматриваемых на уроке. Например (в рамках названной темы): разграничение прилагательных с суффиксом -ин (тополин<sup>ый</sup>) и прилагательных, образованных от существительных, основа которых оканчивается на Н, но имеет в своем составе сочетание букв ИН перед окончанием (длин<sup>ный</sup>). Поскольку написание подобных слов относится к трудным случаям применения правила и традиционно вызывает ошибки учащихся, сопоставление структуры и правописания подобных слов требует специального обсуждения на уроке.

Результат решения любой учебной проблемы состоит в том, что учащиеся открывают неизвестное, которое может представлять собой или «подлежащую усвоению общую закономерность», или «общий способ действия» [2, с. 330]. При изучении русского языка в качестве общей закономерности выступают новые теоретические сведения: орфографические, пунктуационные, грамматические правила, языковые понятия. В качестве способа действия на уроках русского языка может выступать алгоритм применения правила, рассуждение при разборе какой-либо языковой единицы, например доказательство отнесенности определенной словоформы к той или иной части речи и др.

Целью статьи является расчленение целостного процесса решения учебной проблемы и рассмотрение деятельности учителя и учащихся на каждом этапе решения проблем на уроках русского языка.

Первый этап, который можно назвать этапом анализа проблемы, состоит, как указывает А. М. Матюшкин, в том, что «человек привлекает все свои знания и способы действия, актуализация которых позволяет производить анализ [на уроках русского языка речь идет об анализе языковых единиц — С. М.], а также возможные вспомогательные средства и способы действия, использование которых в прошлой деятельности приводило в сходных ситуациях к успеху»

[2, с. 90]. В рассуждении автора выделяется важнейшая особенность выполняемых на этом этапе действий — обращение к прошлому опыту учащихся. Так, опыт изучения морфологии позволяет учащимся предположить, что каждая следующая часть речи обладает теми же особенностями (общее грамматическое значение, морфологические признаки, синтаксическая роль), что и ранее изученные части речи. Вместе с тем ученые выделяют задачи, «относительно которых у решающего нет никакого прежнего опыта» [3, с. 196]. Особенность изучения русского языка состоит в том, что дети овладевают им задолго до начала обучения в школе, поэтому в случае отсутствия у учащихся знаний о языковых понятиях или способах действия, состоящих в анализе языковых единиц, имеется возможность опоры на речевой опыт учащихся. Причем речевой опыт лежит не только в основе изучения собственно речевых тем, таких, например, как «Стили речи», «Текст», «Речевые жанры» («Заметка в газету», «Репортаж» и т. п.); без опоры на речевой опыт невозможно сознательное усвоение языковых и правописных тем (например, опыт правильного, в соответствии с нормами литературного языка произношения звуков: [щ]астье (счастье), улыба[ца] (улыбаться); или различение на слух восклицательной и невосклицательной интонаций (при изучении соответствующих видов предложений в разделе «Синтаксис» и знакомстве с оформлением данных видов предложений с помощью знаков препинания в разделе «Пунктуация»).

Привлечение прежних знаний и способов действия в процессе анализа проблем по русскому языку может осуществляться с помощью разных приемов. Одним из наиболее часто используемых на уроках русского языка приемов является действие по аналогии. М. И. Махмутов следующим образом характеризует особенности деятельности по аналогии в процессе анализа проблемы: «Обнаружив сходство изучаемых явлений с теми явлениями и закономерностями, которые нами изучались ранее, мы делаем предположение, что в данном случае может существовать такая же закономерная связь фактов и явлений, как изученная ранее, может быть применен такой же подход к раскрытию сущности нового явления, как и к ранее изученному явлению, но с некоторыми специфическими особенностями» [3, с. 202].

Например, знакомство с признаками местоимений разных видов (местоимений-существительных, местоимений-прилагатель-

ных, местоимений-числительных) основывается на знании учащимся признаков тех частей речи, которые заменяют местоимения. Устанавливается аналогия в процессе анализа языкового материала:

1. На холме стояла береза. Она была старая, с растрескавшейся корой.

2. На левом берегу реки раскинулся парк, на этом же берегу, за парком, началось строительство стадиона.

3. Я купила себе десять тетрадей и столько же сестре.

Задания для учащихся:

Почему местоимения называют словами-заменителями?

Найдите такие «заменители» в предложениях.

Определите, вместо каких слов используются местоимения.

Определите морфологические признаки местоимения и слова, которое это местоимение заменяет. Сделайте выводы.

Еще одним способом актуализации прежних знаний, на основе которых проводится анализ проблемы, является обобщение однородных языковых фактов. Так, усвоение правила написания одной и двух букв Н в наречиях может быть организовано следующим образом (форма работы групповая):

Задание для 1 и 2 групп. Изучите материал для анализа. Заполните свободные графы таблицы. Объясните (графически и устно) написание одной и двух букв Н в словах первого столбика. Обоснуйте выбор одной или двух Н в словах второго столбика.

Материал для анализа, предложенный 1 группе:

Часть речи	Часть речи
?	?
Беше..ый галоп	Бешено мчатся
Возмуще..ый шепот	Возмущенно шептать
Взволнова..ый рассказ	Рассказывать взволнованно

ветрено ←———— ?

торжественно ←———— ?

туманно ←———— ?

Анализируя предложенные материалы, учащиеся определяют части речи, к которым относятся данные слова, вспоминают правила написания одной и двух букв Н в отыменных прилагательных, вставляют пропущенные буквы в суффиксы прилагательных, графически

объясняя написания, выполняют словообразовательный разбор и затем, сопоставляя написание суффиксов прилагательных и образованных от них наречий, приходят к выводу, который формулируют в виде правила: в наречиях с суффиксами -о, -е пишется столько букв Н, сколько в прилагательном, от которого это наречие образовано.

Материал для анализа, предложенный 2 группе:

Часть речи	Часть речи
?	?
Беше..ый галоп	Бешено мчатся
Возмуще..ый шепот	Возмущенно шептать
Взволнова..ый рассказ	Рассказывать взволнованно

бешено ← ?  
 возмущенно ← ?  
 взволнованно ← ?

Выполняя действия, аналогичные описанным выше, учащиеся формулируют вывод в виде правила: в наречиях с суффиксами -о, -е пишется столько букв Н, сколько в причастии или отглагольном прилагательном, от которого это наречие образовано.

После того как группы сообщают классу о результатах своих исследований, учащиеся, выполняя задание учителя — сделать общий вывод о написании одной и двух букв Н в наречиях с суффиксами -о, -е, — формулируют единое правило написания суффиксов наречий, образованных от отыменных прилагательных, отглагольных прилагательных и причастий: в наречиях с суффиксами -о, -е пишется столько букв Н, сколько в слове, от которого это наречие образовано.

Итак, на первом этапе решения проблемы учащиеся анализируют представленные данные (языковой материал, вопросы и задания учителя), опираясь на прежний опыт, актуализируют знания и способы действия, содержательно связанные с новой проблемой. Американский педагог Д. Пойа пишет, что на этом этапе решающий должен задать себе следующие вопросы: «Не встречалась ли мне раньше эта задача, хотя бы в несколько другой форме? Есть ли какая-нибудь родственная задача? Нельзя ли воспользоваться ею? Нельзя ли применить ее результат или использовать метод решения?» [4, с. 202].

Второй этап анализа проблемы можно определить как этап выдвижения гипотез [2, с. 92]. Предупреждая сложившееся в школьной практике понимание гипотезы, М. И. Махмутов следующим образом уточняет сущность данного понятия: «Многие учителя полагают, что если ученик высказал предположение, то это уже означает выдвижение гипотезы. Такое представление о природе гипотезы не отвечает действительности. Гипотезой может считаться не любое, а, как правило, только обоснованное предположение» [3, с. 200]. На этапе выдвижения гипотез решающий проблему соотносит актуализированные знания и способы действия с новыми условиями; последовательно перебирая гипотезы, отказываясь от одних как несостоятельных, рассматривает следующие до тех пор, пока не выделит решающую [1, с. 15], то есть правильную, приводящую к решению проблемы гипотезу. М. И. Махмутов выделяет два пути «развития гипотезы, т. е. логического процесса ее выдвижения, обоснования и доказательства»: а) путь *дедуктивного* выведения гипотезы из уже известных теорий, идей, принципов, законов и правил; б) путь *индуктивного* построения гипотезы на основе фактов, явлений, известных из жизненного опыта, полученных в результате наблюдений или эксперимента [3, с. 201—202]. В школьной практике, в том числе и на уроках русского языка, в процессе решения учебных проблем используются оба пути. Дедуктивный путь применим в тех случаях, когда учащиеся уже имеют опыт решения аналогичных проблем. Например, со слитным и раздельным написанием частицы НЕ с причастиями учащиеся знакомятся, когда им уже известны правила написания частицы НЕ с существительными и прилагательными. Поэтому анализируя написание причастия в составе словосочетания *вовсе (не)обоснованное решение* ученик рассуждает следующим образом: частица *вовсе* является условием раздельного написания НЕ с существительными (*он мне вовсе не друг*) и с прилагательными (*вовсе не знакомая местность*); актуализация прежнего опыта по анализу известных орфограмм позволяет выдвинуть гипотезу: «Наверное, наличие частицы *вовсе* является условием раздельного написания и в случае написания частицы НЕ с причастием».

Индуктивный путь выдвижения гипотезы используется в тех случаях, когда в прежнем опыте учащихся отсутствуют знания или способы действия, на которые учащиеся могут опереться при анализе проблемы. Так, например, с теоретическими сведениями о трех

видах сложных предложений и о постановке запятой между частями сложного предложения любого вида учащиеся знакомятся при изучении пропедевтического курса синтаксиса в 5 классе. В 9 классе школьники впервые узнают о том, что между частями бессоюзного сложного предложения могут ставиться, кроме запятой, двоеточие и тире. Поскольку с условиями выбора этих пунктуационных знаков учащиеся незнакомы, их действия по выдвижению гипотез будут основываться на анализе языкового материала, предложенного учителем. Деятельность учащихся по выдвижению гипотез может быть организована следующим образом:

<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность учащихся</i>
<p>Прочитайте предложения.                      Попробуйте объяснить, от каких условий зависит постановка тире в бессоюзных сложных предложениях.</p> <p>1. Любишь кататься — люби и саночки возить. (Предложения выводятся на экран по одному.)</p> <p>2. Чтобы продемонстрировать учащимся несостоятельность первой гипотезы, учитель предлагает следующее предложение:  <i>Чин следовал ему — он службу вдруг оставил.</i></p> <p>3. С той же целью предъявляется третье предложение:  <i>Раздался крик — все высыпали во двор.</i></p> <p>4. Опровергнуть выдвинутую гипотезу поможет анализ следующего предложения:  <i>Листья, осыпаясь, ложатся лицевой стороной вверх — жди холодной зимы.</i></p>	<p>Первая гипотеза на основании анализа первого предложения: тире ставится, если бессоюзное сложное предложение является пословицей.</p> <p>Вторая гипотеза на основании анализа второго предложения: тире ставится, если бессоюзное сложное предложение является пословицей или афоризмом.</p> <p>Третья гипотеза на основании анализа третьего предложения: тире ставится, если бессоюзное сложное предложение небольшое по объему, простые предложения в его составе не осложнены.</p>

Как отмечает М. И. Махмутов, «процесс доказательства гипотезы осуществляется путем выведения из нее следствий» [3, с. 203]; таким следствием является вывод о состоятельности или несостоятельности гипотезы. Если в результате выдвигается решающая гипотеза, поиск гипотез заканчивается. Однако все выдвинутые гипотезы могут оказаться, как в приведенном выше примере, несостоятельными, решающую гипотезу учащиеся не находят. В такой ситуации следующим этапом решения учебной проблемы становится подсказка учителя [1, с.15]. В зависимости от характера языкового материала в качестве подсказки может быть названо:

- условие выбора орфограммы;
- условие выбора знака препинания;
- морфологический признак языковой единицы;
- роль языковой единицы в предложении, тексте;
- лексическое значение слова, значение фразеологического оборота и др.

Рассмотрим, как может быть организована работа по выдвижению решающей гипотезы в процессе изучения правила постановки тире в бессоюзном сложном предложении (продолжение решения проблемы о постановке тире в бессоюзном сложном предложении).

Проблема	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Тире в бессоюзном сложном предложении	<p><b>Подсказка</b> Вы убедились в том, что все предложенные вами гипотезы неверны. Попробуйте задать вопрос от одной части сложного предложения к другой в предложении: <i>Любишь кататься — люби и саночки возить.</i></p> <p>Определите по вопросу грамматическое значение предложения</p> <p><b>Решающая гипотеза</b> Значит, от чего зависит постановка тире в БСП?</p>	<p><i>Люби и саночки возить</i> (при каком условии?) (если) <i>любишь кататься.</i> Значение условия</p> <p>От грамматического значения предложения</p>

	<p><b>Уточнение учителя</b> От смысловых отношений между частями БСП (времени, условия, следствия, сравнения и др.)</p>	
--	---	--

Последний этап решения проблемы состоит в проверке правильности выполненного решения. Реализация проверки решения происходит в практической деятельности учащихся. При решении проблем по русскому языку могут быть использованы следующие приемы проверки:

1. Работа с разными видами словарей:

1) работа с орфографическим словарем используется в тех случаях, когда анализируются условия выбора орфограммы (написание одной и двух букв Н в прилагательных и т. п.);

2) работа с одним из лексических словарей: толковым, фразеологическим, словарем паронимов и др. (если содержанием проблемы является анализ значения слова или фразеологического оборота);

3) работа с этимологическим словарем (когда решение проблемы требует обращения к происхождению слова, например в процессе анализа написания двух букв Н в слове *гуманный* обращение к этимологическому словарю помогает учащимся определить производящую основу и убедиться, что в данном слове не выделяется суффикс -ан).

2. Составление алгоритма выполнения действий, например действий по применению правила или образца рассуждения о признаках языкового понятия. Так, в рамках изучения темы «Запятая при однородных членах предложения» может быть организовано решение частной проблемы, содержанием которой является разграничение:

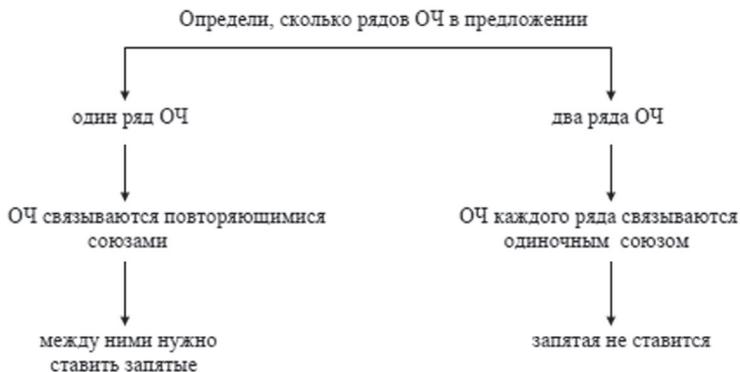
1) повторяющихся союзов при однородных членах одного ряда, например: *Полили дожди, и растрепали сад, и прибили к земле почернелую траву;*

2) одиночных союзов, связывающих однородные члены двух рядов, например: *Вдали пестрели и цвели луга и нивы золотые.*

Процесс решения проблемы заканчивается составлением алгоритма.

Последовательно выполняя шаги в соответствии с составленным алгоритмом, учащиеся имеют возможность проверить свои действия.

Определи, сколько рядов ОЧ в предложении



3. Выведение на экран (запись на доске) правильно написанного слова с изучаемой орфограммой (предложения с расставленными пунктуационными знаками; результатов частичного разбора, например, при определении морфологического признака словоформы и т. п.).

Развитие у учащихся умения видеть проблему, последовательно проходить все этапы ее решения реализует требования стандарта нового поколения, и, следовательно, способность организовать работу по формированию названных умений является одной из составляющих профессиональной компетентности учителя.

\* \* \*

1. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. URL: [http://nachalka14.ucoz.ru/tehnologiya\\_problemnogo\\_dialoga.pdf](http://nachalka14.ucoz.ru/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf) (дата обращения: 27. 06. 2015).

2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

3. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.

4. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 27.06. 2015).

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. URL: <http://avkrasn.ru/article-435.html> (дата обращения: 27. 06. 2015).