

## Особенности применения проблемно-диалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка\*

*Л.Ю. Комиссарова*

В статье раскрывается специфика применения проблемно-диалогической технологии при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка. Формулируются факторы (условия) её использования на уроках изучения нового вида орфограммы и орфографического правила, предлагается развёрнутая модель урока орфографии с учётом методической подструктуры, приводятся требования к формулированию вопросов для организации проблемного диалога. Изложение дополнено конкретным практическим материалом.

*Ключевые слова:* обучение орфографии, проблемно-диалогическая технология, факторы выбора технологии для урока по орфографии, модель проблемно-диалогического урока по орфографии.

Приоритетной целью образовательных технологий нового поколения, проводящих идеи развивающего об-

\* Тема диссертации «Система обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.П. Еремеева.

разования, является личностное развитие ребёнка на основе его способности к самореализации. Основу деятельности ученика при использовании таких технологий составляет модель «учусь сам», а не модель «меня учат». Ещё А. Дистервег писал: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий» [6, с. 215].

Ни у кого уже не вызывает сомнения, что процесс получения знаний в результате собственной психической активности и мышления обеспечивает ученику более успешное, прочное усвоение учебного материала; способствует развитию у него не только предметных, но и метапредметных умений: коммуникативных, познавательных, регулятивных; зачастую позволяет с опережением осваивать новое знание.

Одной из ведущих единых (в парадигме начальная школа – основная школа) технологий в непрерывном курсе русского языка в Образовательной системе «Школа 2100» (научный руководитель академик РАО А.А. Леонтьев, в настоящее время – академик РАО Д.И. Фельдштейн) является технология проблемного диалога, разработанная психологом Е.Л. Мельниковой [9] на основе исследований проблемы развития эвристического мышления – в контексте психологии мышления и творчества (С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров и др.), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов и др.), учебного диалога (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.А. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.).

Стержень проблемного диалога – диалогическое взаимодействие субъектов при выявлении проблемных ситуаций (когда ученики обнаруживают дефицит своих знаний и желание преодолеть возникающее в процессе учебной деятельности противоречие) и при их разрешении. **Диалогическое взаимодействие рассматривается не как поочерёдный обмен информацией, а как совместный поиск верного решения проблемы, и поэтому предполагает уважительное от-**

ношение к мнению любого из его участников. Соотнесение и взаимное дополнение различных точек зрения на пути к правильному выводу и является целью проблемного диалога.

Основные положения проблемного диалога можно кратко представить в следующих формулировках.

1. Цель учебной деятельности определяется учащимися при необходимой поддержке учителя, в связи с этим возникает необходимость создания проблемных ситуаций.

2. Усвоение системных знаний и обобщённых способов их применения базируется на исследовательской деятельности учащихся, организуемой учителем.

3. Усвоение определённой системы понятий (а не просто суммы знаний) и рациональных приёмов оперирования этими понятиями рассматривается как средство формирования понятийного мышления учащихся, развития их познавательных возможностей.

4. Моделирование новой информации рассматривается как один из важнейших видов учебной деятельности, способствующих более быстрому и осознанному её усвоению.

5. Происходит значительное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности учащихся по сравнению с традиционным обучением.

Данная технология одновременно решает несколько задач предметного и метапредметного характера: во-первых, познавательную задачу, непосредственно связанную с открытием нового знания; во-вторых, социальную ориентированную задачу, направленную на формирование личностных качеств учащихся (умение работать сообща для достижения цели, помогать друг другу); в-третьих, коммуникативную задачу, а именно умение слушать других, понимать и принимать чужую точку зрения.

Проблемно-диалогическая технология носит когнитивный характер и с учётом специфики раздела в адаптированном нами варианте активно реализуется на уроках обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка. Необходимо отметить, что проблемный диалог, как, впрочем, и другие образовательные технологии,

отнодь не является универсальной технологией и его использование на уроке должно быть обусловлено рядом факторов. Например, при изучении нового вида орфограммы и нового орфографического правила к таким факторам относится опора на уже имеющиеся у учащихся знания в виде определённых орфографических понятий. Среди них – знание опознавательного признака орфограммы данного типа; частичное знакомство с некоторыми условиями выбора обобщённого характера (в том числе и знание их графического обозначения), которые входят в общий перечень условий выбора данного вида орфограммы; количество условий выбора данной орфограммы; наличие вариантов данной орфограммы. Все названные выше понятия позволяют создать необходимый ориентировочный фон, благоприятствующий деятельности учащегося в формате решения проблемной ситуации. Не менее важным фактором при выборе указанной технологии является опора на частичное владение адекватным содержанием нового орфографического правила способом действия. Таким образом определяется потребность в применении проблемного диалога при обучении орфографии.

Дидактическая структура урока русского языка в проблемно-диалогической технологии прежде всего отражает познавательную деятельность учащихся, иллюстрирует возможности управления этой деятельностью, задаёт общий алгоритм организации такого урока. Методическая подструктура урока орфографии ориентирует учителя на использование конкретных методов и приёмов обучения на разных этапах.

Модель проблемно-диалогического урока по орфографии можно представить в следующем виде.

**1. Языковая разминка** (группировка орфограмм по разным основаниям; устное и графическое объяснение условий выбора написаний; полный орфографический разбор с элементами актуализации изученного и т.д.). Вариант: ученики сами формулируют задания к предложенному учителем материалу и затем выполняют их.

**2. Актуализация изученного.**

Данный компонент наряду с воспроизведением изученного ранее предполагает установление преемственных связей между уже известным и новым материалом и применение учащимися прежних орфографических знаний в новых ситуациях. Этап 2 может быть совмещён с этапом 1 в зависимости от содержания предлагаемого материала (оно должно соотноситься с новой темой). Ученики прогнозируют предстоящую деятельность.

**3. Постановка учебной проблемы, её формулирование.**

Варианты: а) создание проблемной ситуации при выполнении задания на введение нового материала или при предъявлении разных вариантов нового вида орфограммы; б) использование подводящего к теме диалога (системы вопросов и заданий, выводящих на формулирование учебной проблемы). Ученики вступают в диалог с учителем, выявляют, осознают и проговаривают противоречие, формулируют учебную проблему (вопрос или тему).

**4. Поиск решения проблемы** (процесс открытия нового знания), формулирование нового орфографического правила.

Варианты: а) ученикам предлагается выдвинуть гипотезы, которые фиксируются на доске в виде схем, ключевых слов и т.д.; в форме диалога организуется обсуждение версий (их должно быть не более трёх, причём учитель следит за тем, чтобы выдвигаемые детьми и фиксируемые на доске неверные гипотезы представляли собой типичные ошибки по данной теме); б) предлагается материал для наблюдений и система вопросов, которые организуют подводящий к формулировке правила диалог.

По окончании работы по одному из описанных вариантов ученики формулируют орфографическое правило, сверяют свой вывод с формулировкой, данной в учебнике, при необходимости корректируют последовательность условий выбора в своём решении и создают обобщённую графическую модель, отражающую условия выбора орфограммы.

**5. Составление алгоритма выбора написания.**

Предлагается вспомнить ход решения проблемы и объяснить последо-

вательность шагов (работа проводится в группах) или восстановить недостающий (как правило, основной) шаг в алгоритме, представленном в учебнике.

### 6. Развитие орфографических умений.

Последовательное выполнение специальных орфографических упражнений: сначала с опорой на алгоритм и проговариванием вслух своих действий (материальная и речевая формы выполнения действий), затем все операции совершаются про себя (умственная форма действий, преддверие навыка) с внутренним самоконтролем.

### 7. Итоги урока. Рефлексия. Самооценка.

#### 8. Домашнее задание.

В представленной модели один из вариантов постановки учебной проблемы заключается в создании учителем проблемной ситуации и организации выхода из неё. Создать такую ситуацию помогают специальные задания, учитывающие субъектный опыт школьников (понятия, грамматические категории, являющиеся частью условий выбора орфограмм, владение способами выполнения орфографических действий) и их возрастные особенности. Формулировка заданий должна провоцировать последующий проблемный диалог, т.е. вызывать интерес у учеников, востребовать их субъектный опыт. Считаю, что наиболее целесообразными будут следующие требования к формулированию планируемых учителем вопросов для развёрнутого проблемного диалога:

- 1) вопросы должны отражать противоречие между знанием и незнанием;
- 2) их формулировка должна быть однозначной;
- 3) их последовательность должна задаваться логикой содержания нового орфографического правила (первыми в цепочке должны быть вопросы, связанные с существенными условиями выбора нового вида орфограммы) и приводить к правильному решению.

Только тщательно спланированный учителем ряд вопросов для проблемного диалога может вызвать у учеников активный интерес к конструктивной деятельности по открытию и присвоению нового орфографического знания.

Приведём пример фрагмента урока, иллюстрирующий этапы 3 и 4 работы по заявленной модели.

**На уроке открытия нового знания в 6-м классе по теме «Буквы гласных перед суффиксом -нн- в страдательных причастиях прошедшего времени»** [1, § 73] на этапе постановки учебной проблемы учитель предлагает ученикам выполнить практическое задание на новую тему. После записи на доске и в тетрадях страдательных причастий настоящего времени с суффиксами *-ом-, -ем-, -им-* и устного и графического обоснования условий выбора букв гласных в этих суффиксах (предыдущая тема) учитель просит работающих у доски учеников обобщать и записать страдательные причастия прошедшего времени от основы не-определенной формы переходных глаголов *услышать, развеять, спросить*. В процессе выполнения задания шестиклассники испытывают затруднение. Учитель просит подчеркнуть места затруднений (орфограмму) и назвать опознавательный признак этой орфограммы.

*Учитель (У.):* Какие буквы безударных гласных вы написали перед двумя *Н*? (Проблемная ситуация.)

Ученики написали причастия по-разному: *услышАнный* и *услышЕнный*, *развеАнный* и *развеЕнный* (возможны ошибочные варианты с *-Инн*), *спрошЕнный* и *спрошАнный*.

*У.:* Почему вы написали разные буквы? Сформулируйте вопрос.

*Дети (Д.):* От каких условий зависит выбор буквы гласного перед двумя *Н* в страдательных причастиях прошедшего времени?

*У.:* Правильно. Как вы думаете, это должна быть одна буква для всех записанных случаев?

*Д.:* Наверное, несколько, как в предыдущей теме правописания букв гласных в суффиксах страдательных причастий настоящего времени.

*У.:* Верно, опора на пройденное помогает вам давать правильные ответы. А теперь сформулируйте тему урока. (Учебная проблема как тема.)

#### Этап поиска решения проблемы.

*У. (проецирует на экран правильную запись слов, вызвавших затруднение у учащихся):* Предположите,

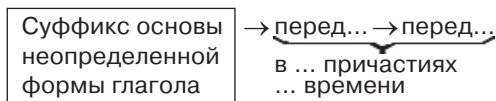
от чего зависит выбор буквы, – высказывайте ваши версии.

Ученики выдвигают и проверяют свои гипотезы.

Гипотеза 1 (ошибочная): выбор буквы в суффиксе зависит от спряжения глагола (как в суффиксах страдательных причастий настоящего времени) – если причастие образовано от глагола I спряжения, пишется *А*, *Я* или *Е*, если от глагола II спряжения – *И*. Версия опровергается – ведь глагол *спросить* относится ко II спряжению, а в причастии пишется *Е*.

Гипотеза 2 (появляется после подводящего вопроса учителя о том, какое задание сопровождало запись страдательных причастий прошедшего времени на доске, или в результате самостоятельного выполнения учениками задания на повторение орфограмм – букв гласных перед суффиксом *-ви-* в действительных причастиях прошедшего времени): надо посмотреть, от какой основы глагола образуется страдательное причастие прошедшего времени. Гипотеза проверяется, подтверждается её правильность. Ученики в группах выполняют задание к упр. 605 [1, с. 256]: завершите схему, отражающую ваш путь к выводу.

Вид схемы:



После проверки выполнения задания учитель проецирует на экран новый слайд, на котором демонстрируется образование страдательных причастий прошедшего времени и графическое обозначение условий выбора гласных в суффиксах. Ученики самостоятельно формулируют правило и составляют к нему опорные схемы – обобщённые графические модели нового орфографического правила.

Напомним, что моделирование в проблемно-диалогической технологии является важным видом учебной деятельности. Ёмкий зрительный образ графической модели условий выбора написания раскрывает сущность орфографического правила, способствует активизации его осознания и продуктивному запоминанию, создаёт наглядную опору для освоения действий с учебным материалом.

Вид графических моделей :

н. ф.  $\hat{А}$ ть – ' $\hat{А}$ нн

н. ф.  $\hat{Я}$ ть – ' $\hat{Я}$ нн

н. ф. не на  $\hat{А}$ ть,  $\hat{Я}$ ть – ' $\hat{Е}$ нн

Отметим, что элементы графических моделей вводятся в непрерывном курсе орфографии постепенно, начиная с 1-го класса, так как преемственность с учётом перспективы развития орфографического навыка требует осознанности и единства и в применении графических обозначений.

Итак, на конкретном примере мы показали специфику использования проблемно-диалогической технологии при обучении орфографии.

### Литература

1. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учебник для 6 класса основной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева ; под науч. ред. А.А. Леонтьева. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Баласс, 2010. – 288 с.
2. Бунеева, Е.В. Русский язык, 6 класс : метод. рекоменд. для учителя / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, Е.Н. Воронова. – 2-е изд., доп. – М. : Баласс, 2006. – 176 с.
3. Горбич, О.И. Диалог в преподавании русского языка : учеб.-метод. пос. / О.И. Горбич. – М., 2007. – 127 с.
4. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М. : Пед. об-во, 1972. – 480 с.
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Дистервег, А. Руководство для немецких учителей / А. Дистервег. – М. : Книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1913.
7. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 208 с.
8. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
9. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками / Е.Л. Мельникова. – М., 2002. – 162 с.
10. Шатова, Е.Г. Урок русского языка в современной школе : типы, структура, методика : учеб. пос. для студентов пед. вузов / Е.Г. Шатова. – М. : Дрофа, 2007. – 253 с.

Людмила Юрьевна Комиссарова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, автор учебников русского языка (5–11 классы) ОС «Школа 2100», г. Москва.