



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Технология проблемного обучения как средство формирования
познавательных универсальных учебных действий у младших
школьников на уроках русского языка**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Начальное образование. Английский язык»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

74,84 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 14 » мая 2026г.

зав. кафедрой ТМиМНО

Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-521-071-5-1

Пашнина Мария Алексеевна

Научный руководитель:

д.ф.н., проф.

Шиганова Галина Александровна

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников средствами технологии проблемного обучения на уроках русского языка..	7
1.1 Понятие познавательных универсальных учебных действий и их структура.....	7
1.2 Теоретические основы проблемного обучения в начальной школе.....	12
1.3 Возможности применения технологии проблемного обучения в обеспечении формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка.....	19
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. Практические аспекты формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников средствами технологии проблемного обучения на уроках русского языка.....	28
2.1 Организация исследовательской работы.....	28
2.2 Анализ результатов диагностики сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.....	35
2.3 Разработка фрагментов уроков русского языка с использованием технологии проблемного обучения, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий.....	45
Выводы по второй главе.....	51
Заключение	53
Список использованных источников	57

Приложение А.....	64
Приложение Б.....	66
Приложение В.....	67

ВВЕДЕНИЕ

В современных конкурентных условиях социума значимость приобретают определенные компетенции личности. К их числу относятся способность понимать и изучать окружающий мир, умение самостоятельно получать знания, обрабатывать материал, рассуждать, доказывать, осуществлять поиск способов решения проблемы, применять их, проводить рефлексивную работу.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) устанавливает требования к результатам усвоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, метапредметным, предметным. К метапредметным результатам относятся, в частности, формирование универсальных учебных действий обучающихся, в группу которых входит блок познавательных универсальных учебных действий.

Согласно ФГОС НОО, универсальные учебные действия, а значит и познавательные универсальные учебные действия, должны являться целью обучения и формироваться в процессе освоения обучающимися каждой предметной области с учетом ее специфики, в том числе русского языка (проверить, как называется предметная область, касающаяся русского языка). Познавательные универсальные учебные действия включают в себя блок действий, которые могут быть в полной мере сформированы при реализации проблемного обучения на уроках русского языка.

Проблемное обучение, так же, как и системно-деятельностный подход, обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. Реализация проблемного обучения на уроках русского языка не только формирует языковые знания, умения и навыки, предусмотренные программой, но и развивает умение строить самостоятельный процесс поиска, исследования, развивает мыслительные способности, умение мыслить нестандартно, что в свою очередь ведет к

формированию познавательных универсальных учебных действий обучающихся.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных, зарубежных исследователей, педагогов. Феномен «познавательные универсальные учебные действия», его структура и содержание рассмотрены в работах А. Г. Асмолова, И. А. Лоншаковой, Н. А. Чулановой и др. Теоретические основы проблемного обучения в начальной школе на уроках русского языка отражены в трудах М. А. Гончаровой, А. Р. Джигоевой, Г. Х. Джигоевой, Т. М. Ковалевской, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутов, Г. К. Селевко, Н. Л. Никитиной и др.

Тема работы характеризуется наличием противоречия между необходимостью применения технологии проблемного обучения на уроках русского языка на уровне начального общего образования для формирования познавательных универсальных учебных действий (УУД), с одной стороны, и недостаточностью методического обеспечения данного процесса, с другой стороны.

Исходя из существующего противоречия, выявлена проблема исследования: как методически грамотно организовать формирование познавательных УУД у младших школьников на уроках русского языка посредством технологии проблемного обучения?

Тема работы сформулирована следующим образом: «Технология проблемного обучения как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка».

Цель исследования: теоретически изучить особенности технологии проблемного обучения с целью разработки фрагментов уроков для формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников при обучении русскому языку.

Объект исследования: процесс формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Предмет исследования: приемы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка посредством применения технологии проблемного обучения.

В соответствии с целью работы решаются следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие познавательных универсальных учебных действий и их структуру.
2. Изучить теоретические основы проблемного обучения в начальной школе.
3. Рассмотреть возможности применения технологии проблемного обучения в обеспечении формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка.
4. Провести диагностику уровня сформированности у младших школьников познавательных универсальных учебных действий.
5. Разработать фрагменты уроков русского языка с использованием технологии проблемного обучения, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы.
2. Практические: констатирующий эксперимент, анализ результатов, методики: методика изучения словесно-логического мышления (Э. Ф. Замбацян), «Логические закономерности» (А. Г. Асмолов).

База исследования: исследование проводилось на базе МАОУ «Образовательный центр № 5 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети в возрасте 9 лет (35 человек).

Структура исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, состоящего из 42 источников, 3 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1 Понятие познавательных универсальных учебных действий и их структура

Реформирование в сфере российского образования предопределило и акцентировано его внимание на личность учащегося и внедрение личностно-ориентированного подхода в учебный процесс. Основная цель образовательного процесса заключается в стимулировании природных задатков учащихся и их потенциальных способностей, используя передовые методы обучения, способствующие интеграции обучения с реальной жизнью и формированию активной позиции у обучающихся.

Современные образовательные программы в учебных заведениях акцентируют внимание на внедрении инновационных подходов и методик обучения, способствующих формированию у учащихся широкого спектра знаний и навыков, помимо традиционных академических знаний.

В контексте современного образования особое значение приобретает формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД), которые выступают в качестве метапредметных результатов освоения образовательной программы. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), познавательные универсальные учебные действия представляют собой комплекс навыков и способностей, обеспечивающих способность учащегося к познанию, анализу и систематизации информации, а также к самостоятельному приобретению новых знаний [1].

Возникшие в системе образования изменения повлияли на цель и результат процесса обучения. Деятельность учителя согласно поставленной

цели, должна быть ориентирована на развитие универсальных учебных действий, касающихся аспектов личности обучающегося.

Как отмечают исследователи: знания, закрепляющиеся у учащегося, способствуют его личностному развитию, а не ограничиваются лишь функцией запоминания и последующего воспроизведения. При этом, несмотря на обширный корпус работ, затрагивающих отдельные аспекты формирования УУД (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, Л. И. Боженкова и др.), проблема развития познавательных УУД у младших школьников в образовательном процессе остается недостаточно изученной.

Рассмотрим определения термина «познавательные универсальные учебные действия» педагогов и психологов, в работах которых данный термин изучался.

Доктор педагогических наук Л. И. Боженкова предлагает два взаимодополняющих определения познавательных универсальных учебных действий. Согласно первому, это действия, обеспечивающие познание. Второе определение раскрывает их как умственный творческий процесс получения и постоянного обновления знаний, необходимых человеку [3].

Л. В. Ведерникова предлагает развернутую трактовку, подчеркивая системность: познавательные УУД – это комплекс способов познания мира, организации самостоятельного поиска и исследования, а также операций по работе с информацией – ее обработке, систематизации, обобщению и практическому использованию [7].

А. Г. Асмолов акцентирует внимание на когнитивных процессах: переработке и структурировании информации, развитии комбинаторного и логического мышления, работе с научными понятиями [6].

Н. А. Чуланова и Т. Н. Черняева, в свою очередь, рассматривают их как умственные действия для планирования, анализа и управления познавательной деятельностью – применимые не только в обучении, но и в реальных жизненных ситуациях [45; 46].

Педагоги И. Д. Лушников и Е. Ю. Ногтева считают, что УУД помогают человеку познавать мир с научной точки зрения и развивать свои познавательные способности [23].

П. Ф. Каптерев, в свою очередь, подчеркивает приоритет ума над знаниями: по его мнению, умение мыслить важнее объема накопленных сведений, а ключевая задача учащихся заключается в развитии способностей к мышлению и самостоятельному обучению [38].

По мнению Н. С. Подходовой, познавательные универсальные учебные действия (УУД) представляют собой систему способов познания мира и самостоятельного исследования. Они объединяют общеучебные и логические действия, а также навыки постановки и решения проблем.

Такие УУД развивают у школьников способность целенаправленно искать, обрабатывать и использовать информацию, формируя обобщенные знания и умения работать с учебным материалом. К ним относятся навыки анализа, сравнения, классификации, моделирования, установления причинно-следственных связей, а также способность понимать и применять информацию в разных формах – от текста до схем и символов [32].

Педагоги и психологи рассматривают познавательные универсальные учебные действия как комплекс навыков и умений, необходимых ученикам для эффективного усвоения информации, решения учебных задач и достижения успеха в учебе.

Умение решать учебные проблемы – фундаментальный элемент познавательных универсальных учебных действий (УУД). Современные учебно-методические комплексы (УМК) активно используют задания, требующие от ребенка самостоятельного поиска решения: например, восстановить логику повествования в сказке или вставить пропущенные буквы в тексте. Такие упражнения учат школьника не только выполнять инструкции, но и:

- ~ анализировать условие задачи;
- ~ формулировать проблему в четкой форме;

~ проектировать и реализовывать индивидуальный алгоритм действий.

Особую роль в формировании логических УУД играет изучение русского языка: именно здесь учащиеся осваивают базовые операции сравнения, классификации, установления причинно-следственных связей.

В целом, универсальные учебные действия представляют собой систему обобщенных навыков, которые:

- ~ дают возможность самостоятельно осваивать новые знания и компетенции;
- ~ помогают осознанно интегрироваться в социальную среду;
- ~ создают основу для непрерывного саморазвития и личностного роста [28].

Способность учащегося самостоятельно отвечать за свою учебную деятельность, ставить учебные цели, подбирать и использовать необходимые средства и методы их достижения, а также контролировать и оценивать процесс и результаты работы обеспечивается за счет сформированности когнитивных универсальных учебных действий.

В своих исследованиях А. Г. Асмолов систематизирует познавательные универсальные учебные действия, выделяя три их группы. Основанием для такой классификации служит соответствие каждой группы определенным формам организации познавательной деятельности в рамках различных видов человеческой деятельности. При этом дифференциация групп обусловлена специфическим соотношением предметно-практических, познавательных, коммуникативных и ценностно-ориентационных составляющих, характерных для каждой конкретной сферы деятельности (рис. 1).



Рисунок 1 – Группы познавательных универсальных действий

по А. Г. Асмолову [4]

В рамках своих научных исследований А. Г. Асмолов детально проанализировал феномен УУД, раскрыв их развивающий потенциал. Ученый обосновал, что УУД не просто сопровождают образовательный процесс, а выступают ключевым фактором самостоятельного личностного роста учащихся. Через освоение нового опыта посредством УУД ученик получает возможность непрерывно совершенствоваться, формируя навыки самообразования и саморазвития [4].

При рассмотрении понятия УУД в более узкой трактовке акцент смещается на операционную сторону процесса. В этом контексте универсальные учебные действия определяются как целостная совокупность действий учащегося, системно организованная и направленная на достижение конкретной цели – обеспечение способности самостоятельно овладевать новыми знаниями и умениями. Такая способность становится фундаментом для дальнейшей учебной и профессиональной самореализации личности.

Стоит отметить, что на этапе начального образования формирование познавательных УУД имеет ряд особенностей:

- ~ опора на наглядно-образное мышление, постепенный переход к абстрактно-логическому;
- ~ высокая роль игровой и практической деятельности в освоении познавательных стратегий;

- ~ необходимость создания мотивирующей образовательной среды;
- ~ значимость поэтапного формирования действий – от совместного выполнения с учителем к самостоятельной работе;
- ~ взаимосвязь развития познавательных действий с речевым и коммуникативным развитием ребенка.

Познавательные универсальные учебные действия представляют собой сложную многоуровневую структуру, включающую общеучебные, логические умения и навыки постановки и решения проблем. Их целенаправленное формирование в начальной школе закладывает основу для дальнейшего успешного обучения, развития критического мышления и способности к самообразованию. Особую роль в этом процессе играют педагогические технологии, ориентированные на активную познавательную деятельность учащихся, в частности – технология проблемного обучения, которая будет рассмотрена в последующих разделах исследования.

1.2 Теоретические основы проблемного обучения в начальной школе

Развитие образовательных систем характеризуется постоянным поиском путей и средств их совершенствования. Одним из путей совершенствования начального образования на современном этапе его развития, характеризующимся его модернизацией и реформированием, является технологизация учебно-воспитательного процесса начальной школы.

Реформирование начального образования характеризуется постепенным отказом от традиционных форм обучения, поиском решения проблемы стимуляции интереса детей к изучению учебного материала. В период модернизации начального образования одним из путей повышения качества его результатов, по мнению исследователей, является обращение к современным педагогическим технологиям в начальной школе.

Д. Д. Тахтарова подчеркивает высокую эффективность проблемного обучения в современных условиях. Суть данного подхода заключается в

том, что педагог организует самостоятельную поисковую деятельность учащихся. В ходе такой деятельности школьники не просто усваивают информацию, а самостоятельно открывают для себя новые знания и умения – будь то факты, закономерности, понятия, принципы, теории, правила, алгоритмы или методы. При этом происходит комплексное развитие общих способностей, исследовательских навыков и творческих наклонностей обучающихся [39].

Основа проблемного обучения – совокупность взаимосвязанных методов и средств. Они обеспечивают творческое участие учащихся в учебном процессе, формируют умение адаптироваться к изменениям и самостоятельно приобретать знания, необходимые для самореализации [45].

Г. К. Селевко трактует технологию проблемного обучения как особый способ организации учебных занятий. Ее суть заключается в целенаправленном создании педагогом проблемных ситуаций, которые стимулируют учащихся к активной самостоятельной работе по их разрешению. В результате такой деятельности достигается не механическое усвоение материала, а творческое овладение знаниями, умениями и навыками. Параллельно происходит существенное развитие мыслительных способностей школьников [37].

Проблемное обучение базируется на формировании проблемной мотивации у обучающихся. В связи с этим рассматриваемая педагогическая технология выдвигает специфические требования к отбору и структурированию учебного материала: он должен быть организован как последовательность взаимосвязанных проблемных ситуаций.

Следуя определению Е. С. Полат, проблемная ситуация – это комплекс условий, необходимых для постановки проблемы и побуждающих обучающихся к решению соответствующей задачи [27].

На практике реализуется через систему проблемных вопросов и заданий – их можно включать в учебный процесс на любом этапе освоения нового материала: при его введении, закреплении или обобщении.

Преимущества такого подхода:

- ~ дети не получают знания в готовом виде, а «открывают» их самостоятельно;
- ~ развивается познавательная активность и любознательность;
- ~ формируется устойчивая внутренняя мотивация к обучению;
- ~ снижается зависимость от прямого инструктирования и «навязывания» готовых решений.

Проблемные задания создают условия для естественного вовлечения младших школьников в учебный процесс и пробуждают у них желание учиться.

Согласно наблюдениям педагога-практика Н. В. Лифановой, включение младших школьников в решение проблемных ситуаций запускает важный образовательный процесс [22]. Обучающиеся не просто усваивают информацию, а последовательно осваивают комплекс мыслительных и регулятивных действий:

- ~ начинают мыслить творчески, выходя за рамки стандартных решений;
- ~ анализируют имеющиеся факты, выделяя существенные признаки;
- ~ сравнивают разные образцы рассуждений и осознанно выбирают наиболее подходящий вариант для конкретной задачи;
- ~ планируют свою деятельность, выстраивая логическую последовательность шагов;
- ~ ищут собственный способ решения, рассматривая несколько возможных вариантов.

Такой подход, как подчеркивает Н. В. Лифанова, дает устойчивый педагогический эффект: знания, добытые самостоятельно, усваиваются

глубже и прочнее, а у детей формируется важный навык – умение самостоятельно находить пути решения любых проблем [22].

К основным преимуществам обращения к проблемному обучению исследователи относят то, что оно:

- ~ имеет разносторонний характер;
- ~ развивает умственные способности учеников как субъектов учения;
- ~ вызывает у них интерес к учению и соответственно способствует выработке мотивов и мотивации к учебно-познавательной деятельности;
- ~ пробуждает творческие наклонности младших школьников;
- ~ воспитывает самостоятельность, активность и креативность обучающихся;
- ~ способствует формированию всесторонне развитой личности, способной решать будущие профессиональные и жизненные проблемы.

Проблемное обучение представляет собой педагогическую технологию, нацеленную на развитие познавательной самостоятельности и творческого мышления учащихся через активное решение учебных проблем. В его основе лежит идея о том, что знания усваиваются наиболее эффективно, когда ученик самостоятельно «открывает» их в процессе преодоления интеллектуальных затруднений. Этот подход отвечает современным требованиям к образованию, ориентированным на формирование не только предметных знаний, но и метапредметных умений, критического мышления и способности к самообразованию.

Ключевое понятие подхода – проблемная ситуация. Она возникает, когда ученик сталкивается с интеллектуальным затруднением: не может объяснить явление известными способами, обнаруживает противоречие между имеющимися знаниями и новыми условиями задачи или не располагает готовым алгоритмом действий для достижения цели. Психологическая наука выделяет последовательность этапов познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации: сначала возникает сама проблемная ситуация, затем ученик осознает и формулирует

проблему, ищет способы ее решения (выдвигает и обосновывает гипотезы), проверяет правильность решения и, наконец, рефлексиирует процесс и результат [27].

В начальной школе реализация проблемного обучения имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями детей. У младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, поэтому важно опираться на визуальные материалы, схемы и игровые элементы. Внимание детей в этом возрасте еще неустойчиво, поэтому проблемные задачи должны быть краткими и динамичными. Высокая эмоциональная вовлеченность позволяет эффективно использовать игровые и сюжетные формы подачи материала, а потребность в поддержке со стороны учителя предполагает постепенное увеличение самостоятельности учащихся – от совместного выполнения заданий к индивидуальной работе.

При организации проблемного обучения необходимо придерживаться ряда основополагающих принципов:

- ~ принцип проблемности предполагает построение учебного материала как цепи взаимосвязанных проблемных ситуаций;
- ~ принцип активности означает, что ученик выступает субъектом обучения, а не пассивным исполнителем указаний;
- ~ принцип доступности требует, чтобы сложность задач соответствовала возрастным и индивидуальным возможностям учащихся;
- ~ принцип систематичности подразумевает последовательное введение проблемных ситуаций с нарастанием уровня сложности;
- ~ принцип мотивации нацелен на создание условий для внутренней заинтересованности в поиске решения.

Как упоминалось выше, обращение к технологии проблемного обучения в системе начального образования предусматривает ее поэтапную реализацию. Выделяют следующие этапы реализации технологии проблемного обучения на уроках изучения нового материала:

1) этап формулирования темы урока или вопроса для исследования, на котором осуществляется постановка учебной проблемы;

2) этап формулирования нового знания, на котором происходит поиск решения.

К основным этапам реализации технологии проблемного обучения на основе анализа теоретической литературы отнесем следующие:

1) мотивация познавательной деятельности обучающихся;

2) актуализация знаний младших школьников и способов действий предыдущей работы;

3) создание проблемной ситуации (проблемный вопрос, проблемное задание);

4) решение проблемы;

5) рефлексивно-оценочный этап.

Образовательный процесс в рамках технологии проблемного обучения строится на четком распределении ролей и функций между педагогом и обучающимися на каждом этапе. Действия учителя создают условия для активной познавательной деятельности младших школьников, а деятельность учащихся, в свою очередь, определяет дальнейшие педагогические задачи.

Поэтапная схема взаимодействия педагога и обучающихся начальных классов в рамках проблемного обучения, с указанием конкретных видов деятельности на каждом шаге, представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Содержание деятельности в рамках поэтапной реализации технологии проблемного обучения младших школьников

Этап	Содержание деятельности педагога	Содержание деятельности обучающихся
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Обоснование значимости постановка его цели	Восприятие и осознание сформулированной цели
2	Организация деятельности младших школьников по повторению вопросов, изученных в предыдущей теме. Оценивание результатов деятельности обучающихся	Актуализация знаний, повторение, систематизация, логическое изложение материала предыдущей темы

3	Предоставление младшим школьникам необходимой учебной информации, постановка проблемы, планирование шагов решения проблемы	Восприятие или осмысление учебной информации, осознание проблемы, планирование шагов решения проблемы в сотрудничестве с педагогом начального образования
---	--	---

Продолжение таблицы 1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
4	Организация самостоятельной деятельности младших школьников по решению проблемы, руководство деятельностью, контроль за поиском решения, организация дискуссии по итогам самостоятельной работы обучающихся	Самостоятельное решение проблемы индивидуально, в группе, фронтально, самоконтроль, самооценка результатов деятельности
5	Формулировка выводов учебного занятия, оценка степени решения проблемы. Анализ деятельности обучающихся по решению проблемы	Восприятие, оценка и анализ собственной деятельности по решению проблем

Реализация технологии проблемного обучения в системе начального образования с целью повышения уровня результативности учебно-воспитательной деятельности подразумевает обеспечение следующих организационно-педагогических условий:

- ~ отбор наиболее актуальных, сущностных заданий;
- ~ определение особенностей проблемного образования в различных видах учебной деятельности;
- ~ создание учебных и методических пособий и рекомендаций;
- ~ учет положений личностно-ориентированного подхода;
- ~ наличие мастерства и готовности педагога к применению инновационных технологий обучения младших школьников [19].

Проблемное обучение в начальной школе выполняет несколько важных функций. Образовательная функция заключается в усвоении знаний через самостоятельное «открытие». Развивающая функция проявляется в формировании логического и творческого мышления, речи, внимания и умения работать с информацией. Воспитательная функция состоит в развитии познавательной инициативы, ответственности и навыков

командной работы. Наконец, мотивационная функция выражается в повышении интереса к изучению языка через решение увлекательных и значимых задач.

Проблемное обучение выступает эффективным средством формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Оно стимулирует активную мыслительную деятельность, учит анализировать, сравнивать, делать выводы и применять знания в новых условиях. При грамотной организации, учитывающей возрастные особенности детей и дидактические принципы, эта технология способствует развитию самостоятельности, критического мышления и готовности к непрерывному образованию.

1.3 Возможности применения технологии проблемного обучения в обеспечении формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка

Русский язык часто воспринимается как одна из наиболее сложных дисциплин школьной программы.

Освоение морфологической и синтаксической структуры языка, усвоение правил построения слов и предложений, а также овладение графической формой букв способствуют развитию знаково-символических действий. К ним относятся: замещение (передача звука с помощью буквы), моделирование (визуализация состава слова через составление схемы) и преобразование модели (изменение формы или структуры слова).

Формирование устойчивых познавательных мотивов учебной деятельности у младших школьников неразрывно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы выполнения учебных задач.

В системе начального образования предмет «Русский язык» занимает ключевое положение. Успехи в его изучении существенно влияют на

результаты обучения школьника по остальным дисциплинам, а также способствуют успешной социализации ребенка в детском коллективе.

Как результат изучения курса «Русский язык», формируются метапредметные компетенции – универсальные учебные действия, включающие регулятивные, познавательные и коммуникативные компоненты. Примеры соответствия типов проблемных ситуаций и формируемых познавательных УУД на уроках русского языка представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Соответствие проблемных ситуаций и формируемых познавательных УУД на уроках русского языка

Тип проблемной ситуации	Пример на уроке русского языка	Формируемые познавательные УУД
1	2	3
Противоречие между житейским представлением и научным фактом	Ученики считают, что все слова с одинаковым корнем имеют одинаковое значение, но сталкиваются со словами «гора» и «горевать»	Анализ, сравнение, выявление существенных признаков, установление причинно-следственных связей
Столкновение разных точек зрения	Обсуждение вопроса: «Является ли «не» частью корня в словах типа «неправда»?»	Построение логических рассуждений, аргументация, выдвижение и обоснование гипотез
Недостаток знаний для решения задачи	Задание: объяснить, почему в словах «вода» и «воды» ударение падает на разные слоги	Поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, самостоятельное создание способов решения проблем
Неожиданное явление	Наблюдение за словами, которые меняют значение в зависимости от ударения («замок» – крепость и «замок» – устройство)	Сравнение, классификация, установление аналогий, построение логических цепочек
Практическая задача с неопределенным решением	Составление памятки «Как проверить безударную гласную в корне слова»	Планирование действий, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка результатов

Также конкретные примеры проблемных заданий, распределённых по классам и темам начального курса русского языка, представлены в Приложении А. Обобщённая типология универсальных проблемных приёмов, которые могут применяться на любом этапе урока, независимо от конкретной темы, приведена в Приложении Б.

Противоречие между житейским представлением учеников и научным фактом в ситуации с словами «гора» и «горевать» возникает из-за ошибочного убеждения, что слова с одинаковым корнем автоматически имеют одинаковое значение, поскольку это распространённая ошибка, связанная с тем, что ученики часто ориентируются на внешнее сходство корней, а не на их смысловую общность.

Столкновение разных точек зрения по вопросу о том, является ли «не» частью корня в словах типа «неправда», может возникать в рамках дискуссий, лингвистических обсуждений или споров о структуре языка., поскольку обсуждение будет включать элементы аргументации, выдвижения гипотез и построения логических рассуждений. В ходе дискуссии участники приводят доводы в поддержку своих позиций и пытаются опровергнуть доводы оппонента.

Различие в ударении между «вода» (водА) и «воды» (Воды) объясняется подвижностью ударения в русском языке: при образовании формы множественного числа ударение перемещается с окончания на основу слова. Это закономерное фонетическое явление, характерное для ряда существительных 1-го склонения.

Наблюдение за словами, которые меняют значение в зависимости от ударения – это лингвистическое явление, связанное с понятием омографов. Омографы представляют собой слова, которые пишутся одинаково, но различаются произношением (чаще всего из-за разного места ударения) и, соответственно, имеют разное значение. В русском языке ударение выполняет смысловоразличительную функцию: оно помогает чётко передавать значение слова. В письменной речи часто ставят знак ударения, чтобы помочь читателю не ошибиться. Место ударения зависит от смыслового значения слова и определяется по контексту.

Практическая задача с неопределённым решением, связанная с составлением памятки «Как проверить безударную гласную в корне слова», предполагает формирование алгоритма действий, рефлексии способов и

условий действия, а также контроль и оценку результатов. Составление памятки требует не только знания правила, но и развития навыков планирования, рефлексии, контроля и самооценки, что способствует более глубокому усвоению материала.

В таблице 3 представлены этапы урока русского языка с применением проблемного обучения и соответствующие им формируемые познавательные УУД.

Таблица 3 – Этапы урока русского языка с применением проблемного обучения и их вклад в формирование познавательных УУД

Этап урока	Прием проблемного обучения	Развиваемые познавательные УУД
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Актуализация знаний	«Лови ошибку»: учитель предлагает текст с умышленными орфографическими ошибками, которые нужно найти и объяснить	Осознание цели и задач учебной деятельности, анализ, контроль
Постановка учебной задачи	Создание ситуации затруднения: ученики не могут объяснить написание слова по известному правилу	Формулирование проблемы, целеполагание, анализ условий задачи
Открытие нового знания	Исследовательская работа: сравнение групп слов с целью выявления общего правила	Поиск и выделение информации, синтез, обобщение, построение логических рассуждений
Первичное закрепление	Работа в парах: составление вопросов по новому правилу для соседа	Структурирование знаний, осознанное построение речевого высказывания, контроль и коррекция
Рефлексия	«Дерево вопросов»: ученики записывают на листочках вопросы, которые у них остались по теме, и прикрепляют к «дереву»	Рефлексия способов и условий действия, оценка процесса и результатов деятельности, постановка новых учебных задач

Анализ таблицы позволяет увидеть главное: проблемное обучение на уроках русского языка – не просто модный приём, а чётко выстроенная система. Каждый этап урока решает свою задачу, и вклад в формирование познавательных универсальных учебных действий на этих этапах принципиально разный. Если рассматривать их последовательно,

становится понятно, как обычный урок превращается в пространство для развития мышления.

1. Этап актуализации знаний: как ошибка становится двигателем

На первом этапе используется приём «Лови ошибку». Учитель даёт текст с намеренными орфографическими ошибками. На первый взгляд, задание простое: найти и исправить. Но с точки зрения развития познавательных УУД здесь заложено больше, чем кажется.

Ученик не может просто механически пробежать глазами по тексту. Ему нужно осознать, что именно ищет, какова цель этой работы. Без постановки задачи (пусть даже внутренней) упражнение теряет смысл. Далее подключается анализ: каждая ошибка требует разбора – почему написано именно так, а не иначе? И наконец, контроль – проверка себя, действительно ли исправленное соответствует норме.

Важный нюанс: ошибки не должны быть хаотичными. Они подбираются так, чтобы задеть уже имеющиеся знания. Например, в тексте встречаются слова с безударной гласной, проверяемой и непроверяемой. Ученики уверены, что знают тему, но на следующих этапах эта уверенность будет разрушена. На актуализации же закладывается база: внимание, самоконтроль, готовность к анализу. Без этого этапа все последующие шаги будут висеть в воздухе.

2. Постановка учебной задачи: ситуация затруднения как толчок к формулированию проблемы

Второй этап – ключевой. Создаётся ситуация, в которой ученики сталкиваются с невозможностью объяснить написание слова с помощью известных правил. Например, все знают, что «жи-ши» пишется с «и», но вдруг встречается слово «парашют». Или правило про проверяемую гласную есть, а объяснить написание в слове «аккомпанемент» не получается.

Здесь формируются, пожалуй, самые сложные познавательные УУД. Первое – формулирование проблемы. Это не просто «я не знаю», а умение

сказать: «Я не могу объяснить это написание, потому что мои знания не работают в данном случае». Второе – целеполагание: ученик (часто с помощью учителя) ставит перед собой конкретную учебную цель – узнать новое правило или исключение. Третье – анализ условий задачи: что дано, чего не хватает, какие шаги нужно предпринять.

Без этого этапа проблемное обучение превращается в обычное объяснение нового материала. Именно затруднение создаёт внутренний мотив. Не ради оценки, а ради понимания – почему так, а не иначе? Если ученик не прошёл через «тупик», открытое им же правило не присвоится по-настоящему.

3. Открытие нового знания: маленькое исследование вместо готового ответа

Третий этап – самый продуктивный в плане мышления. Здесь учитель не даёт правило в готовом виде. Вместо этого организуется исследовательская работа: сравниваются группы слов, выделяются общие признаки, делаются предположения.

Что при этом развивается? Во-первых, поиск и выделение нужной информации. Из ряда примеров (существительные на -ция, -ция, -ция) ученик должен извлечь закономерность. Во-вторых, синтез – умение соединить разрозненные факты в единую картину. В-третьих, обобщение: от конкретных примеров перейти к абстрактному правилу. И наконец, построение логических рассуждений – это мостик от наблюдений к выводу.

Например, даётся столбик слов: «цирк», «цитата», «панцирь» и рядом «цыплёнок», «цыган», «на цыпочках». Ученики сравнивают, замечают, что после «ц» в корне в основном пишется «и», но есть исключения на «ы». Кто-то вспоминает стишок «цыган на цыпочках цыплёнку цыкнул цыц». Правило рождается как результат собственного усилия. Такое открытие запоминается иначе, чем просто прочитанное в учебнике.

Важно, что учитель на этом этапе – не транслятор, а организатор. Он задаёт вопросы, направляет, но не даёт ответ. Познавательные УУД здесь

работают на полную мощность, потому что ученик выступает в роли исследователя.

4. Первичное закрепление: работа в парах как способ структурирования знаний.

На первый взгляд, этап закрепления кажется техническим. Используется приём «составление вопросов по новому правилу для соседа». Но именно здесь происходит осмысление и присвоение материала.

Чтобы придумать хороший вопрос, ученик должен сначала сам разобраться в правиле. Он не просто повторяет его, а структурирует знания: выделяет главное, второстепенное, придумывает примеры и контрпримеры. Далее – осознанное построение речевого высказывания. Вопрос нужно сформулировать чётко, без двусмысленности, иначе сосед его не поймёт. Это развивает точность и логичность речи.

Кроме того, работа в парах добавляет элементы контроля и коррекции. Ученик оценивает ответ товарища, может поправить, уточнить. А когда сам отвечает на чужой вопрос, происходит самоконтроль: а правильно ли понял? Не упустил ли исключение?

Этот этап часто недооценивают. Кажется, что если правило уже открыто, то можно сразу давать упражнения из учебника. Однако составление вопросов – более высокий уровень, чем простое выполнение заданий по образцу. Оно требует от ученика «посмотреть на правило с высоты» – как будто он сам учитель. А это уже элемент рефлексии, хотя полноценная рефлексия вынесена на следующий этап.

5. Рефлексия: «Дерево вопросов» как зеркало процесса

Последний этап – рефлексивный. Используется приём «Дерево вопросов»: ученики записывают на листочках то, что осталось непонятным, что вызывает сомнения или что хотелось бы узнать дополнительно по теме, и прикрепляют к нарисованному дереву.

С точки зрения формирования познавательных УУД здесь происходит самое ценное: ученик осознаёт границы своего знания. Рефлексия – это не

просто «всё понял» или «ничего не понял». Это умение оценить способы и условия своих действий: каким способом решал задачу, почему он сработал или не сработал. Это также оценка процесса и результата: что удалось, что нет, где была ошибка в рассуждениях.

Постановка новых учебных задач – ещё один важный результат. Если остались вопросы, значит, ученик видит перспективу: эту тему нужно доучить, а к этой – вернуться позже. Например, после темы «Безударные гласные в корне» на дереве может появиться вопрос: «А как проверять гласные в суффиксах?» Это и есть зарождение нового познавательного мотива.

«Дерево вопросов» хорош ещё и тем, что визуализирует рефлексию. Учитель видит, что осталось в тумане, а ученик чувствует, что его сомнения нормальны и даже полезны. Никто не требует притворяться, что всё идеально усвоено. Честное признание своих пробелов – это тоже познавательное умение, причём одно из самых взрослых.

Таким образом, технология проблемного обучения предоставляет широкие возможности для целенаправленного формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка. Она превращает процесс изучения языка в активную познавательную деятельность, где каждый ученик становится исследователем, способным анализировать, рассуждать и находить решения. Систематическое использование проблемных ситуаций способствует развитию самостоятельности, критического мышления и готовности к непрерывному образованию.

Выводы по первой главе

В главе проведен теоретический анализ проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников средствами технологии проблемного обучения на уроках русского языка. В

ходе рассмотрения определены ключевые понятия, методологические основы и практические возможности интеграции данных подходов.

Познавательные УУД определены как комплекс действий, обеспечивающих способность учащегося к познанию окружающего мира, самостоятельному поиску, обработке и использованию информации. Они выступают важным компонентом учебной деятельности и способствуют развитию учебной самостоятельности.

Проблемное обучение – это педагогическая технология, основанная на постановке учебно-познавательных задач (проблем), требующих от учащихся активного поиска решений. Ее суть заключается в создании условий, при которых ученик самостоятельно открывает новые знания. В начальной школе проблемное обучение способствует развитию мышления, самостоятельности, инициативности и умение работать с информацией, что соответствует возрастным возможностям и образовательным потребностям младших школьников.

Уроки русского языка обладают значительным потенциалом для интеграции проблемного обучения: работа с текстом, правилами орфографии и пунктуации, языковыми явлениями создает естественные проблемные ситуации, стимулирующие познавательную активность у младших школьников. Конкретные примеры проблемных заданий, систематизированные по классам и темам, представлены в Приложении А, а обобщённая типология универсальных проблемных приёмов с указанием формируемых познавательных УУД – в Приложении Б.

Технология проблемного обучения является эффективным средством формирования познавательных УУД у младших школьников на уроках русского языка. Ее применение позволяет создать условия для активного познания, развития мыслительных операций и формирования навыков самостоятельной учебной деятельности, что соответствует целям современного начального образования.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1 Организация исследовательской работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр № 5 г. Челябинска». Школу выбрали потому, что в ней сложилась устойчивая система начального образования. Это позволило проводить исследование в привычных для детей условиях, без искусственных изменений учебного процесса. В школе давно работают по Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, есть все необходимые условия для экспериментальной работы. Учителя используют современные технологии, в том числе элементы проблемного обучения.

В исследовании участвовали 35 учеников 3 класса, возраст – 9 лет. Из них 18 мальчиков и 17 девочек. Класс учится по УМК «Школа России» – это одна из самых распространенных программ в начальной школе. Русский язык преподается по учебникам В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого [20]. По итогам первого полугодия успеваемость по русскому языку распределилась так: на «отлично» – 7 человек (20 %), на «хорошо» – 16 человек (46 %), на «удовлетворительно» – 10 человек (28 %), с одной «тройкой» – 2 человека (6 %). Получается, что 66 % детей учатся на «4» и «5». Уровень подготовки в классе разный: есть дети, которым все дается легко, есть те, кому нужна помощь, а некоторые сталкиваются с серьезными трудностями. Такая неоднородность – частая практика для младшей школы, она дает возможность получить данные, которые отражают реальную картину. Детей с нарушениями развития, которые могли бы исказить результаты, в классе нет.

Исследование включало два этапа: констатирующий и формирующий.

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении исходного уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

Цель формирующего этапа состояла в разработке фрагментов уроков русского языка с использованием технологии проблемного обучения, направленной на преодоление выявленных в ходе диагностики затруднений и целенаправленное формирование познавательных УУД.

Констатирующий этап пришёлся на первую половину учебного года (октябрь – декабрь). В это время провели диагностику, чтобы выяснить, насколько у детей сформированы познавательные УУД, какие операции даются им труднее всего. Диагностику проводили в первой половине дня, в обычном учебном кабинете, с классным руководителем. Все задания выполнялись письменно, время не ограничивали. Детям заранее объяснили, зачем это нужно, и сказали, что оценки за диагностику не ставят.

На втором этапе на основе результатов диагностики были разработаны фрагменты уроков русского языка, направленные на формирование познавательных УУД. При разработке учитывались выявленные трудности: акцент сделан на операциях, которые оказались наименее развитыми (анalogии, обобщение, установление закономерностей). Отбор тем осуществлялся в соответствии с календарно-тематическим планированием для 3 класса (УМК «Школа России»). Подробное описание разработанных фрагментов представлено в параграфе 2.3 и Приложении В.

Для диагностики использовали две методики. Выбирали их так, чтобы они соответствовали цели исследования, подходили для третьего класса и давали данные, которые можно было сравнивать между собой. Обе методики стандартизированные, их часто используют в начальной школе.

Первая методика – Э. Ф. Замбацявичене для изучения словесно-логического мышления [14]. Исходный вариант делали для литовских школьников, а потом адаптировали под русский язык и русскую культуру.

Адаптированный вариант, в отличие от оригинала, позволяет не просто посчитать общий балл, но и разобраться, как ребенок справлялся с каждым субтестом. Еще в нем можно помогать ребенку, если он затрудняется, и учитывать это при оценке. Методика построена на тесте структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Она состоит из четырех субтестов. Первый проверяет, умеет ли ребенок отделять главные признаки предметов от второстепенных, и заодно показывает, какой у него запас знаний. Второй – это словесный вариант задания «пятый лишний»: он показывает, как ребенок умеет обобщать и отвлекаться от несущественного. Третий – задания на умозаключение по аналогии: нужно уловить логическую связь между понятиями и применить ее в новом случае. Четвертый – на обобщение: из двух слов надо выделить общее понятие, которое их объединяет. Вместе эти субтесты охватывают те логические операции, которые лежат в основе познавательных УУД.

Диагностику по первой методике проводили фронтально, всем классом сразу. Так детям привычнее, и меньше волнения. Перед основными заданиями каждого субтеста давали пробные – чтобы дети поняли, что от них требуется, и привыкли к формулировкам. Текст заданий зачитывали вслух, но при желании можно было прочитать про себя. Больше всего внимания уделяли третьему субтесту – он традиционно вызывает трудности. Каждый правильный ответ оценивали в 1 балл, но у разных заданий разная сложность, поэтому баллы за них немного отличались – это заложено в самой методике. Максимальный общий балл – 100. Уровни определяли так: высокий – 100-75 баллов, средний – 74-50 баллов, низкий – 49-25 баллов.

Вторая методика – «Логические закономерности», разработанная под редакцией А. Г. Асмолова. Ее выбрали потому, что она сделана в рамках той же концепции УУД, которая лежит в основе теоретической части работы. Это позволяет связать теорию и практику одной логикой. Методика предназначена для третьего класса. Она позволяет выявить уровень

развития анализа, синтеза, установления закономерностей, классификации, построения логических цепочек. В нее входит 10 заданий. Каждое – это логическая задача: найти закономерность, продолжить ряд, определить недостающий элемент или установить логическую связь между понятиями. Задания не привязаны к конкретному учебному предмету, так что по ним можно оценить именно метапредметные результаты.

Диагностику по второй методике проводили индивидуально. Время не ограничивали, но записывали, сколько минут потратил каждый ученик – это дало дополнительную информацию о темпе мыслительной деятельности. Каждое правильно выполненное задание – 1 балл. Уровни определяли так: высокий – 8-10 баллов (80-100 %), средний – 6-7 баллов (60-79 %), низкий – 0-5 баллов (49 % и ниже) [4].

Для систематизации диагностических данных и определения уровня сформированности познавательных УУД были выделены критерии оценки по каждому виду действий в соответствии с использованными методиками, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии оценки уровня сформированности познавательных УУД

Вид познавательных УУД	Показатели	Методика	Уровни сформированности
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Базовые логические действия	Сравнивать грамматические признаки разных частей речи: выделять общие и различные грамматические признаки; сравнивать тему и основную мысль текста; сравнивать типы текстов (повествование, описание, рассуждение): выделять	Методика Э. Ф. Замбацян (субтесты 2, 3), методика А. Г. Асмолова	Высокий – выделяет существенные признаки, обобщает на абстрактном уровне, различает предметную и речевую действительность. Средний – выделяет признаки, но испытывает трудности при обобщении. Низкий – не выделяет существенные признаки,

Продолжение таблицы 4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	особенности каждого типа текста;сравнивать прямое и переносное значение слова; группировать слова на основании того, какой частью речи они являются; объединять имена существительные в группы по определённому грамматическому признаку (например, род или число), самостоятельно находить возможный признак группировки; определять существенный признак для классификации звуков, предложений; ориентироваться в изученных понятиях (подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения, часть речи, склонение) и соотносить понятие с его краткой характеристикой.		ориентируется на конкретные, наглядные объекты.

Продолжение таблицы 4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Базовые исследовательские действия	Определять разрыв между реальным и желательным качеством текста на основе предложенных учителем критериев; с помощью учителя формулировать цель изменения текста, планировать действия по изменению текста; высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом; проводить по предложенному плану несложное лингвистическое мини-исследование, выполнять по предложенному плану проектное задание; формулировать выводы об особенностях каждого из трёх типов текстов, подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения;	Методика А. Г. Асмолова (задания на установление причинно-следственных связей)	Высокий – самостоятельно находит основание для классификации, устанавливает аналогии, выявляет закономерности. Средний – выполняет задания с помощью наводящих вопросов или после дополнительного объяснения.

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
	выбирать наиболее подходящий для данной ситуации тип текста (на основе предложенных критериев).		Низкий – не справляется с заданиями, подменяет логические связи конкретными ассоциациями.
Работа с информацией	Выбирать источник получения информации при выполнении мини-исследования; анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации как результата наблюдения за языковыми единицами.	Методика Э. Ф. Замбацявичене (субтест 1)	Высокий – самостоятельно формулирует проблему, выдвигает и проверяет гипотезы. Средний – формулирует проблему с помощью учителя, затрудняется в проверке гипотез. Низкий – не может сформулировать проблему, не понимает цели задания.

Всю диагностику проводили в первой половине дня, в привычном кабинете, с классным руководителем. Так старались снизить стресс и получить объективные данные. Результаты заносили в индивидуальные протоколы, а потом обрабатывали. Сначала просто подсчитали баллы, перевели в проценты, сделали таблицы. Затем анализировали, что именно вызвало трудности – какие субтесты, какие типы заданий. Это помогло не просто констатировать факты, а понять, в чем слабые места у детей. Полученные данные потом использовали, чтобы спланировать фрагменты

урока акцентируя внимание на тех операциях, которые оказались наименее развитыми (анalogии, обобщение, установление закономерностей).

Формирующий этап исследования был реализован во второй половине учебного года. На основе качественного и количественного анализа данных, полученных на констатирующем этапе, была осуществлена разработка фрагментов уроков русского языка для 3 класса. При проектировании учебных занятий особое внимание уделялось тем видам познавательных УУД, которые, согласно результатам диагностики, оказались наименее сформированными у обучающихся: операциям установления аналогий, обобщения, классификации и умению выявлять закономерности. Подробное описание разработанных фрагментов представлено в параграфе 2.3 и Приложении В.

2.2 Анализ результатов диагностики сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников

На констатирующем этапе исследования, который проводился в первой половине учебного года (октябрь-декабрь), была осуществлена диагностика уровня сформированности познавательных УУД у 35 обучающихся 3 класса. Данный этап позволил определить исходный уровень развития познавательных УУД, выявить характерные затруднения и обосновать необходимость последующей работы по формированию этих умений средствами технологии проблемного обучения. Результаты диагностики словесно-логического мышления по методике Э. Ф. Замбацян представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики словесно-логического мышления (методика Э. Ф. Замбацян)

Уровень	Кол-во учеников	Процент
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Высокий (100–75 баллов)	5	14 %
Средний (74–50 баллов)	14	40 %

Продолжение таблицы 5

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Низкий (49–25 баллов)	16	46 %
Итого	35	100 %

Для более детального анализа были рассмотрены индивидуальные результаты каждого ученика. При обработке данных соблюдались требования Федерального закона «О персональных данных» №152-ФЗ: все результаты были обезличены и использовались только в обобщенном виде. Анализ показал, что высокий уровень по методике Э. Ф. Замбацявичене достигнут 5 учащимися, средний – 14, низкий – 16. По методике А. Г. Асмолова высокий уровень показали 5 учащихся, средний – 15, низкий – 15.

Сравнение индивидуальных результатов по двум методикам позволило выявить, что у 5 учащихся (14 %) уровни совпали на высоком уровне, у 10 (29 %) – на среднем, у 9 (26 %) – на низком. У 9 учащихся (26 %) уровни не совпали: 6 человек показали по методике Э. Ф. Замбацявичене средний уровень, а по А. Г. Асмолову – низкий; 3 человека показали по методике Э. Ф. Замбацявичене низкий уровень, а по А. Г. Асмолову – средний. Все учащиеся, показавшие высокий уровень по одной методике, сохранили его и по другой. Это свидетельствует о том, что высокий уровень сформированности познавательных УУД является устойчивой характеристикой, в то время как низкий и средний уровни могут быть менее стабильными. Успешность выполнения отдельных субтестов методики Э. Ф. Замбацявичене представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Успешность выполнения субтестов методики Э. Ф. Замбацявичене

Субтест	Средний балл (макс. 10)	Процент выполнения
Субтест 1 (осведомленность)	7,2	72 %
Субтест 2 (классификация)	6,1	61 %
Субтест 3 (анalogии)	4,8	48 %
Субтест 4 (обобщение)	5,5	55 %

Учащиеся с трудом улавливают логические связи между понятиями и переносят их на новые пары слов. Это одна из ключевых операций, необходимых для успешного усвоения учебного материала, особенно при изучении грамматических правил и установлении связей между языковыми явлениями. Четвертый субтест (обобщение) выполнен на 55 %: многие дети не могут подобрать обобщающее слово к паре понятий (например, «трамвай, автобус» – транспорт), что свидетельствует о недостаточной сформированности операции обобщения.

Для диагностики логических познавательных универсальных учебных действий использовалась методика «Логические закономерности», разработанная под редакцией А. Г. Асмолова [4]. Она адаптирована для учащихся 3 класса и позволяет выявить уровень развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, установление закономерностей, классификация, построение логических цепочек. В нее входит 10 заданий, каждое из которых оценивается в 1 балл. Уровни сформированности определялись по шкале: высокий уровень (8–10 баллов), средний (6–7 баллов), низкий (0–5 баллов). Результаты диагностики логических познавательных УУД по методике А. Г. Асмолова представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностики логических познавательных УУД (методика А. Г. Асмолова)

Уровень	Кол-во учеников	Процент
Высокий (8–10 баллов)	5	14 %
Средний (6–7 баллов)	15	43 %
Низкий (0–5 баллов)	15	43 %
Итого	35	100 %

Результаты, полученные по методике А. Г. Асмолова, подтверждают данные первой методики. Высокий уровень показали 5 учащихся (14 %). Средний уровень выявлен у 15 человек (43 %). Низкий уровень также у 15 учеников (43 %). Более двух третей третьеклассников (86 %) имеют средний и низкий уровень сформированности логических познавательных УУД.

Наглядное представление результатов диагностики дает столбчатая диаграмма, где по горизонтальной оси отложены методики (Э. Ф. Замбацявичене и А. Г. Асмолов), а по вертикальной – процент учеников с высоким, средним и низким уровнем (рис. 2).

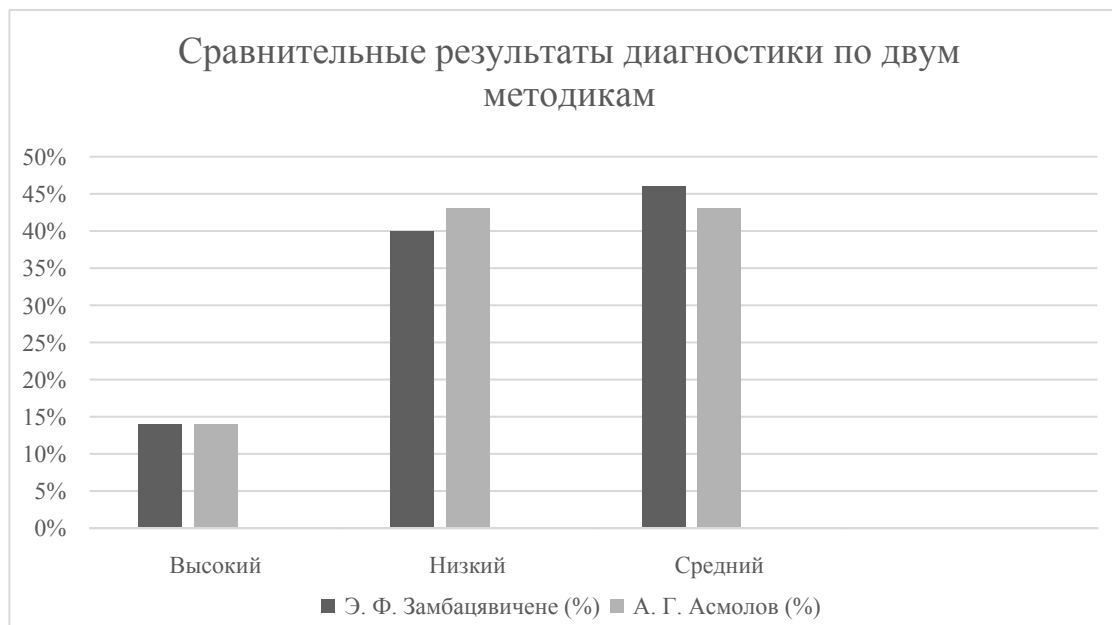


Рисунок 2 – Сравнительные результаты диагностики по двум методикам

Для последующего проектирования уроков с элементами проблемного обучения был проведен детальный анализ ошибок, допущенных учащимися при выполнении диагностических методик. Целью анализа было не просто выявление неуспешных ответов, а установление характера затруднений в формировании познавательных универсальных учебных действий, а именно логических операций абстрагирования, обобщения, установления аналогий, анализа и синтеза.

Анализ результатов по субтестам методики Э. Ф. Замбацявичене показал, что первый субтест (осведомленность) выявил недостаточную сформированность операции абстрагирования. Трудности у учащихся вызвали задания, требующие выделения не очевидных, а скрытых существенных признаков, поскольку дети ориентируются на конкретные, наглядно представленные объекты и не могут отвлечься от частных деталей, чтобы выделить родовые признаки предмета.

Второй субтест (классификация) продемонстрировал, что учащиеся испытывают затруднения в выделении существенного основания для обобщения. Ошибки в рядах слов указывают на недостаточную сформированность операции обобщения на уровне абстрактных понятий, так как дети либо ориентируются на ситуативно-бытовые признаки, либо неверно дифференцируют родовые и видовые понятия.

Третий субтест (умозаключения по аналогии) оказался наиболее сложным для испытуемых. Характер ошибок показал, что операция установления логических связей требует специальной отработки, поскольку учащиеся ориентируются на конкретные ассоциации и не переносят логические отношения с одной пары слов на другую, если эти отношения не являются очевидными и не лежат на поверхности.

Четвертый субтест (обобщение) позволил выявить дифференциацию в уровне сформированности мыслительных операций. Данные свидетельствуют о том, что обобщение на уровне абстрактных понятий (например, измерительные приборы, источники света) сформировано хуже, чем обобщение на уровне конкретных понятий.

При этом важно отметить: операции с конкретными понятиями (например, «яблоко, груша, слива – фрукты») не вызывают у большинства третьеклассников серьёзных затруднений. Ошибки начинаются тогда, когда требуется перейти к абстрактным категориям: «добродота, честность, смелость – качества человека», «кипение, замерзание, испарение – физические явления». Школьники либо называют слишком узкое обобщение («это про погоду»), либо перечисляют сами предметы, не поднимаясь до родового понятия. Это прямо указывает на то, что операция абстрагирования у большинства учащихся находится в стадии становления и требует целенаправленной отработки на учебном материале, в том числе на уроках русского языка.

Если рассматривать распределение ошибок по отдельным заданиям четвёртого субтеста, то наиболее трудными оказались пары, где нужно было

обобщить отвлечённые понятия или действия. Например, задание «радость, грусть, удивление» – многие писали «настроение» или «эмоции», но около трети учащихся вообще не смогли подобрать обобщающее слово или дали неверный ответ («чувства» – хотя это близко, но менее точно). А задание «бежать, стоять, сидеть» требовало обобщения «движение» (в широком смысле) или «положение тела», но дети часто отвечали «спорт» или «урок физкультуры», что демонстрирует привязку к конкретной ситуации, а не к логической категории.

Методика А. Г. Асмолова включала десять заданий, каждое из которых представляло собой числовой или геометрический ряд, где нужно было найти закономерность и продолжить ряд. Эти задания диагностируют не просто знание правил, а способность к анализу, синтезу, установлению причинно-следственных связей и переносу способа действия.

При выполнении заданий были зафиксированы следующие типичные ошибки. Первый тип: ученик не видит закономерности вообще и либо дописывает первый попавшийся элемент, либо оставляет задание незаполненным. Такие ответы дали 12 человек (34 %). Второй тип: ученик улавливает простейшую закономерность (например, чередование двух элементов), но не может справиться с более сложной (возрастание на 2, потом на 3, потом на 4). Третий тип: ученик находит одну из закономерностей, но не проверяет её на всех элементах ряда, из-за чего ответ оказывается частично верным.

Наиболее успешно выполнялись задания с наглядными, повторяющимися геометрическими фигурами (круг-квадрат-круг-квадрат). Здесь высокий процент правильных ответов – около 80 %. Однако, как только в ряду появлялись числа с изменяющимся шагом (например, 1, 3, 6, 10...), успешность резко падала до 30-35 %. Учащиеся с низким уровнем пытались прибавлять одно и то же число, не замечая, что шаг увеличивается. Учащиеся со средним уровнем иногда догадывались, но не могли сформулировать правило и ошибались на следующем элементе.

Это прямо коррелирует с данными субтеста 3 по методике Э. Ф. Замбацян (аналогии), где тоже требовалось уловить отношение между первой парой слов и перенести его на вторую. Умозаключения по аналогии и поиск закономерностей в числовых рядах опираются на одни и те же познавательные операции: выделение существенных связей, абстрагирование от несущественных признаков, перенос способа действия. Низкие результаты по обоим заданиям говорят о системном дефиците – несформированности логического компонента познавательных УУД.

Анализ индивидуальных протоколов позволяет выделить три группы учащихся.

В первую группу (высокий уровень, 5 человек, 14 %) вошли дети, которые стабильно показали высокие результаты по обоим методикам. Они безошибочно справились с субтестами на аналогии и обобщение, выполнили 8-10 заданий на логические закономерности. Характерная особенность: эти ученики не только давали правильные ответы, но и в большинстве случаев могли объяснить ход своих рассуждений. Они выделяли существенные признаки, отвлекались от конкретных деталей, устанавливали связи между отвлечёнными понятиями. У этих детей познавательные УУД сформированы на уровне, достаточном для успешного усвоения программы без дополнительной коррекции.

Вторую группу (средний уровень, по разным методикам от 14 до 15 человек, 40-43 %) составляют учащиеся с неустойчивыми результатами. Они справляются с заданиями на конкретном материале, но «ломаются» на абстракциях. Например, в классификации легко группируют «берёза, дуб, сосна» – деревья, но затрудняются с «жадность, зависть, лень» – отрицательные качества. В аналогиях успешно решают пары «хлеб – пекарь, книга – ...» (писатель), но не могут решить «слово – буква, предложение – ...» (слово? или текст?). В числовых рядах находят простые арифметические закономерности, но не справляются с комбинированными. Это самая многочисленная и неоднородная группа. Одни ученики близки к

высокому уровню, другие – к низкому. Именно с этими детьми необходима систематическая работа по формированию познавательных УУД, и технология проблемного обучения здесь может дать значительный эффект.

Третью группу (низкий уровень, от 15 до 16 человек, 43-46 %) составляют учащиеся, которые показали стабильно низкие результаты. Они не справляются с большинством заданий на обобщение и аналогии, в заданиях на логические закономерности набирают от 0 до 5 баллов. Характерные ошибки: подмена логического обобщения перечислением, неспособность выделить основание классификации, отказ от выполнения сложных заданий («не знаю», «не получается»). У этих детей познавательные УУД находятся на начальной стадии формирования. Без специально организованного обучения они будут накапливать пробелы, что приведёт к трудностям в усвоении не только русского языка, но и других предметов.

Полученные результаты диагностики позволяют обоснованно подойти к выбору средств формирования познавательных УУД. Традиционное объяснительно-иллюстративное обучение, при котором правило даётся в готовом виде, а затем многократно отрабатывается, недостаточно эффективно для преодоления выявленных дефицитов. Основная проблема – не в незнании правил, а в несформированности мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, установления аналогий и причинно-следственных связей. Эти операции нельзя «вложить» в голову ученика через рассказ учителя. Их можно только присвоить через собственную деятельность – через решение проблемных задач, через преодоление затруднений, через открытие нового знания.

Именно это обеспечивает технология проблемного обучения. На этапе актуализации знаний (приём «Лови ошибку») тренируется анализ и контроль. На этапе постановки учебной задачи (ситуация затруднения) – формулирование проблемы и целеполагание. На этапе открытия нового

знания (исследовательская работа) – синтез, обобщение, построение логических рассуждений. На этапе первичного закрепления (составление вопросов) – структурирование знаний и речевое оформление мысли. На этапе рефлексии («Дерево вопросов») – оценка способов действия и постановка новых учебных задач.

Каждый из этих этапов направлен на развитие тех самых операций, которые оказались несформированными у большинства третьеклассников. Особенно важны для данной выборки те приёмы, которые требуют обобщения на абстрактном уровне (например, сравнение групп слов с целью выявления общего правила) и установления аналогий (перенос способа действия с известного материала на новый).

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования дают основание для следующих выводов.

Уровень сформированности познавательных УУД у учащихся 3 класса на начало учебного года является недостаточным. Высокий уровень зафиксирован только у 14 % детей, средний – у 40-43 %, низкий – у 43-46 %. Это означает, что более двух третей класса нуждаются в целенаправленной работе по развитию логических мыслительных операций.

Наиболее слабыми местами являются умение устанавливать аналогии (средний процент выполнения 48 %), умение обобщать на абстрактном уровне (55 %), а также способность выделять закономерности в неочевидных рядах (по методике А. Г. Асмолова – 43 % низкого уровня). Эти умения напрямую влияют на успешность обучения русскому языку: например, при изучении состава слова (аналогия между разными словами с одним корнем), при овладении орфографическими правилами (выделение существенных признаков для выбора проверочного слова), при работе с лексическим значением (обобщение и классификация слов по тематическим группам).

Технология проблемного обучения, с её акцентом на самостоятельный поиск, исследование и открытие знаний, представляет собой адекватный инструмент для формирования недостающих познавательных УУД. В отличие от традиционного объяснения, проблемное обучение ставит ученика в позицию субъекта, а не объекта обучения. Он не получает правило в готовом виде, а добывает его, проходя через те же мыслительные операции, которые диагностировались: анализ, сравнение, обобщение, установление аналогий. Именно эта деятельность – а не запоминание чужих формулировок – развивает мышление.

Следующий этап исследования (формирующий) будет направлен на разработку и апробацию серии уроков русского языка с применением проблемного обучения, ориентированных на преодоление выявленных дефицитов. Контрольный этап позволит оценить эффективность выбранной технологии и сделать вывод о том, насколько проблемное обучение способствует формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

Таким образом, диагностика не просто зафиксировала текущее состояние, но и задала вектор для дальнейшей работы. Исходные данные есть, проблемы идентифицированы, инструмент воздействия выбран. Остаётся проверить на практике, сработает ли он.

Необходимо систематически включать в структуру урока задания, направленные на развитие рефлексивных умений. Это предполагает не только выполнение действия, но и его последующее проговаривание, обоснование выбранного способа действия, оценку собственного решения и решений одноклассников. В рамках проблемного обучения рефлексия становится обязательным этапом, на котором учащиеся осмысливают, как именно они пришли к решению проблемы, какие способы использовали, что оказалось наиболее эффективным.

При разработке фрагментов уроков важно учитывать, что проблемное обучение наиболее эффективно тогда, когда проблемная ситуация

соответствует зоне ближайшего развития учащихся. Задания должны быть достаточно сложными, чтобы вызвать интеллектуальное затруднение, но при этом содержать доступные для самостоятельного обнаружения ориентиры.

Данные диагностики позволяют определить эту зону: учащиеся способны выделять существенные признаки и обобщать, если им предоставляется возможность сравнить несколько объектов, найти противоречие, высказать предположение и проверить его. Именно такие условия создает технология проблемного обучения на уроках русского языка.

Таким образом, результаты качественного анализа диагностических данных послужили теоретико-эмпирической основой для проектирования фрагментов уроков русского языка.

Полученные данные подтверждают, что на начальном этапе у значительной части учащихся выявлен недостаточный уровень сформированности познавательных УУД. Низкий и средний уровни преобладают над высоким: по методике Э. Ф. Замбацян 86 % учащихся (40 % средний, 46 % низкий) имеют недостаточный уровень сформированности словесно-логического мышления; по методике А. Г. Асмолова 86 % учащихся (43 % средний, 43 % низкий) находятся на среднем и низком уровне. Эти результаты обосновывают необходимость разработки фрагментов уроков русского языка с использованием технологии проблемного обучения, направленной на формирование познавательных УУД.

2.3 Разработка фрагментов уроков русского языка с использованием технологии проблемного обучения, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий

На формирующем этапе исследования, опираясь на результаты констатирующей диагностики, была разработана система фрагментов

уроков русского языка для 3 класса с использованием технологии проблемного обучения. Содержание разработанных материалов напрямую коррелирует с выявленными у обучающихся трудностями. Разработка осуществлялась на основе теоретических положений технологии проблемного обучения, изложенных в работах А. Г. Асмолова и др. [4]. Формируемые познавательные универсальные учебные действия определялись в соответствии с Федеральной рабочей программой по русскому языку для начального общего образования 3 класса. При разработке учитывались результаты диагностики, которые показали, что наибольшие трудности у третьеклассников вызывают операции установления аналогий, обобщения и классификации. Именно на развитие этих логических операций были направлены разработанные фрагменты.

Учитывая, что наибольшие трудности у третьеклассников вызвали операции установления аналогий, обобщения и классификации, каждый из разработанных фрагментов включает проблемные задания, активизирующие именно эти мыслительные механизмы. Для преодоления склонности к репродуктивному воспроизведению в структуру уроков введены ситуации интеллектуального затруднения, требующие самостоятельного «открытия» знания.

Разработанные фрагменты объединены в пять тематических блоков, каждый из которых посвящён одной из ключевых орфографических или грамматических тем, изучаемых во второй половине учебного года: «Непроизносимые согласные в корне слова», «Падежи имён существительных», «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам», «Корень, приставка, суффикс – значимые части слова», «Глагол. Неопределённая форма». Для каждой темы разработано по одному фрагменту, отражающему определённый этап технологии проблемного обучения: актуализация знаний, постановка учебной задачи, открытие нового знания, первичное закрепление, рефлексия. Содержание фрагментов (деятельность учителя и обучающихся) представлено в Приложении В.

Тема: «Непроизносимые согласные в корне слова»

На этапе актуализации знаний обучающиеся работают с группой слов, находят однокоренные слова, вспоминают способ проверки безударной гласной в корне и делают вывод: если звук слышится неясно, нужно искать проверочное слово. В конце этапа создаётся ситуация затруднения: учитель предлагает слово «грустный», в котором звук [т] не слышен, и спрашивает, можно ли применить знакомый способ проверки.

Тема: «Падежи имён существительных»

На этапе постановки учебной задачи обучающиеся работают с двумя столбиками предложений. Наблюдая за изменением окончаний, они обнаруживают, что окончание зависит от вопроса. Обучающиеся самостоятельно формулируют проблему. Затем совместно с учителем составляется план действий.

Тема: «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам»

На этапе открытия нового знания организуется групповая работа. Каждая группа получает одинаковый набор прилагательных, но с существительными разного рода и числа. Обучающиеся наблюдают за окончаниями, представляют результаты у доски, прикрепляя карточки в соответствующий сектор. В ходе анализа они приходят к выводу о зависимости формы прилагательного от существительного и составляют схему-модель правила.

Тема: «Корень, приставка, суффикс – значимые части слова»

На этапе первичного закрепления используется дифференцированная индивидуальная работа с карточками трёх уровней сложности. Обучающиеся образуют слова с приставками и суффиксами от данных корней. После взаимопроверки и фронтального обсуждения делается вывод: приставка и суффикс являются значимыми частями слова, так как каждая привносит своё значение.

Тема: «Глагол. Неопределённая форма»

На этапе рефлексии обучающиеся возвращаются к проблемной ситуации начала урока. Учитель спрашивает, смогли ли они решить проблему; обучающиеся доказывают, что теперь знают: играть – неопределённая форма. Затем используется приём «Вопрос-ловушка»: нужно найти ошибку в утверждении. Обучающиеся доказывают свой ответ и оценивают свой прирост знаний.

Для систематизации материала и наглядного представления того, какие именно познавательные универсальные учебные действия формировались в ходе изучения каждой темы, составлена таблица 8.

Таблица 8 – Сводная таблица формируемых познавательных УУД по темам

Тема урока	Основные приемы проблемного обучения	Формируемые познавательные УУД
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Непроизносимые согласные в корне слова (этап актуализации знаний)	Побуждающий диалог, создание ситуации затруднения, наблюдение за языковым материалом.	– Сравнивать грамматические признаки (написание слов с одинаковым корнем); – Группировать слова на основании того, какой частью речи они являются; – Высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом.
Падежи имён существительных (этап постановки учебной задачи)	Побуждающий диалог, наблюдение за языковым материалом, самостоятельное формулирование проблемы, составление плана действий.	– Сравнивать грамматические признаки; – Определять существенный признак для классификации; – Высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом.
Имя прилагательное. Изменение по родам и числам (этап открытия нового знания)	Групповая исследовательская работа, наблюдение за языковым материалом, моделирование правила (составление схемы).	– Сравнивать грамматические признаки; – Определять существенный признак для классификации; – Формулировать выводы об особенностях языкового явления на основе результатов проведённого наблюдения.

Продолжение таблицы 8

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Корень, приставка, суффикс – значимые части слова (этап первичного закрепления)	Дифференцированная индивидуальная работа, взаимопроверка, фронтальное обсуждение, доказательство значимости морфем на конкретных примерах	– Сравнивать грамматические признаки; – Формулировать выводы об особенностях языкового явления
Глагол. Неопределенная форма (этап рефлексии)	Возвращение к проблемной ситуации начала урока, приём «Вопрос-ловушка», побуждающий диалог, оценка собственного прироста знаний	– Формулировать выводы об особенностях языкового явления; – Высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом.

Как видно из таблицы 8, на каждом уроке независимо от темы формировался широкий спектр познавательных УУД, соответствующий требованиям Федеральной рабочей программы по русскому языку. В ходе изучения темы «Непроизносимые согласные в корне слова» ключевое внимание уделялось развитию умений высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом, сравнивать грамматические признаки, группировать слова. В теме «Падежи имён существительных» на первый план выходило формирование умений сравнивать грамматические признаки, определять существенный признак для классификации, высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом. При изучении темы «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам» особое значение приобретали операции сравнения, классификации и формулирования выводов на основе наблюдения. В теме «Корень, приставка, суффикс – значимые части слова» обучающиеся сравнивали слова с разными морфемами и формулировали вывод о значимости каждой части слова. При изучении глагола в неопределённой форме на этапе рефлексии обучающиеся ориентировались в изученных понятиях и формулировали выводы.

Представленные в таблице данные подтверждают, что отбор приёмов проблемного обучения для каждой темы был обусловлен не только её

содержанием, но и результатами констатирующей диагностики. Выявленные на диагностике трудности в установлении аналогий определили включение в фрагмент по теме «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам» заданий на сравнение окончаний прилагательных в сочетании с существительными разного рода. Недостаточное развитие операций обобщения потребовало включения в фрагмент по теме «Падежи имён существительных» работы по самостоятельному формулированию проблемы и составлению плана действий. Преобладание репродуктивного мышления определило акцент на заданиях, требующих применения знаний в новой ситуации (например, дифференцированные карточки в теме «Корень, приставка, суффикс – значимые части слова»). Результаты диагностики также показали недостаточную сформированность рефлексивных умений, поэтому в разработанные фрагменты включены этапы рефлексии (тема «Глагол. Неопределённая форма»), на которых обучающиеся осмысливают свои способы действия, обосновывают выбранное решение и оценивают результат работы.

Разработанные фрагменты уроков соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Федеральной рабочей программы по русскому языку, где формирование познавательных универсальных учебных действий определено как один из ключевых метапредметных результатов обучения [1, 2]. Представленные фрагменты могут служить основой для построения целостной системы уроков русского языка в 3 классе, направленной на развитие познавательных универсальных учебных действий средствами технологии проблемного обучения. Последовательное применение описанных приёмов на всех этапах изучения орфографических и грамматических тем позволяет не только усваивать предметные знания, но и формировать у учащихся умение анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, делать

выводы, то есть развивать те познавательные УУД, которые являются основой успешного обучения в целом.

Выводы по второй главе

На констатирующем этапе проведена диагностика уровня сформированности познавательных УУД у 35 обучающихся 3 класса. Результаты показали, что высокий уровень имеют лишь 14 % учащихся, средний – 40-43 %, низкий – 43-46 %. Наибольшие трудности вызвали операции установления аналогий и обобщения. Качественный анализ позволил выделить ключевые проблемы: недостаточное развитие абстрактного мышления, трудности в переносе логических связей, преобладание репродуктивного мышления и несформированность рефлексивных умений.

Выявленные на диагностике дефициты определили содержание формирующего этапа исследования. Разработанные система фрагменты уроков включают пять тематических блоков, соответствующих основным разделам программы по русскому языку для 3 класса. При разработке использовались приёмы проблемного обучения: побуждающий диалог, создание ситуации затруднения, групповая исследовательская работа, моделирование правила, дифференцированная индивидуальная работа, приём «Вопрос-ловушка». Выбор конкретных приёмов для каждой темы определялся результатами диагностики. Для развития операций установления аналогий в фрагмент по теме «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам» были включены задания на сравнение окончаний прилагательных; для развития операций обобщения в фрагмент по теме «Падежи имён существительных» – самостоятельное формулирование проблемы и составление плана действий.

Связь между констатирующей диагностикой и разработанными фрагментами прослеживается в каждом элементе системы. Выявленные на диагностике трудности определили включение в уроки заданий на

наблюдение за языковым материалом, на группировку слов, на самостоятельное формулирование выводов. Преобладание репродуктивного мышления определило акцент на заданиях, требующих применения знаний в новой ситуации (разноуровневые карточки). Несформированность рефлексивных умений потребовала введения в заключительный фрагмент этапа рефлексии с возвращением к проблемной ситуации, проговариванием способов действия, обоснованием выбранного решения, самооценкой работы.

Таким образом, технология проблемного обучения является эффективным средством формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка. Разработанные фрагменты уроков, учитывающие результаты диагностики и выявленные трудности, могут быть использованы учителями начальных классов в образовательном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование, посвящённое проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка средствами технологии проблемного обучения, позволило решить поставленные задачи и подтвердить выдвинутую гипотезу.

В теоретической части работы установлено, что познавательные универсальные учебные действия представляют собой систему способов познания окружающего мира, включающую общеучебные, логические действия и действия постановки и решения проблем. Формирование познавательных УУД в начальной школе имеет свои особенности, связанные с возрастными возможностями младших школьников: опорой на наглядно-образное мышление, постепенным переходом к абстрактно-логическому, высокой ролью игровой и практической деятельности, необходимостью создания мотивирующей образовательной среды, значимостью поэтапного формирования действий от совместного выполнения с учителем к самостоятельной работе.

Определено, что технология проблемного обучения является эффективным средством формирования познавательных УУД. Проблемное обучение предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями и развитие мыслительных способностей. Основными этапами реализации технологии проблемного обучения являются: мотивация познавательной деятельности, актуализация знаний, создание проблемной ситуации, решение проблемы, рефлексивно-оценочный этап.

Выявлены возможности уроков русского языка для формирования познавательных УУД. Учебный предмет «Русский язык» занимает ведущее место в начальном обучении, поскольку направлен на формирование

функциональной грамотности младших школьников. Работа с текстом создаёт благоприятные условия для развития логических действий: анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей между языковыми явлениями. Освоение морфологической и синтаксической структуры языка способствует развитию знаково-символических действий: замещения, моделирования и преобразования модели. Наиболее эффективными приёмами создания проблемных ситуаций на уроках русского языка являются: «Лови ошибку», «Найди лишнее», «Собери пару», «Вставь окончание», «Подбери признак», а также побуждающий и подводящий диалоги.

В практической части исследования была организована опытно-экспериментальная работа на базе МАОУ «Образовательный центр № 5 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 35 обучающихся 3 класса. На констатирующем этапе проведена диагностика уровня сформированности познавательных УУД с использованием двух методик: методики Э. Ф. Замбацявичене (в адаптации Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрова) и методики «Логические закономерности» под редакцией А. Г. Асмолова.

Результаты констатирующего этапа показали, что высокий уровень сформированности познавательных УУД имеют лишь 14 % учащихся (5 человек). Средний уровень выявлен у 40 % (14 человек) по методике Э. Ф. Замбацявичене и у 43 % (15 человек) по методике А. Г. Асмолова. Низкий уровень преобладает: 46 % (16 человек) по первой методике и 43 % (15 человек) по второй. Таким образом, 86 % третьеклассников имеют средний и низкий уровень сформированности познавательных УУД. Качественный анализ выполнения заданий позволил выявить, что наибольшие трудности у учащихся вызывают операции установления аналогий и обобщения. Эти данные обосновали необходимость разработки системы фрагментов уроков с использованием технологии проблемного обучения.

На основе результатов диагностики на формирующем этапе были разработаны фрагменты уроков русского языка для 3 класса, включающие пять тематических блоков: «Непроизносимые согласные в корне слова», «Падежи имён существительных», «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам», «Корень, приставка, суффикс – значимые части слова», «Глагол. Неопределённая форма». Для каждой темы разработаны по одному фрагменту урока, отражающие один из этапов учебной деятельности. На каждом этапе использовались приёмы технологии проблемного обучения, направленные на формирование познавательных УУД в соответствии с требованиями Федеральной рабочей программы по русскому языку.

При разработке фрагментов уроков учитывались результаты диагностики. Выявленные трудности в установлении аналогий определили включение заданий на моделирование отношений между языковыми единицами, продолжение рядов слов по определённом принципу, поиск пар с аналогичной связью. Недостаточное развитие операций обобщения потребовало заданий на выделение существенных признаков языковых явлений, группировку слов по самостоятельно найденному основанию, подбор обобщающих понятий. Преобладание репродуктивного мышления определило акцент на заданиях, требующих применения знаний в новой ситуации. Несформированность рефлексивных умений потребовала введения в каждый фрагмент этапа рефлексии с проговариванием способов действия, обоснованием выбранного решения, самооценкой работы.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка может быть обеспечена, если в практику начальной школы внедрены технологии проблемного обучения, реализуется комплекс проблемных заданий, используются игровые задания, направленные на формирование познавательных УУД.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации теоретических подходов к формированию познавательных УУД у младших школьников, в уточнении содержания понятия «познавательные универсальные учебные действия» применительно к урокам русского языка, в обобщении приёмов проблемного обучения, наиболее эффективных для развития познавательных УУД в начальной школе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная на формирующем этапе фрагменты уроков русского языка для 3 класса могут быть использованы учителями начальных классов в образовательном процессе. Представленные фрагменты и приёмы создания проблемных ситуаций могут служить основой для построения целостной системы уроков, направленной на развитие познавательных универсальных учебных действий средствами технологии проблемного обучения. Материалы исследования могут быть полезны студентам педагогических классов, работающим по УМК «Школа России».

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой системы фрагментов уроков для других классов начальной школы, с изучением возможностей использования технологии проблемного обучения для формирования других видов универсальных учебных действий (регулятивных, коммуникативных), а также с исследованием влияния цифровых образовательных ресурсов на эффективность формирования познавательных УУД.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулатипова Э. А. Особенности реализации технологии проблемного обучения в условиях начального общего образования / Э. А. Абдулатипова, М. З. Газиева, Ш. И. Булуева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85. – С. 4–7.
2. Ахметжанова Г. В. Комплексная оценка уровня развития творческого потенциала младших школьников в процессе формирования универсальных учебных действий / Г. В. Ахметжанова, Н. В. Лифанова // Педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 12–21.
3. Боженкова Л. И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении алгебре : учебно-методическое пособие / Л. И. Боженкова. – Москва : Лаборатория знаний, 2024. – 243 с. – ISBN 978-5-93208-748-0.
4. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста : учебник для вузов / И. С. Бухарова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 119 с. – ISBN 978-5-534-08212-8.
5. Васильева Ю. В. Командное взаимодействие как средство формирования конкурентного ресурса будущего техника / Ю. В. Васильева, И. Д. Белоновская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 509.
6. Ведерникова Л. В. Теоретико-методологические основы практико-ориентированной подготовки педагога : монография / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворознюк, С. А. Еланцева. – Москва : Юрайт, 2022. – 341 с. – ISBN 978-5-534-14437-0.
7. Вершинина Н. В. Обучение будущих педагогов приемам развития речи младших школьников посредством сторителлинга / Н. В. Вершинина, С. А. Бабина, С. И. Люгзаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 61–63.

8. Голомолзина Е. Ю. Коммуникативное развитие младших школьников посредством проблемных ситуаций / Е. Ю. Голомолзина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 9 (51). – С. 99–101.

9. Замбацявичене Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Э. Ф. Замбацявичене // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 28–34.

10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2011. – 152 с. – ISBN 978-5-09-024005-5.

11. Канакина В. П. Русский язык. 2 класс : учебник / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – Москва : Просвещение, 2023. – ISBN 2-000-9-0000516-5.

12. Канакина В. П. Русский язык. 3 класс : учебное пособие / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – Москва : Просвещение, 2023. – ISBN 978-5-09-095052-7.

13. Киреева В. С. К вопросу об обучении чтению на английском языке младших школьников с использованием коммуникативных и проблемно-поисковых заданий / В. С. Киреев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 58. [сайт]. – URL : <http://e-koncept.ru/2017/470101.htm> (дата обращения: 21.02.2026).

14. Колмакова В. И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся / В. И. Колмакова // Международная Ассоциация Предпринимателей : [сайт]. – URL: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-napravlennyie-na-razvitie-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.htm> (дата обращения: 21.02.2026).

15. Кушнарченко О. В. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе / О. В. Кушнарченко // Учительский журнал: [сайт]. – URL: <http://teacherjournal.ru/shkola/nachalnaya-shkola/> (дата обращения: 21.02.2026).

16. Лифанова Н. В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения / Н. В. Лифанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 81–84.

17. Магомеддибиров З. А. Проблемные ситуации как средство развития творческого мышления младших школьников в процессе обучения математике / З. А. Магомеддибиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 212–216.

18. Машарова Т. В. Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности / Т. В. Машарова // Вестник Костромского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 6–12.

19. Новиков П. В. Развитие исследовательских компетенций младших школьников в учебной деятельности / П. В. Новиков // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4 (153). – С. 183–190.

20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.06.2025) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 18.05.2026). – (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100).

21. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 18.05.2026). – (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101).

22. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (ред. от 19.03.2024) // Официальный интернет-портал

правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 18.05.2026). – (Зарегистрировано в Минюсте России).

23. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебник для вузов / под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 392 с.

24. Першина Н. А. Проблемные ситуации как инструмент формирования познавательного интереса при обучении математике / Н. А. Першина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 183–185.

25. Пилипчук Л. С. Исследование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. С. Пилипчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 325–328.

26. Подходова Н. С. Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики / Н. С. Подходова, О. А. Иванова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – № 161. – С. 215–219.

27. Попавлова Н. О. Развитие коммуникативно-когнитивной компетенции младших школьников / Н. О. Попавлова, М. М. Керимов, Л. У. Курбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 153–156.

28. Попавлова Н. О. Сущность и особенности развития коммуникативной компетенции младших школьников посредством коллективной творческой деятельности / Н. О. Попавлова, З. А. Саидов, С. З. Закарьяева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 328–332.

29. Попова Т. А. Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т. А. Попова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 3 (836). – С. 252–265.

30. Проектная деятельность школьников. Как успешно представить свой проект и победить в конкурсе : учебно-методическое пособие / С. А. Ганат, А. П. Денисов, И. Ю. Жильцова, Е. В. Масловская. – Москва : НИЯУ МИФИ, 2023. – 100 с. – ISBN 978-5-7262-2927-0.

31. Проектная деятельность школьников : методическое пособие для учителя / под общ. ред. М. В. Ковальчука. – Москва : Полиграфический комплекс, 2023. – 28 с.

32. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления учебно-воспитательным процессом. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-196-1.

33. Семчук Е. В. Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева / Е. В. Семчук // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар : Новация, 2017. – С. 7–9.

34. Тахтарова Д. Д. Использование инновационных технологий на уроках русского языка / Д. Д. Тахтарова // Достижения вузовской науки. – 2013. – № 7. – С. 272–277.

35. Тумашева О. В. Средства формирования и оценивания метапредметных результатов обучающихся поколения Z / О. В. Тумашева, М. Б. Шашкина // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2020. – № 1 (30). – С. 285–289.

36. Федосеева Л. А. Проектная деятельность обучающихся: понятие, сущность, виды проектов / Л. А. Федосеева, А. А. Жидков, К. С. Гордеев, Е. С. Илюшина, Е. Л. Ермолаева // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 1. – С. 125–131.

37. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с. – ISBN 978-5-09-020588-. 7.

38. Харабаджах М. Н. Методика реализации технологии проблемного обучения в системе начального образования / М. Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 251–253.

39. Черноусова-Никонорова Т. В. Способы организации творческой деятельности на уроке в начальной школе / Т. В. Черноусова-Никонорова, Д. В. Шинкарьук // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2022. – № 1. – С. 105–121.

40. Чуланова Н. А. Модель развития познавательных универсальных учебных действий обучающихся образовательной организации в единстве урочной и внеурочной деятельности / Н. А. Чуланова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – № 2. – С. 229–234.

41. Чуланова Н. А. Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательной организации посредством урочной и внеурочной работы с текстовой информацией / Н. А. Чуланова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 2 (29) – С. 65–70.

42. Шевелева Н. С. Формирование познавательных УУД у младших школьников при обучении русскому языку на основе технологии проблемного диалога / Н. С. Шевелева, Л. Д. Скобенко // Инновационная наука. – 2018. – № 9. – С. 63–66.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А.1 – Задания на уроках русского языка с применением технологии проблемного обучения

Класс	Тема	Задание	Проблемная ситуация	Формируемые познавательные УУД
1	2	3	4	5
1	Предложение	Ученикам даются карточки со словами: «на, кошка, крыше, сидит». Нужно составить правильное предложение	Ученики видят разрозненные слова и не могут сразу понять, как их соединить в осмысленную фразу	Анализ, синтез, структурирование информации, понимание синтаксической единицы
1	Гласные и согласные звуки	Учитель произносит слова «дом», «ель», «мир» и просит определить первый звук в каждом слове	Звук [й'] в слове «ель» не похож ни на обычные гласные, ни на согласные	Анализ звуков, выявление особенностей йотированных гласных, классификация
1	Ударение	На доске написаны пары слов: «за́мок – замо́к», «кру́жки – кружки́». Ученики читают вслух и объясняют разницу	Дети замечают, что одинаковые по написанию слова имеют разное значение	Анализ, сравнение, установление связи между ударением и значением слова
2	Безударные гласные в корне слова	Даны слова «трава», «вода», «гора» с пропущенными буквами. Нужно подобрать проверочные слова. Отдельно дается слово «собака»	У слова «собака» нет проверочного слова – ученики не могут проверить написание	Поиск и выделение информации, использование дополнительных источников (словаря), осознание границ знаний
2	Лексическое значение слова	Ученикам даются слова: «ручка», «ключ», «лук». Нужно нарисовать предметы, которые они обозначают	У одного слова оказывается несколько значений – рисунки у детей получаются разными	Выявление многозначности слов, анализ контекста, классификация
2	Части речи	На доске написаны слова: «бег», «бегать», «быстрый», «быстро». Нужно разделить их на группы по частям речи	Возникает проблема с определением части речи слова «быстро» (может быть наречием или кратким прилагательным)	Классификация, анализ грамматических признаков, аргументация своей точки зрения

Продолжение таблицы А.1

Класс	Тема	Задание	Проблемная ситуация	Формируемые познавательные УУД
1	2	3	4	5
3	Состав слова	Даются слова «подводный», «переход», «беззвучный». Нужно выделить корень	Ученики замечают, что перед корнем есть часть слова, но не знают, как она называется	Анализ состава слова, выделение морфем, формулирование понятия приставки
3	Правописание приставок	Ученики получают пары слов: «подбежать – подбегу», «записать – запишу». Нужно найти общую часть и определить, меняется ли она	Возникает проблема с приставками на з/с («разбить – раскрыть»)	Выявление закономерностей, формулирование правил, сравнение вариантов написания
3	Падежи имен существительных	В предложении «Мальчик дал книгу девочке» ученики определяют падежи существительных. Затем предложение меняется: «Девочка дала книгу мальчику»	Ученики замечают изменение окончаний, но не сразу понимают причину	Анализ грамматических форм, установление связи падежей и смысла предложения, сравнение
4	Сложные слова	Даются корни: -вод-, -мер-, -лет-. Нужно составить сложные слова с этими корнями и объяснить их значение	Ученики сталкиваются с необходимостью правильно выбрать соединительную гласную	Анализ словообразования, классификация слов по структуре, синтез новых лексических единиц
4	Неопределенная форма глагола	Ученики получают глаголы в разных формах: «читает», «читал», «будет читать». Задача – найти «начальную» форму каждого глагола	Возникает проблема с глаголами будущего времени – не сразу понятно, как найти инфинитив	Анализ глагольных форм, выявление начальной формы, формулирование понятия инфинитива
4	Знаки препинания в сложном предложении	Дается предложение без знаков препинания: «Когда солнце село стало прохладно и мы решили вернуться домой». Нужно разделить его на части и обосновать постановку запятых	Ученики не сразу могут определить границы частей сложного предложения	Анализ структуры предложения, выявление грамматических основ, применение правил пунктуации
4	Синонимы и антонимы	Предлагаются слова: «смелый», «трусливый», «храбрый», «робкий». Нужно разделить на две группы и объяснить принцип группировки	Ученики должны понять, что слова можно разделить по противоположным и схожим значениям	Классификация языковых единиц, выявление семантических связей, подбор синонимов и антонимов

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица Б.1 – Универсальные проблемные задания для разных классов

Тип задания	Описание задания	Развиваемые познавательные УУД
«Побуждающий диалог с созданием ситуации затруднения»	Учитель организует беседу, в ходе которой обучающиеся актуализируют известный способ действия, а затем сталкиваются с новой ситуацией, где этот способ не работает. Возникает затруднение, подводящее к постановке учебной задачи.	Сравнивать грамматические признаки, группировать слова, высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом.
«Наблюдение с самостоятельным формулированием проблемы и плана действий»	Обучающиеся анализируют языковой материал, обнаруживают противоречие или неизвестное явление, самостоятельно формулируют проблему и учебную задачу. Под руководством учителя составляется план действий по решению проблемы.	Сравнивать грамматические признаки, определять существенный признак для классификации, высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом.
«Групповая исследовательская работа с моделированием правила»	Обучающиеся в группах исследуют языковой материал, наблюдают за грамматическими признаками, выявляют закономерности. На основе анализа формулируется вывод, который оформляется в виде схемы-модели правила.	Сравнивать грамматические признаки, определять существенный признак для классификации, формулировать выводы на основе наблюдения.
«Дифференцированная индивидуальная работа»	Обучающиеся выполняют задания разного уровня сложности на применение нового знания. В ходе взаимопроверки и обсуждения результатов доказывают значимость изученных языковых единиц, формулируют обобщающий вывод.	Формулировать выводы об особенностях языкового явления.
«Вопрос-ловушка»	Обучающиеся возвращаются к проблемной ситуации начала урока, доказывают, что проблема решена. Затем получают утверждение со скрытой ошибкой, находят и исправляют её, аргументируя свой ответ.	Ориентироваться в изученных понятиях, формулировать выводы, высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В.1 – Фрагмент урока «Непроизносимые согласные в корне слова»

Этап актуализации знаний		
Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые познавательные УУД
1	2	3
1. На слайде слова вперемешку (облако слов): вода, водичка, водный, водитель, водопровод, водой, завод. Учитель: «Ребята, посмотрите на доску. Здесь собрались слова. Они все немного похожи, но среди них есть чужаки и родственники. Прочитайте их про себя». Учитель: «Давайте вспомним очень важное умение, которое мы тренировали во 2 классе – умение находить корень слова и подбирать однокоренные слова». 2. Учитель: «Скажите, пожалуйста, какое главное условие должно быть у однокоренных слов? Как отличить родственное слово от просто похожего?». 3. Учитель: «Отлично! Пользуясь этим правилом, найдите и назовите «семейку» слов, родственников слову ВОДА. А слова-чужаки (формы слова и слова с другим смыслом) пока оставим».	1. Читают про себя слова со слайда. 2. Отвечают: «У однокоренных слов должен быть одинаковый корень и общий смысл. А если смысл разный, то корень один, а слова не родственники». 3. Обучающийся 1 работает у слайда, обводит слова: вода – водичка – водный – водопровод. Делает вывод: «Лишнее – ВОДИТЕЛЬ (потому что он водит машину, а не связан с водой), ЗАВОД (другое значение) и ВОДОЙ (это просто форма слова «вода», а не новое слово)». 4. Обучающиеся: «[а] – в[а]да. Пишем букву «о»». 5. Обучающиеся: «Это безударная гласная в корне. Чтобы проверить, мы меняем слово так, чтобы этот звук стал ударным. Во́ды – значит, пишем «О»». 6. Обучающиеся: «Если мы слышим в корне гласный звук без ударения, нам нужно искать проверочное однокоренное слово, в котором этот звук слышится чётко и ясно».	– сравнивать грамматические признаки (написание слов с одинаковым корнем); – группировать слова на основании того, какой частью речи они являются (выделение однокоренных слов среди разных форм слова).

Продолжение таблицы В.1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
4. Учитель: «Спасибо. А теперь второе важное умение. Посмотрите на корень в этих словах: ВОД-. В слове «вода» какой звук мы слышим в корне? А пишем какую букву?». 5. Учитель: «Это какая орфограмма? И как мы её проверяем? Поднимите руку, кто помнит». 6. Учитель: «Замечательно. Какой же вывод можно сделать? Когда мы слышим в корне один звук, а пишем другую букву или когда звук вообще звучит неясно, что нужно сделать?». 7. Учитель: «Отлично, вы сделали верный вывод и сегодня нам предстоит столкнуться с похожей проблемой». Далее учитель переходит к этапу постановки учебной задачи.		

Таблица В.2 – Фрагмент урока «Падежи имён существительных»

Этап постановки учебной задачи		
Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые познавательные УУД
1	2	3
На слайде два столбика с предложениями, вопросы пока не записаны – их будут формулировать обучающиеся по ходу беседы: «Наступила долгожданная весна. Мы рады весне. Я люблю весну. Птицы прилетают с весной. Поэты пишут о весне. «В лесу живёт рыжая лиса. Мы наблюдаем за лисой. Охотник увидел лису. Нора с лисой была пуста. Лесник рассказал о лисе». 1. Учитель: «Посмотрите на доску. Перед вами два столбика предложений. Прочитайте их про себя. Скажите, какое слово повторяется в каждом предложении первого столбика? А какое слово повторяется во втором столбике?». 2. Учитель: «Это одно и то же слово в каждом столбике или разные слова?». 3. Учитель: «Посмотрите, что меняется в этих словах и как мы называет такие слова?»	1. Обучающиеся читают предложения про себя. Отвечают: «В первом столбике повторяется слово «весна, а во втором столбике повторяется слово «лиса»». 2. Отвечают: «Это одно и то же слово». 3. Отвечают: «У слов меняется только окончание, такие слова называются формой слова». 4. Предполагают: «Окончания зависят от вопроса, от других слов в предложении, от предлога». 5. Обучающиеся называют форму слова с вопросом. 6. Отвечают: «Это зависит от вопроса. Каждый раз вопрос разный – и окончание разное». 7. Затрудняются ответить. 8. Обучающиеся: «Мы не знаем, как называются разные формы одного и того же слова, когда оно отвечает на разные вопросы. Мы не знаем, сколько таких форм бывает и как их различать». 9. Обучающиеся: «Узнать, как называются изменения имён существительных по вопросам. Научиться определять эти формы».	– сравнивать грамматические признаки (изменение окончаний одного и того же слова в разных предложениях); – определять существенный признак для классификации (изменение формы слова в зависимости от вопроса); – высказывать предположение в процессе наблюдения за языковым материалом (о причинах изменения окончаний).

Продолжение таблицы В.2

1	2	3
4. Учитель: «Верно. Как вы думаете, из-за чего меняются окончания, от чего это может зависеть?». Если обучающиеся затрудняются дать ответ, учитель задает наводящие вопросы для достижения предполагаемого ответа. 5. Учитель: «Давайте проверим ваше предположение. Задайте вопрос к слову «весна» в первом предложении первого столбика. «Наступила (что?)...». Учитель последовательно задаёт вопросы ко всем предложениям. Аналогично прорабатываются все предложения второго столбика. На слайде появляются вопросы. 6. Учитель: «Что же получается? И в первом, и во втором столбике слово меняет своё окончание. От чего это зависит?». 7. Учитель: «Как называются эти изменения? Сколько всего таких форм может быть у одного существительного?» 8. Учитель: «Давайте попробуем сформулировать проблему, которую нам нужно решить на уроке». 9. Учитель: «Тогда какую учебную задачу мы поставим перед собой? Чему должны научиться?».	10. Обучающиеся (предполагаемый ответ при наводящих вопросах учителя): – Узнать, сколько всего падежей в русском языке; – Выучить названия падежей; – Запомнить вопросы к каждому падежу; – Научиться определять падеж у имён существительных в предложении.	

Продолжение таблицы В.2

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
10. Учитель: «Верно. В русском языке изменение имён существительных по вопросам называется склонением, а сами формы – падежами. Это тема нашего урока». Учитель записывает тему на доске: «Падежи имён существительных». Учитель: «А теперь давайте подумаем: чтобы решить эту проблему и достичь цели урока, что нам нужно сделать? Какой план действий мы наметим?». Учитель направляет обучающихся к составлению плана, фиксирует на доске.		

Таблица В.3 – Фрагмент урока «Имя прилагательное. Изменение по родам и числам»

Этап открытия нового знания		
Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые познавательные УУД
1	2	3
Доска разделена на четыре сектора мелом или полосками бумаги. У учителя на столе подготовлены магниты. 1. Учитель: «На предыдущем этапе мы столкнулись с проблемой: слово одно, а окончания у него разные. Почему так происходит? Сейчас нам предстоит найти ответ на этот вопрос. Вы поработаете в группах и проведёте небольшое исследование. У каждой группы на столе лежит карточка со словосочетаниями, а на слайде написано заданием. Ваша задача – понаблюдать за окончаниями имён прилагательных и подготовиться представить свои выводы у доски. На работу у вас четыре минуты. После этого каждая группа выйдет и прикрепит на доску карточки с окончаниями и примерами». На слайде задание: «Прочитайте слова. Составьте из них словосочетания. Определите число и род имени существительного. Выделите окончания имён прилагательных. Устно задайте вопросы от имени существительного к имени прилагательному».	1. Обучающиеся работают в группах. Учитель подходит к каждой, направляет, если необходимо, то помогает правильно сопоставить имена прилагательные и имена существительные. 2. Представители группы 1 выходят к доске, прикрепляют в первый сектор карточки с примерами: «день тёплый», «человек добрый», «плащ синий», «вечер зимний», «дом большой», «вопрос простой». Один из обучающихся комментирует: «Мы работали с существительными мужского рода. Мы обнаружили окончания -ый (тёплый, добрый), -ий (синий, зимний) и -ой (большой, простой). Они отвечают на вопрос «какой?»». 3. Остальные группы аналогично представляют результаты своего исследования. 4. Обучающиеся: «Они все относятся к существительным мужского рода. Отвечают на вопрос «какой?»». Далее также комментируют остальные сектора. 5. Отвечают: «Тёплый. Тёплая. Тёплое. Тёплые».	– сравнивать грамматические признаки (окончания имен прилагательных в сочетании с именами существительными разного рода и числа); – определять существенный признак для классификации (зависимость рода и числа имени прилагательного от имени существительного); – формулировать выводы об особенностях языкового явления на основе результатов проведённого наблюдения.

Продолжение таблицы В.3

1	2	3
Словосочетания для групповой работы: 1 группа (мужской род, единственное число): тёплый день, добрый человек, синий плащ, зимний вечер, большой дом, простой вопрос 2 группа (женский род, единственное число): тёплая погода, добрая девочка, синяя лента, зимняя ночь, большая комната, простая задача 3 группа (средний род, единственное число): тёплое море, доброе сердце, синее платье, зимнее утро, большое окно, простое задание 4 группа (множественное число): тёплые дни, добрые люди, синие ленты, зимние вечера, большие дома, простые вопросы 2. Учитель: «Время вышло. Приглашаю первую группу к доске. Какие имена существительные вы рассматривали, что их объединяет? Какие окончания имен прилагательных вы обнаружили? На какой вопрос отвечают имена прилагательные?». После обсуждения учитель подписывает сектор доски: «Мужской род».	6. Обучающиеся: «Прилагательное меняет своё окончание. Оно как будто подстраивается под существительное». 7. Обучающиеся: «Да. У всех прилагательных окончание зависит от того, с каким существительным они связаны». 8. Обучающиеся: «Форма имени прилагательного зависит от имени существительного, с которым оно связано. Прилагательное согласуется с существительным в роде и числе». 9. Отвечают: «Имя прилагательное». Обучающиеся составляют схему на основе материала с доски в рабочих тетрадях. 10. Обучающиеся: «От имени существительного. На род и число. В единственном числе. -ый, -ий, -ой. -ая, -яя. -ое, -ее. -ые, -ие». 11. Обучающиеся читают правило в учебнике, сравнивают со схемой.	

Продолжение таблицы В.3

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
3. Аналогичная работа проводится по результатам других групп. 4. Учитель: «Посмотрите на доску. У нас получилась целая картина. Теперь давайте проанализируем то, что мы видим. Скажите, в первом секторе у нас имена прилагательные с разными окончаниями. А что у них общего? Почему они оказались в одной группе?». Далее аналогичное обсуждение всех секторов. 5. Учитель: «Посмотрите на имя прилагательное «тёплый». В мужском роде оно какое? В женском? В среднем? Во множественном числе?» 6. Учитель: «Что происходит с именем прилагательным «тёплый», когда существительное меняет род или число?» 7. Учитель: «Посмотрите на другие прилагательные: «добрый», «синий», «зимний», «большой», «простой». Везде ли происходит то же самое?» 8. Учитель: «Сформулируйте вывод полностью. От чего зависит форма имени прилагательного?»		

Продолжение таблицы В.3

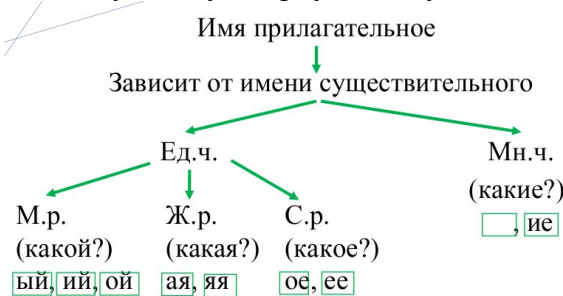
1	2	3
9. Учитель: «Отличный вывод. А теперь давайте представим это правило в виде схемы, чтобы нам было легко им пользоваться. Что мы поставим в центр схемы?». Учитель организует совместное составление схемы. Схема появляется на слайде. 10. Учитель: «От чего оно зависит? Покажите это стрелкой. Что дальше? На что мы смотрим у существительного? Верно. Род определяем только в чём? Какие окончания соответствуют мужскому роду? Женскому роду? Среднему роду? Множественному числу?» 11. Учитель: «Наша схема готова. Сейчас мы с вами будем выполнять упражнения, используя нашу опорную схему». 		

Таблица В.4 – Фрагмент урока «Корень, приставка, суффикс – значимые части слова»

Этап первичного закрепления					
Деятельность учителя				Деятельность обучающихся	Формируемые познавательные УУД
1				2	3
На доске заранее заготовлена таблица, которая будет заполняться в ходе фронтальной проверки.				1. Обучающиеся работают индивидуально. Карточки для индивидуальной работы 3-х уровней сложности: Карточка 1 (лёгкий уровень). «Задание: Образуй от каждого корня одно слово с помощью приставки. Используй приставки из списка. Образуй от каждого корня одно слово с помощью суффикса. Используй суффиксы из списка. Запиши слова в тетрадь, выдели корень, приставку или суффикс. У тебя должно получиться 6 слов. Корни: -лес-, -ход-, -цвет- Приставки: пере-, вы-, за- Суффиксы: -ок-, -н-, -ик-.» Карточка 2 (средний уровень). Задание: Образуй от каждого корня одно слово с помощью приставки. Выбери подходящие приставки из списка. Образуй от каждого корня одно слово с помощью суффикса. Выбери подходящие суффиксы из списка.	– сравнивать грамматические признаки (слова с разными приставками и суффиксами при одном корне); – формулировать выводы об особенностях языкового явления.
Корень	Слово с приставкой	Слово с суффиксом	Слово с приставкой и суффиксом		
-лес-					
-ход-					
-цвет-					
1. Учитель: «Мы с вами узнали, что корень, приставка и суффикс – это значимые части слова. Сейчас каждый из вас поработает самостоятельно и проверит, как вы умеете применять это знание. Сейчас я раздам вам карточки. Внимательно прочитайте задание и приступайте к работе. На выполнение у вас пять минут». Учитель наблюдает, при необходимости подходит к тем, кто испытывает затруднения. 2. Учитель: «Время вышло. Сейчас вы поработаете в парах. Обменяйтесь тетрадями с соседом по парте. Возьмите в руки простой карандаш. Проверьте работу соседа. Если слово составлено верно – поставьте рядом «плюс». Если есть ошибка – аккуратно исправьте.					

Продолжение таблицы В.4

1	2	3
3. Учитель: «Проверили? А теперь посмотрите на слова, которые составил ваш сосед. Выберите одно слово, которое вам показалось самым интересным, необычным или красивым. Перепишите это слово к себе в тетрадь и выделите в нём все известные вам части слова». 4. Учитель: «Теперь давайте соберём наши находки на доске. Я буду записывать в таблицу самые удачные варианты. Называйте корень и слово, которое вы выбрали у соседа, а также в какой столбик мне нужно записать это слово». Учитель заполняет таблицу на доске. 5. Учитель: «Посмотрите на нашу таблицу. Скажите, все слова в ней образованы от одних и тех же корней? А значения у слов одинаковые?». 6. Учитель: «Почему же значения разные, если корень один и тот же?». 7. Учитель: «Докажите на примере. Возьмём корень -ход-. Сравните слова «выход» и «вход»». Таким же образом разбирается еще пара слов. 8. Учитель: Какой вывод мы можем сделать? Почему приставку и суффикс называют значимыми частями слова?	Запиши слова в тетрадь, выдели корень, приставку или суффикс. У тебя должно получится 6 слов. Корни: -лес-, -ход-, -цвет- Приставки: пере-, вы-, за-, при-, про-, на-, до-, от- Суффиксы: -ок-, -н-, -ик-, -к-, -ов-, -ник-, -очк-, -ист-» Карточка 3 (повышенный уровень). Задание: Образуй от каждого корня одно слово с помощью приставки. Образуй от каждого корня одно слово с помощью суффикса. Образуй от двух любых корней слова, в которых есть и приставка, и суффикс одновременно. Запиши слова в тетрадь, выдели все части слова. У тебя должно получится 8 слов. Корни: -лес-, -ход-, -цвет- 2. Обучающиеся проверяют работы друг друга. 3. Обучающиеся выбирают слово, переписывают, выделяют морфемы. 4. Обучающиеся по очереди называют слова. Примерный ответ: «Я выбрал «цветик». Корень -цвет-, суффикс -ик. Запишем его во второй столбик».	

Продолжение таблицы В.4

1	2	3
	5. Обучающиеся: «Да. Корни везде одинаковые: -лес-, -ход-, -цвет-. Нет, значения разные». 6. Обучающиеся: «Потому что добавили разные приставки и суффиксы. Они меняют значение слова». 7. Обучающиеся: «У них разные приставки. «Выход» – это движение наружу, а «вход» – движение внутрь. Приставки разные, и смысл разный». 8. Обучающиеся: «Потому что каждая из этих частей имеет своё значение. Приставка меняет смысл слова, а суффикс может изменить оттенок значения или даже превратить слово в другую часть речи».	

Таблица В.5 – Фрагмент урока «Глагол. Неопределённая форма»

Этап рефлексии		
Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые познавательные УУД
1	2	3
1. Учитель: «Наш урок подходит к концу. Давайте вернёмся к самому началу. Помните, с какого вопроса мы начали?». Учитель открывает слайд с проблемной ситуацией (предложения, текст и т.п.) с начала урока. 2. Учитель: Мы увидели два предложения. В одном глагол играть, в другом – играю. И у нас возникло затруднение. Скажите, какую проблему мы перед собой поставили? Что нам было непонятно? 3. Учитель: «Верно. А теперь скажите: смогли ли мы решить эту проблему?». 4. Учитель: «Докажите. Вот перед нами снова эти два предложения. Объясните, почему в первом предложении глагол стоит в форме играть, а во втором – играю? Что это за формы?». 5. Учитель: «А теперь проверим, насколько глубоко вы разобрались в теме. Посмотрите на следующий слайд. Там написано утверждение. Прочитайте его про себя». На слайде предложение «Неопределённая форма глагола называется так, потому что у неё нельзя определить время, число и род.	1. Смотрят на слайд. 2. Обучающиеся: «Мы не понимали, почему в одном случае глагол заканчивается на -ТЬ и отвечает на вопрос «что делать?», а в другом – на -Ю и отвечает на вопрос «что делаю?». Мы не знали, как называется такая форма и зачем она нужна». 3. Обучающиеся: «Да, смогли». 4. Обучающиеся: В первом предложении глагол играть стоит в неопределённой форме. Это начальная форма глагола. Она не изменяется по временам, числам и родам. Отвечает на вопрос «что делать?»». 5. Читают утверждение про себя. 6. Обучающиеся думают. 7. Обучающийся 1: «Мне кажется, ошибка в том, что -ТЬ – это не окончание. Мы узнали, что -ТЬ – это суффикс неопределённой формы». 8. Обучающиеся: «Окончание – это изменяемая часть слова. Оно меняется при изменении формы слова: играю, играешь, играет – здесь меняются окончания. А -ТЬ не изменяется.	– ориентироваться в изученных понятиях и соотносить понятие с его краткой характеристикой; – формулировать выводы об особенностях языкового явления.

Продолжение таблицы В.5

1	2	3
А ещё у неё особое окончание -ТЬ, которое не входит в основу слова». 6. Учитель: «В этом утверждении спряталась одна ошибка. Кто сможет её найти? Поднимите руку, если заметили неточность». 7. Учитель: «А вот это очень важный момент. Кто согласен? Поднимите руки. Кто считает иначе?» 8. Если учитель видит распределение мнений, тогда спрашивает: «Учитель: Давайте разберёмся. Почему -ТЬ – это суффикс, а не окончание? Что мы знаем про окончание?» 9. Учитель: «Итак, кто исправит утверждение на слайде, чтобы оно стало полностью верным?». 10. Учитель: «Давайте подведём итог. Какое главное открытие мы сегодня сделали? Что мы узнали о неопределённой форме глагола?». 11. Учитель: «А где нам может пригодиться это знание?». 12. Учитель: «Верно. Вы отлично справились с поиском ошибки в утверждении. Это говорит о том, что вы действительно поняли суть нового понятия. Проблема, которая возникла в начале урока, успешно решена. Оцените свою работу.	Оно всегда остаётся в неопределённой форме: играть, писать, читать». 9. Читают верное утверждение: «Неопределённая форма глагола называется так, потому что у неё нельзя определить время, число и род. А ещё у неё особый суффикс -ТЬ, который не входит в основу слова». Сначала читает один ученик, затем хором. 10. Обучающиеся отвечают на вопрос. 11. Обучающиеся: «Чтобы правильно писать глаголы. Чтобы находить слово в словаре. Чтобы образовывать другие формы глагола». 12. Обучающиеся поднимают руки. 13. Задают вопросы	

Продолжение таблицы В.5

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
13. Учитель: «Отлично. У кого остались вопросы или что-то показалось трудным?». Учитель выслушивает одного-двух обучающихся, при необходимости даёт краткое пояснение.		
14. Учитель: «Спасибо за урок. Вы сегодня были настоящими исследователями русского языка».		