



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

**РАБОТА НАД СОСТАВОМ СЛОВА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.01 Педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

94 % авторского текста
Работа Иванова к защите
«01» июня 2020
зав. кафедрой РЯЛ и МОРЯиЛ
Шиганова Г.А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-508/070-5-1
Баган Ксения Максимовна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
Лукиных Н.В.

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты работы над составом слова на основе использования проблемных заданий на уроках русского языка в начальной школе	7
1.1 Организация работы над составом слова в теории и практике педагогики и методики	7
1.2 Психолого-педагогические особенности выполнения заданий проблемного характера младшими школьниками	13
1.3 Анализ раздела «Состав слова» в учебниках по русскому языку с точки зрения наличия заданий проблемного характера	26
Выводы по 1 главе.....	35
ГЛАВА 2. Практическая работа по обучению детей работе над составом слова на основе использования проблемных заданий на уроках русского языка в начальной школе	37
2.1 Диагностика сформированности у младших школьников умений работать над составом слова	37
2.2 Отбор проблемных заданий, способствующих эффективной организации работы младших школьников над составом слова	45
Выводы по 2 главе.....	51
Заключение	53
Список использованных источников	56

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Слово является значимой единицей языка, над устройством которой люди стали задумываться очень давно. Если рассматривать слово как объект, можно выделить две его стороны: формальную и содержательную. Формальная сторона – это буквы и повторяющиеся сочетания букв. Содержательная сторона – это лексическое и грамматическое значение в слове. Грамматические компоненты выражаются в слове с помощью окончаний, выделяются лишь в результате анализа его содержательной стороны. Все, что остается в слове, без учета грамматических компонентов, составляет его лексическую часть, а формально выражается частью слова без окончания, и эту часть принято называть основой.

Анализ внутренней структуры слова, который в школе называют разбором слова по составу, относится к числу самых сложных видов работы на уроках русского языка и одновременно является одним из основных средств пополнения словарного запаса обучающихся. Овладение способом проведения морфемного анализа предупреждает большинство орфографических ошибок, ведь русская орфография основана на морфологическом принципе, суть которого проявляется в следующем: необходимо сохранять единообразное написание всех значимых частей слова (морфем, то есть приставок, корней, суффиксов и окончаний), несмотря на различие в их произношении. И это очень важно, ведь слово складывается из морфем и в каждой из таких частей заложена определенная информация о его значении и грамматических свойствах. Применение морфологического принципа на практике требует от пишущего умения находить и выделять в слове его значимые части, то есть работать над составом слова.

Именно этот вид деятельности у младших школьников не лишен ошибок. По мнению Божович Л.И. и Богоявленского Д.Н., всех младших

школьников, допускающих ошибки в разборе слов по составу, можно разделить на две группы учеников: «наивные семантики» и «стихийные формалисты». Первая группа детей учитывает только лексическое, вещественное значение. Младшие школьники, относящиеся ко второй группе, учитывают только внешние признаки слова, т.е. его буквенный или звуковой состав. Ученые пришли к однозначному выводу, что причины этих ошибок кроются не в возрастных или индивидуальных особенностях детей, а именно в несовершенстве методики обучения разбору слов по составу.

Зачастую недостаточно обучить детей алгоритму выделения морфем, потому что для более успешного усвоения учениками этого процесса учителю необходимо повышать осознанность выполняемых мыслительных операций. Чем выше уровень развития мышления у детей, тем более совершенен будет вид этой деятельности.

О такой взаимосвязи выделенных процессов говорят исследования педагогов, психологов и ученых (Айдарова Л.И., Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Репкин В.В., Требуховская Л.В., Тихонов А.Н., Шашкова Е.Г. и др.), которые приходят к выводу о том, что чем выше уровень сложности выполняемых заданий при разборе слов по составу, тем эффективнее происходит развитие мышления. Следовательно, задания по морфемике должны способствовать развитию у младших школьников критического мышления, одним из эффективных способов развития которого являются проблемные задания.

Умение учеников работать над составом слова, выделять и отождествлять повторяющиеся в сотнях слов морфемы, повысит уровень младших школьников грамотного употребления слов в речи и на письме.

При анализе результатов Всероссийских проверочных работ по русскому языку в начальной школе по теме «Состав слова» (2018 г.) были выявлены проблемы усвоения и применения на практике обучающимися алгоритмов разбора слов по составу, а также зафиксирован недостаточный

уровень понимания взаимосвязи между составом слова и его лексическим значением при выполнении подобных заданий. Около 45 % учеников не смогли успешно выполнить задание, которое состояло в написании слов под диктовку и разбору их по составу.

В связи с этим мы сочли тему «Работа над составом слова на основе использования проблемных заданий на уроках русского языка в начальной школе» актуальной для нашего исследования.

Мы определили **проблему исследования**: какие задания могли бы повысить эффективность работы учителя начальных классов на уроках русского языка при изучении раздела «Состав слова»?

Данная проблема объясняется наличием **противоречия** между необходимостью формирования у младших школьников умения работать над составом слова и недостаточностью у учителя эффективных заданий для формирования искомых умений в данной области.

Нам кажется, что в данной работе наиболее эффективными заданиями могли бы стать задания проблемного характера.

Целью исследования является изучение особенностей работы с младшими школьниками над составом слова для отбора заданий проблемного характера.

Объект исследования – процесс формирования умений младших школьников при разборе слов по составу в начальной школе.

Предмет исследования – использование заданий проблемного характера при выполнении разбора слова по составу.

Для достижения цели мы ставим следующие задачи в своем исследовании:

1. Изучить особенности работы над составом слова в начальной школе в теории и практике различных педагогов и методистов.
2. Рассмотреть психолого-педагогические особенности заданий проблемного характера, выполняемые младшими школьниками.

3. Провести анализ раздела «Состав слова» в учебниках по русскому языку с точки зрения наличия заданий проблемного характера.

4. Определить уровень сформированности умения младших школьников работать над составом слова.

5. Определить основные ошибки, допускаемые учениками начальных классов при работе над составом слова, и их причины.

6. Провести отбор проблемных заданий для учителя, способствующих эффективной организации работы младших школьников над составом слова.

Практическая значимость: материалы выпускной квалификационной работы могут быть использованы широким кругом лиц: учителями начальных классов, студентами ВУЗов и колледжей, родителями младших школьников, слушателями курсов повышения квалификации при организации работы с младшими школьниками по теме «Состав слова».

Методы исследования: метод анализа научно-методической литературы, метод анализа современного состояния исследуемого вопроса, метод количественной обработки данных и метод обобщения практических данных.

База исследования: МБОУ СОШ № 28 г. Челябинска им. С.Г. Молодова.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД СОСТАВОМ СЛОВА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 Организация работы над составом слова в теории и практике педагогике и методики

Подход к изучению слова и его структуры мы отмечаем еще на заре XVI века. В «Грамматике славянского языка» (Вильно, 1586 г.) морфемика сводится к замечаниям о начертании, под которым подразумевается морфемная структура слова. В «Грамматике славенской...» Зизания Л. (1596 г.) даны определения многим терминам: «простое начертание», «сложное начертание», «пресложное начертание», «первообразный вид», «производный». Заслужой Лаврентия Зизания является введение нового словосочетания «значащая часть слова», являющегося заменителем современного термина «морфема». Эти сведения имеют большую историческую и лингвистическую значимость, так как показывают уровень знания о данных явлениях языковой системы в XVI в., методику научного изложения и обучения.

В последующем времени множество ученых трудились над развитием данного раздела в русском языке. Большой вклад в развитие учения о составе слова внесли такие ученые, как Адодуров В.Е., Барсов А.А., Курганов Н.Г., Светов В.П., Смотрицкий М., Соколов П.И., Сумароков А.П., Сырейщиков Е.Б. и многие другие. В данный период, до XIX века, сформировалось большинство понятий и учений о составе слова, которые в последующем времени только совершенствовались и дополнялись современными учеными.

Наиболее значимым лингвистическим трудом нового времени является «Российская грамматика» Ломоносова М.В. Ученый сравнивает

словообразовательные возможности различных языков и приходит к выводу о богатстве словообразовательных ресурсов русского языка. В его работах формируется несколько важных тенденций:

1. Тенденция к противопоставлению сложения и производности. Она проявилась в дифференциации суффиксации (производства) и сложения (собственно сложения основ).

2. Тенденция к выделению словообразовательных типов. Она проявилась в анализе деривации слов со словообразовательным значением «лица женского пола от мужского» (одно словообразовательное значение, одинаковый способ словопроизводства, один формант в каждой группе слов).

3. Тенденция к оформлению понятия «словообразовательное значение». Она проявилась в разработке словообразовательного значения глагольных префиксов в работах Ломоносова М.В. [26].

Таким образом, в XVI-XVIII вв. морфемика и словообразование были осмыслены как системно упорядоченные явления, входящие, по мнению ученых того времени, в общую «этимологическую» (= морфологическую) систему. Кроме того, грамматистами была предпринята попытка определить саму сущность словообразования.

Изучение русского языка шагнуло далеко вперед и не останавливается по сей день. Различные труды в данной теме представлены у многих ученых-методистов современности, мы изучили и проанализировали некоторые из них.

В трудах известных лингвистов (Виноградова В.В., Галкиной-Федорук Е.М., Шанского Н.М. и др.) отмечается: новые слова создаются из тех морфем, которые уже существуют в языке; по тем моделям, которые исторически сложились, закрепились в системе русского словообразования. Наблюдения над образованием слов способствуют пониманию школьниками закономерностей развития языка, оказывают

положительное влияние на формирование у учащихся внимания и интереса к слову.

Эти исследования имеют для нашей квалификационной работы особое значение, так как указанные направления нашли сегодня отражение в программах по русскому языку в начальном образовании.

Такой же позиции придерживаются Рамзаева Т.Г. и Львов М.Р. [45]. В их учебном пособии четко выделяется необходимость при проведении морфемного анализа исходить из особенностей данного анализа по сравнению со словообразовательным и этимологическим, т.е. работа по разбору состава слова должна проходить именно в совокупности со словообразовательным анализом.

Данная позиция методистов была реализована в комплекте учебников по русскому языку под редакцией Рамзаевой Т.Г., которые просуществовали в российском образовании почти 50 лет [44].

Также Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. в своих учебно-методических пособиях для высшей школы говорят о том, что младшие школьники сталкиваются с трудностями при изучении однокоренных слов и морфем [27]. Трудность представляет для них понимание семантической общности однокоренных слов, что, в свою очередь, связано с умением абстрагировать смысловое значение корня от лексического значения каждого из слов, составляющих группу однокоренных. Аналогично и при усвоении функций корня, приставки или суффикса наиболее сложным для учащихся является установление сходства и различия однокоренных слов как в семантическом плане, так и в структурном [27, с. 246]. Поэтому специальному изучению морфемного состава слов предпосылаются наблюдения над «родством» слов со стороны их смысла и состава.

В более современном учебнике «К тайнам нашего языка» Соловейчик М.С. и Кузьменко Н.С. [55] для формирования морфемных умений представлен разнообразный материал на сравнение, группировку, анализ, сопоставление, обобщение, которые позволяют активизировать

мыслительную деятельность детей, способствует развитию умения анализировать языковой материал. Такой подход с середины XX века апробировался в системах развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Все задания, вся информация обращены непосредственно к ученику. Упражнения, данные в учебнике при изучении темы «Состав слова» носят комплексный характер, они предполагают решение всех трех задач: грамматической, орфографической, речевой. Точно такой же позиции придерживалась и Полякова А.В. [43] – автор учебника «Русский язык» в системе развивающего обучения Занкова Л.В.

До конца XX века было принято считать, что упражнения комплексного характера сложно выполнять младшим школьникам, обучающимся по традиционной системе, так как считалось, что традиционная система в недостаточном объеме развивает мышление младших школьников.

Со временем взгляд на использование таких заданий изменился, но, к сожалению, современные учебники для начальной школы так и не наполнились ими в достаточной степени.

Вопрос о причинах ошибок, которые допускают дети при разборе слова по составу специально изучали психологи Божович Л.И., Богоявленский Д.Н. [54] и др. Они выявили две основные группы младших школьников: «наивные семантики» и «стихийные формалисты». Дети, относящиеся к первой группе при анализе слова, учитывают только его лексическое, вещественное значение, дети из второй категории учитывают только внешние признаки (его буквенный или звуковой состав). Приведем пример: на вопрос о родственности слов «школа» и «школьник» дети высказывают следующее суждение: «Школа и школьник – не родственные слова, так как школьник – это человек, а школа – здание». Ученики, которые относятся к группе «стихийных формалистов» определяют слова «лесник», «печник», «сапожник» как родственные, потому что все слова

называют род деятельности человека и у них есть общая часть слова «ник».

Ученые предположили, что данные ошибки у детей связаны с возрастными особенностями младших школьников. Однако впоследствии у ученых сформировалось однозначное мнение о том, что эти ошибки возникают при рассмотрении младшими школьниками формы и значения слова, т.е. формального и семантического признака, в отрыве друг от друга: объясняется только значение определенной морфемы, без упоминания о фонемном (звуковом) составе, либо внимание обращается только на буквенный состав морфемы, без раскрытия ее значения.

Эта причина появления ошибок является одной из главных и порождает значительное количество неверно осмысленных структурных компонентов слов. Эти ошибки являются свидетельством формального подхода некоторых учителей к формированию умений младших школьников разбора слов по составу. Например, при разборе слов «осветительный» и «удивительный» по составу младшие школьники с легкостью справляются с выделением приставок и корней, но при выделении суффиксов они делают одинаковую ошибку: в обоих словах выделяют суффиксы -и-, -тель- и -н, суффикс -тель- дети знают как суффикс, который указывает на род деятельности человека. Но если в слове «осветительный» суффикс -тель- указывает на род деятельности – «осветитель», то слово «удивительный» относится к другому случаю, мы не можем взять суффикс -тель-, как определяющий род деятельности («удивитель» – нет такого рода деятельности), соответственно, в данном случае будет суффикс –тельн. Ребенок реагирует на формальные показатели, одинаковые сочетания букв в разных словах, а учитель, в свою очередь, зачастую не требует доказательства, почему выделена та или иная морфема, отсюда и формируется ошибочный и неосмысленный разбор слов по составу.

Анализ работ ученых и методистов позволил нам сделать вывод о том, что при изучении и проведении морфемного анализа необходимо проводить данную работу исключительно в комплексе с элементами словообразования.

Педагоги предлагают различные методы и конкретные упражнения, направленные на работу над составом слова. Чаще всего младшим школьникам предлагаются задания следующего характера: выделить общую часть в группе слов, подбор однокоренных слов, изменение формы слова, также ученикам предлагается составлять схемы слов. Однако практика показала, что уже имеющихся и известных нам однотипных упражнений бывает недостаточно для полного понимания и осознания младшим школьником алгоритма и особенностей работы над составом слова. Овладение разбором слов по составу требует интенсивной работы по развитию мышления. Это возможно при создании проблемных ситуаций. Учителя чаще всего настроены на отработку навыка разбора определенного круга слов по составу, а это, как правило, задания репродуктивного характера.

Сейчас мы сталкиваемся с достаточным количеством ошибок в выполнении учениками разбора слова по составу, это позволяет нам сделать вывод о том, что необходимо наполнить работу младших школьников заданиями, которые имели бы повышенный уровень сложности для более интенсивного развития мышления. В своей работе мы предлагаем для этого использовать задания проблемного характера. Но посилено ли младшим школьникам выполнять проблемные задания и в действительности ли эта работа достаточно эффективна для повышения уровня развития мышления детей? Для этого мы рассмотрим психолого-педагогические особенности выполнения заданий проблемного характера младшими школьниками.

1.2 Психолого-педагогические особенности выполнения заданий проблемного характера младшими школьниками

Современное общество не стоит на месте, с каждым днем стремительно происходит развитие всех аспектов нашей жизни, это касается и системы образования. В настоящее время очень важно не только усвоение учениками определенной совокупности знаний, умений и навыков, но и развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей. Данная позиция зафиксирована в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: воспитание и развитие всесторонних качеств личности, формирование максимальной степени самостоятельности в познавательной деятельности младшего школьника.

Традиционные методы обучения в современных условиях не всегда дают нам ожидаемые результаты и должную эффективность. Для достижения целей, стоящих перед Российским образованием, использование прогрессивных образовательных технологий и методов является одним из важнейших условий эффективности обучения. Перед нами стоит задача мотивировать ученика к приобретению знаний, сформировать у него положительную мотивацию учения, создать атмосферу заинтересованности в учебной деятельности, повысить уровень осознанности мышления.

В своей работе мы предлагаем для данных целей использовать задания проблемного характера, так как суть проблемного обучения предполагает использование системно-деятельностного подхода. Перед началом нашей работы нам нужно понять – возможно ли использование проблемного обучения и заданий проблемного характера в учебном процессе с младшими школьниками? Для этого мы рассмотрим понятия, относящиеся к данной теме.

В словаре понятие «проблема» характеризуется как «сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования» [38].

При обучении младших школьников чаще всего мы говорим не конкретно о решении каких-либо проблем, а используем решение проблемных заданий на уроке, которые появляются в ходе специальным образом созданных учителем ситуаций.

Рассмотрим определения понятия «проблемная ситуация»:

Рубинштейн С.Л. говорил о проблемной ситуации следующее: «Проблемной является ситуация, в которой имеется нечто имплицитно в нее включающееся, ею предполагаемое, но в ней не определенное, неизвестное, эксплицитно не данное, а лишь заданное через свое отношение к тому, что в ней дано... Отношение неизвестного, заданного, искомого к исходным данным проблемы определяет направление мыслительного процесса. Единство этого направления обуславливает единство мыслительного процесса, направленного на разрешение определенной проблемы...» [47]. Основным компонентом проблемной ситуации ученый выделял неизвестное и его отношение к исходным данным. Именно это отношение, по мнению Рубинштейна, является стимулом для развития мыслительных процессов.

Несколько иначе представлена позиция психолога Матюшкина А.М.: «Проблемной называется ситуация, возникающая в процессе выполнения практического... или теоретического действия при расхождении (несоответствии) требуемого и известного знания, способа или действия...» Ученый определяет проблемную ситуацию как «специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризует определенное состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения задания» [30]. Психолог делает акцент на специфическом внутреннем состоянии учащихся при попадании в

проблемную ситуацию, именно это состояние, по его мнению, подталкивает детей к открытию нового и развитию их мышления.

Большинство педагогов при изучении дидактики рассматривают проблемную ситуацию прежде всего как ситуацию интеллектуального затруднения (Бабанский Ю.К., Лернер И.Я., Махмутов М.И. и др.). По мнению Махмутова М.И., проблемными ситуациями называются такие учебные ситуации как «затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, т.е. на приобретение новых знаний, умений, навыков» [33].

«Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, носит название проблемной ситуации», – указывал Бабанский Ю.К. [2].

В то же время многие ученые, определяя понятие «проблемная ситуация», указывают на значимость противоречия в проблемной ситуации (Вилькеев Д.В., Зильберман Б.Г., Лернер И.Я., Махмутов М.И., Мелешко С.И., Скаткин М.Н. и др.).

Скаткин М.Н. отметил: «Неудовлетворенность существующим и осознание затруднений, стоящих на пути к достижению целей, порождает активную работу мысли. Возникает проблемная ситуация, в основе которой лежит противоречие между знанием и незнанием. В голове человека это противоречие отражается в виде задачи, которую нужно решить, он ищет пути ее решения. Для этого ему нужно понять объективные связи» [53].

Как было отмечено нами ранее, педагоги повсеместно отмечают недостаточный уровень познавательной активности младших школьников, механическое усвоение знаний, чаще всего учебная деятельность носит репродуктивный характер. Поэтому для дальнейшей работы мы остановились на определении понятия «проблемная ситуация»

представленным Махмутовым М.И., так как поставленные перед нами задачи предполагают повышение уровня мыслительной деятельности у младших школьников и помощь им в приобретении новых знаний, умений и навыков при работе над разбором слов по составу.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились еще в конце 60-х – начале 70-х гг. XX столетия. Большой вклад в разработку технологии проблемного обучения внесли ученые Брушлинский А.В., Кудрявцев Т.В., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И. и другие. Они говорят о том, что основной задачей проблемного обучения является не учить и развивать школьников, а помогать им развиваться самим [3; 19; 24; 30; 34].

Основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы Махмутовым М.И. Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта учащихся, т.е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников;
- формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);
- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;

– формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);

– формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

В нашей работе значимыми для нас являются не только основные функции проблемного обучения, выделенные Махмутовым М.И., но и все специальные функции, в особенности последняя, так как при формировании мотивов учения и познавательных потребностей у младших школьников дальнейшая работа с ними будет более продуктивной и легкой как для учителя, так и для самих учеников, что, безусловно, не только повысит уровень индивидуального мышления детей, но и поспособствует повышению качества обучения в целом.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности учащегося и зависит от учета характерных особенностей проблемных заданий, которые одновременно являются и их отличительными признаками.

Рассмотрим особенности, выделенные Махмутовым М.И., более подробно:

1. Эта особенность является самой важной и заключается в специфической интеллектуальной деятельности ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

2. Проблемное задание – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, так как в процессе решения заданий проблемного характера складываются черты критического, творческого, диалектического мышления.

3. Данная особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется

дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при выполнении проблемных заданий выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя это и не исключается), а главным образом как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности.

4. Систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

5. Дидактический принцип индивидуального подхода. При выполнении заданий проблемного характера индивидуализация обусловлена наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым обучаемым воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождения тех или иных путей их доказательства.

6. Динамичность самого проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Эта особенность обусловлена динамичностью самой проблемы, в основе которой всегда лежит противоречие, присущее любому явлению, факту действительности. Динамичность проблемных заданий заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира.

7. Высокая эмоциональная активность обучаемых, обусловленная, во-первых, тем, что само проблемное задание является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность

поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

8. Проблемные задания обеспечивают новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний [31].

Характеристика данных особенностей оценивается психологами как тот доступный уровень для обучения младших школьников. Все перечисленные признаки достаточно положительно влияют на процесс обучения младших школьников и что самое главное для нас, данные признаки в достаточной степени формируют развитие мышления у детей и помогают повысить осознанность выполняемых мыслительных операций, что является актуальным и значимым в рамках нашей квалификационной работы.

Следует отметить, что обучение проблемного характера имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям, способствует пробуждению у обучаемых желания выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п.

Полный цикл умственных действий при выполнении проблемных заданий имеет несколько общих этапов:

- возникновение проблемной ситуации;
- осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблем.

Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемного задания, должна быть достаточно трудной, но посильной для

младших школьников. Ее введением и осознанием завершается первый этап.

На втором этапе разрешения проблемы обучающийся перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации.

Третий этап направлен на приобретение различными способами необходимых для решения различных знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»).

Далее следуют этапы решения проблемы, проверки полученных результатов, сопоставленных с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

Безусловно, не все младшие школьники смогут с первого раза понять принцип решения проблемных заданий и ситуаций и самостоятельно прийти к правильному решению, это обусловлено разными факторами, например, такими как индивидуальные умственные и физические показатели, уровень подготовки к самостоятельной деятельности, уровень развития мышления, а также различные показатели концентрации внимания, логических мыслительных операции, факторов утомляемости и т.п.

Основными психологическими новообразованиями младших школьников являются:

- развитие и формирование всех познавательных процессов, как произвольных и осознанных, их интеллектуализация и внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий;
- осознание своих собственных изменений, рефлексия, поворот на самого себя в процессе учебной деятельности;
- развитие системы собственных отношений ребенка с окружающими.

Учитывая все выявленные особенности младших школьников, возникает необходимость разделения проблемных ситуаций и заданий на разные типы, виды и уровни сложности.

Махмутов М.И. выделяет четыре наиболее характерных для педагогической практики типа проблемных заданий, общих для всех предметов.

Первый тип: проблемная ситуация возникает при условии, если обучающиеся не знают способы решения проблемного задания, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

Второй тип: столкновении обучающихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

Третий тип: наличие противоречия между теоретически возможным путем решения проблемного задания и практической неосуществимости выбранного способа.

Четвертый тип: наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для теоретического обоснования [31].

Процесс постановки учебных проблем требует знания не только логико-психологических и лингвистических, но и дидактических правил постановки проблем. Учитель, зная уровень подготовленности своих обучающихся и исходя из специфики обучения, может ставить перед ними уже встречавшиеся ранее проблемы. При этом он учитывает следующее:

а) алгоритм решения ранее решенных проблем можно использовать при решении новых трудных проблемных задач;

б) решение встречавшихся ранее, но не решенных из-за отсутствия достаточных знаний проблем укрепляет интерес обучающихся к предмету, убеждает их в том, что практически преодолимы ее учебные проблемы – для этого надо иметь больше знаний;

в) постановка ранее решавшейся классом проблемы в иной формулировке обеспечивает возможность творческой работы при повторении пройденного материала;

г) ранее решенные коллективом проблемные задания можно использовать для вторичной постановки перед слабыми обучающимися для самостоятельного решения.

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучающихся, так и их познавательной активности, и самостоятельности при усвоении новых знаний, нежели при применении прежних знаний в новой ситуации. Поэтому по содержанию решаемых проблем и по соответствующим видам творчества различают три вида проблемного обучения [33].

Первый вид («научное» творчество) – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие ученикам нового правила, закона, доказательства и т.д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических проблемных заданий.

Второй вид (практическое творчество) – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических проблемных заданий.

Третий вид (художественное творчество) – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличием поиска и решения проблемы, и все три вида подходят для

организации учебного процесса младших школьников и для достижения поставленных перед нами целей. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблемных заданий. Второй – на лабораторных, практических занятиях. Третий вид – на уроке и на внеурочных занятиях.

Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может протекать различной степенью познавательной активности младшего школьника. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности детей. Каждый вид отвечает одному из важнейших условий проблемного обучения – наличие определенного уровня познавательной самостоятельности ученика.

По степени проявления познавательной самостоятельности младших школьников при работе с проблемными заданиями, по мнению педагогов и психологов, они могут быть представлены в трех основных формах: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

Наименьшая познавательная самостоятельность отражается в проблемном изложении: сообщение нового материала осуществляется самим учителем. Поставив проблему, учитель вскрывает путь ее решения, демонстрирует обучающимся ход научного мышления, заставляет их следить за движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется учителем с помощью специальных вопросов, побуждающих младших школьников к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные части проблемы.

Исследовательская деятельность представляет собой в полной мере самостоятельный поиск учеником решения проблемы.

Если учитель чувствует, что обучающиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести обучающихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

В своей работе для анализа учебника по русскому языку одним из критериев мы выбрали именно формы проблемных заданий, так как нам важно проследить эффективность заданий, при работе над составом слова, что напрямую зависит от форм представленных заданий и от уровня познавательной самостоятельности учеников, которые отражаются в сути данных форм, по мнению ученых.

Достоинства использования заданий проблемного характера очевидны. Это, в первую очередь, большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности младших школьников, а также повышение уровня самостоятельности, ответственности, критического мышления и самокритики, инициативности.

Кроме того, следует отметить очень важный момент, что при решении проблемных заданий формируется прочность приобретаемых знаний и их закрепление в сознании, так как они добываются младшими школьниками в самостоятельной деятельности.

«Мышление, — отмечает Брушлинский А.В., — берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ход своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу» [3].

Разносторонний подход к изучению проблемных заданий, убеждает нас в целесообразности их использования на уроках русского языка в начальной школе при работе над составом слова. Психологи все едины в

том, что проблемное обучение – это эффективное средство развития мышления младшего школьника, но к сожалению, не так много исследований, которые были бы посвящены использованию проблемных заданий на уроках русского языка в процессе работы над составом слова. Разнообразие видов и типов заданий проблемного характера дает возможность учителю подобрать и использовать те задания, которые будут наиболее эффективны в рамках данной темы, с учетом психолого-педагогических особенностей данных заданий, а также индивидуальных особенностей обучаемых младших школьников. Но, анализируя результаты выполнения Всероссийских проверочных работ по русскому языку в начальной школе, нами зафиксирован недостаточный уровень правильно выполненных заданий по теме «Состав слова»: около половины учеников допускают ошибки, которые связаны с усвоением и применением на практике алгоритмов разбора слова по составу. В связи с этим мы решили выявить степень наполненности современных учебных программ начального образования заданиями именно проблемного характера в разделе «Состав слова» в учебниках русского языка образовательной системы «Школа России».

1.3 Анализ раздела «Состав слова» в учебниках по русскому языку с точки зрения наличия заданий проблемного характера

В настоящее время существуют различные учебно-методические комплекты (УМК) для начальной школы: «Школа России», «Гармония», «Перспектива», «Перспективная начальная школа», «Начальная школа XXI века» и др. Данное разнообразие систем позволяет учителю выбрать тот учебно-методический комплект, который, по его мнению, будет наиболее эффективным в обучении младших школьников.

Для анализа в нашей квалификационной работе мы выбрали учебники русского языка Канакиной В.П. и Горецкого В.Г., входящие в учебно-методические комплекты «Школа России» [15], которые на сегодняшний день являются наиболее востребованными.

Анализ направлен на выявление степени наполненности современных учебных программ начального образования заданиями именно проблемного характера в разделе «Состав слова», а также определения уровня их проблемности.

Основаниями для анализа мы выбрали следующие критерии:

- типология заданий,
- количество заданий каждого отдельного типа,
- форма деятельности ученика в условиях данного задания,
- уровень проблемности заданий.

Формы деятельности учеников, представленные в параграфе 1.2, оцениваются по степени познавательной самостоятельности младших школьников. К представленным нами ранее формам (проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность), используемым на уроках русского языка, добавляется еще одна форма деятельности – повторение и закрепление изученного материала, которая не относится к трем предыдущим.

Исходя из формы деятельности учеников при выполнении задания, можно определить и уровень проблемности данного задания. Дадим описание этих уровней.

1. Уровень «низкий». Проблема отсутствует, учитель осуществляет деятельность на основе репродуктивного метода: объяснил – дети повторили. В условиях взятых нами форм деятельности данный уровень не представлен, так как в проанализированных нами учебниках все задания направлены на какую-либо мыслительную деятельность учащегося и это будет являться уровнем «ниже среднего».

2. Уровень «Ниже среднего». Проблемное изложение предполагает наименьшую познавательную самостоятельность ученика, при такой форме деятельности учитель сам сообщает классу новый материал, и поставив проблему, сам вскрывает пути ее решения. Ученики усваивают ход рассуждений учителя, апробируют его, после чего могут использовать данный учителем материал в выполнении заданий при коллективной и самостоятельной работе.

3. Уровень «Средний». При повторении и закреплении уже пройденного материала ученики самостоятельно выполняют задания, которые чаще всего им уже знакомы, вспоминая и отыскивая способы применения на практике тех знаний, которые они получили ранее.

4. Уровень «Выше среднего». В условиях частично-поисковой деятельности младшие школьники самостоятельно рассуждают и производят поиск неизвестной информации, обсуждение которой происходит под контролем учителя с помощью наводящих вопросов.

5. Уровень «Высокий». Полностью самостоятельная деятельность характерна для исследовательской деятельности учеников.

В данной программе изучение раздела «Состав слова» начинается со второго класса и длится до конца четвертого класса.

Данные, которые мы получили в ходе нашего анализа мы представим в виде таблицы для большей наглядности (таблица 1).

Таблица 1 – Анализ упражнений в учебниках по русскому языку с точки зрения наличия заданий проблемного характера

Класс	Типология заданий	Кол-во заданий	Форма деятельности	Уровень проблемности
2	«Прочитай слова. Запиши их и выдели корень»	9	Повторение освоенного материала	Средний уровень
	«Прочитай. Подбери однокоренные слова»	4	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Прочитайте. Что объединяет слова? Почему эти слова родственные?»	3	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Прочитай. Найди и выдели общую часть слова»	3	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Объясни, чем отличается лексическое значение слов?»	1	Частично-поисковая	Выше среднего
3	«Спиши, вставь/выдели окончание»	34	Повторение и закрепление материала	Средний уровень
	«Прочитай, найди однокоренные слова. Запиши и выдели корень»	20	Повторение и закрепление материала	Средний уровень
	«Прочитайте. Назовите новое слово изменяя форму\форму времени\ падеж слова\подбрав однокоренное»	13	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Прочитайте. Спишите, выделите основу слова»	12	Повторение и закрепление материала	Средний уровень
	«Прочитай. Спиши слова и выдели приставки.»	10	Закрепление и повторение материала	Средний уровень
	«Спиши слова. Выдели в них суффикс»	10	Повторение и закрепление материала	Средний уровень
	«Соотнесите слова и схемы слов»	6	Повторение и закрепление материала	Средний уровень
	«Измени форму слова по приведенному примеру»	5	Проблемное изложение	Ниже среднего

Продолжение таблицы 1

	«Напишите слова, в которых есть данные суффиксы. Объясни значение суффиксов»	5	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Найди приставки. Какая приставка имеет значение повторить действие заново\направленность сверху вниз... Обоснуй ответ»	3	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Образуйте новые слова с помощью приставки\суффикса»	3	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Нарисуйте схемы слов»	2	Повторение и закрепление материала	Средний уровень
	«Запишите в одну группу однокоренные слова, в другую – разные формы одного слова»	2	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Прочитай. Определи какая часть слова помогла образовать новое слово? Где она находится? Спиши и выдели»	2	Проблемное изложение	Ниже среднего
	«Прочитайте памятку, по образцу разберите слова по составу»	1	Проблемное изложение	Ниже среднего
	«Посмотрите на схему слова, найдите и прочитайте название новой части слова. Запомните, как она выделяется»	1	Проблемное изложение	Ниже среднего
	«Прочитай. Выдели корень и окончание. Определи с помощью какой части слова образовалось новое слово. Посмотри на схеме как называется эта часть слова»	1	Проблемное изложение	Ниже среднего
	«Прочитайте пары слов. Сформулируйте правило»	1	Исследовательская деятельность	Высокий уровень
4	«Спишите. Выделите часть слова»	117	Повторение материала	Средний уровень
	«Докажите, что вы написали верное окончание»	43	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Прочитайте таблицу с правилами, сделай вывод»	11	Проблемное изложение	Ниже среднего
	«Подбери проверочное\однокоренное слово»	7	Частично-поисковая	Выше среднего
	«Подбери к схемам слова»	6	Частично-поисковая	Выше среднего

Продолжение таблицы 1

«Образуй новые слова с помощью суффиксов/ приставок/окончаний»	5	Частично-поисковая	Выше среднего
«Докажите, что слова являются однокоренными»	4	Частично-поисковая	Выше среднего
«Рассмотри схему. Подбери свои примеры на данные правила»	3	Частично-поисковая	Выше среднего
«Составьте текст-совет на тему «Как различить приставки и предлоги»	1	Исследовательская	Высокий уровень

Проанализируем полученные данные. Нами было выявлено количество заданий, направленных на работу над составом слова: общее количество упражнений в учебниках русского языка со 2 по 4 класс составляет 1582 упражнения, из них упражнений по составу слова:

- 2 класс – 20 упражнений;
- 3 класс – 131 упражнение;
- 4 класс – 242 упражнения.

В процентном соотношении эти данные представлены на рисунке 1.

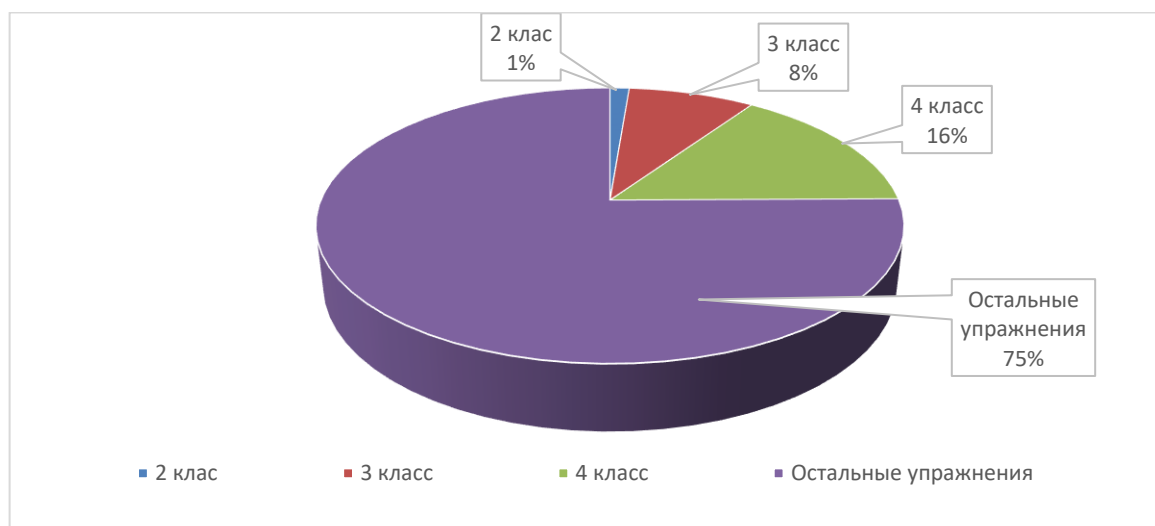


Рисунок 1 – Данные о количестве упражнений по составу слова в учебниках по русскому языку для 2-4 классов

Таким образом, упражнения по работе над составом слова занимают 1/4 часть (25 %) от всех упражнений в учебнике. Большая часть

упражнений по работе над составом слова (около 60 %) приходится на 4 класс, в третьем классе часть данных упражнений составляет около 35 % и всего 15 % дети изучают во 2 классе.

В начальной школе на уроках русского языка рассматриваются разделы: графика, фонетика, лексика, орфография, орфоэпия морфология, синтаксис, пунктуация, морфемика. Количество упражнений по работе над составом слова, в проанализированных нами учебниках, на наш взгляд, является достаточным.

Наибольшее количество упражнений по работе над составом слова выявлено нами в 4-м классе, но при детальном анализе мы наблюдаем, что упражнения 4-го класса в большинстве своем направлены на повторение изученных ранее тем (117 упражнений из 242), основной этап изучения и закрепления материала по данной теме происходит в 3-м классе, где количество упражнений составляет 131. Данное явление вполне обоснованно, ведь именно в 4-м классе происходит итоговое формирование и проверка сформированности знаний и навыков по всем разделам русского языка.

Форма деятельности при изучении темы «Состав слова», представленная в 4-х вариантах, распространяется на 20 различных типов заданий. Особенности работы над каждым типом заданий имеют пересекающиеся моменты, общие формулировки, а также прослеживается повторение типов от класса к классу. Основной и общей частью заданий является выделение какой-либо морфемы, что, на наш взгляд, снижает уровень проблемности к подходу решения основной задачи в работе над составом слова, так как данные задания направлены больше на механическое запоминание, они однотипны и достаточно просты. Младшие школьники минимально задействуют навыки поиска новой информации и критического мышления.

Это наглядно видно в анализе форм деятельности и уровня проблемности (рисунок 2).

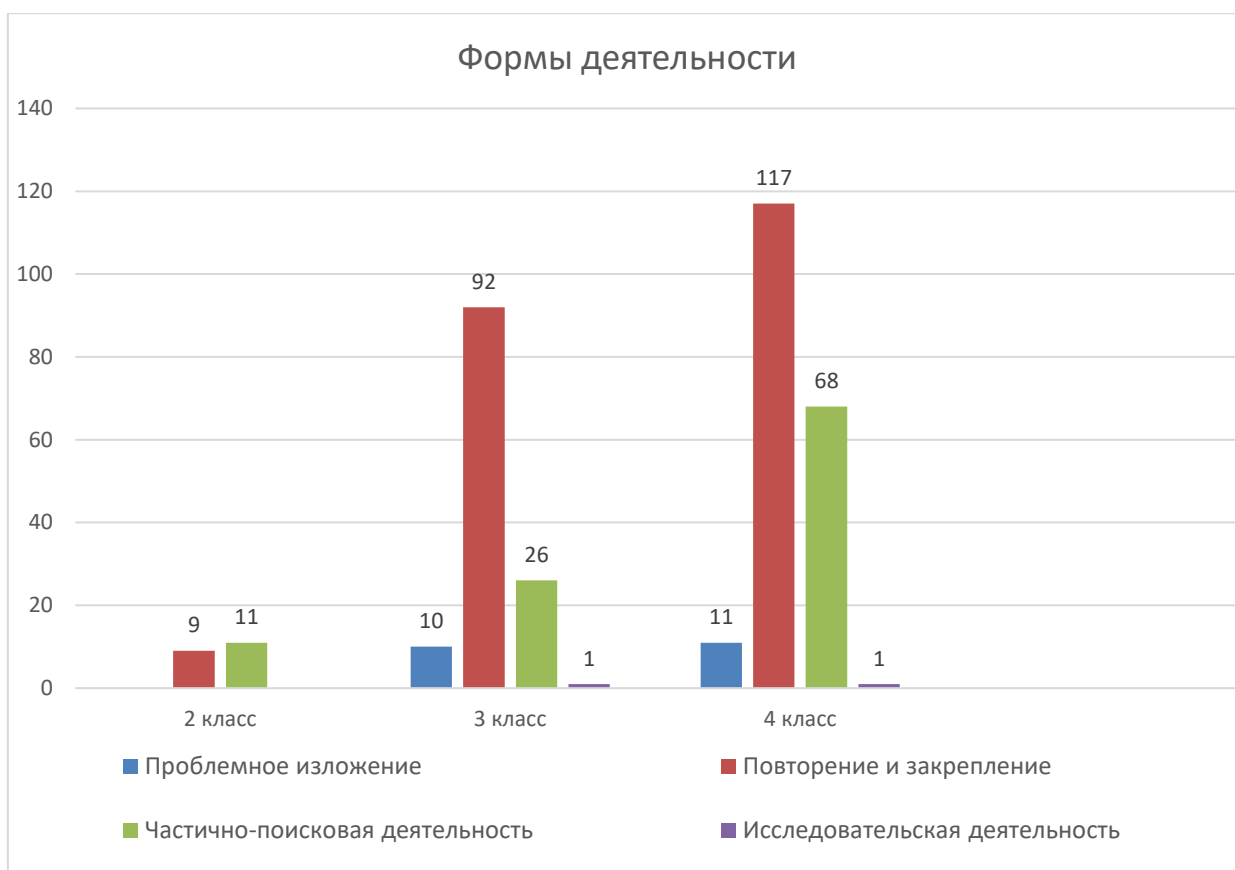


Рисунок 2 – Данные о формах деятельности младших школьников при выполнении заданий по составу слова

Анализ показал, что большее количество заданий приходится именно на повторение и закрепление материала, что характеризуется средним уровнем проблемности заданий. Частично-поисковая деятельность, для которой присущ уровень проблемности выше среднего занимает второе место по количеству заданий, однако, не смотря на то, что упражнения данного типа в большинстве своем содержат такие задания, как «объясни и докажи», характерные для проблемного обучения, из самого контекста заданий мы видим, что от ученика требуется либо подобрать однокоренное/проверочное слово, либо повторить ранее выученное правило, что опять же направленно на механическое запоминание и отработку навыка разбора слов по составу без должного задействования высокого уровня мыслительных операций, самостоятельного выдвижения гипотез и критического мышления .

Стоит отдельно отметить, что почти все задания, направленные именно на изучение нового материала, на его понимание и отработку, проводятся в форме проблемного изложения, что подразумевает под собой наименьшую познавательную самостоятельность учеников: сообщение нового материала осуществляется самим учителем или уже представлено в учебнике в виде готового правила еще перед упражнениями. В самих же упражнениях дано максимальное количество информации, что, безусловно, снижает уровень проблемности, например, задание может звучать так: «Прочитайте памятку, по образцу разберите слова по составу». Все это определяет уровень проблемности таких заданий, как «ниже среднего».

Всего 2 задания из 393 представлены в форме исследовательской деятельности, где ребенку самостоятельно нужно добыть знания и решить проблему, стоящую перед ним. Именно эти задания характеризуются высоким уровнем проблемности.

Результаты проверочной работы в 3-й четверти 3-го класса в одной из школ нашего города позволяют говорить нам о том, что младшие школьники минимально задействуют навыки поиска новой информации, следовательно, мышление развивается не так эффективно, как хотелось бы. Все это свидетельствует о недостаточно высоком уровне развития у детей мыслительных операций, что проявляется в ошибках при разборе слов по составу. Уровень ошибочности детей, обучающихся по данной программе, превышает 40 %. Когда формулировки заданий отличаются от привычных детям, начинаются затруднения в их решении.

Обратимся еще раз к особенностям проблемного обучения, выделенным Махмутовым М.И. [31], и остановимся на некоторых наиболее значимых для нас:

1. Специфика интеллектуальной деятельности ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных

проблем обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование мышления.

2. Связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при выполнении проблемных заданий выступают как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности.

3. Индивидуальное восприятие проблемы школьниками вызывает различия в ее формулировании, выдвижении гипотез и нахождения тех или иных путей их доказательства, что позволяет ученикам проявить и развить гибкость своего мышления.

4. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

5. Проблемные задания обеспечивают новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Все перечисленные особенности положительно влияют на процесс обучения младших школьников и, что самое главное для нас, задания данного характера в достаточной степени способствуют развитию мышления у детей и помогают повысить осознанность выполняемых мыслительных операций, что могло бы снизить процент ошибок, допускаемых младшими школьниками при работе над составом слова.

Безусловно, задания, которые мы имеем сейчас в современных комплектах учебников, очень важны для формирования навыка у младших школьников разбора слова по составу. Но, мы считаем, что было бы гораздо эффективнее дать возможность учителю наряду с упражнениями учебника использовать задания проблемного характера. Основываясь на цели нашего исследования, мы решили отобрать проблемные задания, которые учитель сможет использовать на уроках русского языка при изучении темы «Состав слова».

Выводы по 1 главе

Изучив данную проблему, мы пришли к следующим выводам:

1. Мы выяснили, что данная проблема достаточно актуальна в наши дни, так как при анализе результатов всероссийских проверочных работ по русскому языку в начальной школе по теме «Состав слова» были выявлены проблемы усвоения и применения на практике обучающимися алгоритмов разбора слов по составу, а также зафиксирован недостаточный уровень понимания взаимосвязи между составом слова и его лексическим значением при выполнении подобных заданий. Поэтому для более успешного усвоения учениками этого процесса учителю необходимо повышать осознанность выполняемых мыслительных операций.

2. Анализ работ ученых и методистов привел нас к пониманию того, что наиболее эффективными в работе над составом слова являются проблемные упражнения и задания, которые в большей степени направлены на развитие мыслительных операций.

3. Психологические исследования также убеждают нас в целесообразности их использования на уроках русского языка в начальной школе при работе над составом слова. Психологи все едины в том, что проблемное обучение – это эффективное средство развития мышления младшего школьника, а разнообразие видов и типов заданий проблемного характера дает возможность учителю осуществлять неформальный подход к достижению результата.

4. Анализ учебников по русскому языку показал нам, что заданий, направленных на работу над составом слова представлено в достаточном количестве, но уровень проблемности большинства заданий часто занижен, что приводит к механическому запоминанию формальных признаков морфем.

5. Именно задания проблемного характера повышенного уровня сложности, по нашему мнению, могли бы развить в достаточной степени

уровень мышления учеников и снизить процент ошибок, допускаемых младшими школьниками при работе над составом слова. Нами было принято решение разнообразить количество заданий, которые мы уже имеем в учебниках русского языка, заданиями именно проблемного характера высокого и выше среднего уровня сложности. Для этого мы отберем, в помощь учителю, подобные задания, которые он сможет использовать на уроках русского языка при изучении темы «Состав слова».

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ РАБОТЕ НАД СОСТАВОМ СЛОВА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Диагностика сформированности у младших школьников умений работать над составом слова

В своей работе мы проанализировали труды различных ученых, которые едины в мнении, что при работе с младшими школьниками необходимо повышать уровень развития мыслительных операций.

Анализ учебников, представленный в параграфе 1.3 настоящего исследования, показал, что упражнения по работе над составом слова занимают 25 % от числа всех упражнений в учебниках. Данные упражнения представлены в различных типах заданий и предполагают четыре различных формы деятельности: повторение и закрепление пройденного материала, проблемное изложение, частично-поисковая форма деятельности и исследовательская деятельность. Общей частью заданий является выделение какой-либо морфемы, что, на наш взгляд, снижает уровень проблемности к подходу решения основной задачи в работе над составом слова, так как данные задания направлены больше на механическое запоминание, они однотипны и достаточно просты. При работе с такими заданиями повышение уровня развития мыслительных операций младших школьников может быть недостаточно эффективным.

Для отбора эффективных проблемных заданий мы решили провести сначала диагностику уровня умений работы младших школьников над составом слова, в связи с чем был проведен констатирующий эксперимент в двух направлениях.

Первое направление – выявление уровня умений работы над составом слова.

Второе направление – анализ ошибок, допущенных в процессе диагностики и выявление их причин.

Остановимся на характеристике каждого направления.

Первое направление экспериментальной работы было посвящено выявлению уровня сформированности умений младших школьников работы над составом слова.

Основная часть материала по теме «Состав слова» изучается младшими школьниками в 3-ем классе начальной школы. Эксперимент проводился в МБОУ СОШ № 28 г. Челябинска им. С.Г. Молодова, в 3-б классе, в котором обучается 15 детей.

Примерная программа по русскому языку, которая соответствует ФГОС НОО [62], нацеливает учителя на то, какие понятия должны быть сформированы у младших школьников при изучении раздела «Состав слова»:

- овладение понятием «родственные (однокоренные) слова»;
- различение однокоренных слов и различных форм одного и того же слова;
- различение однокоренных слов и синонимов, однокоренных слов и слов с омонимичными корнями;
- выделение в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончания, корня, приставки, суффикса;
- различение изменяемых и неизменяемых слов;
- представление о значении суффиксов и приставок;
- образование однокоренных слов с помощью суффиксов и приставок;
- разбор слов по составу.

Основываясь на программных требованиях, мы отобрали параметры для оценки умений младших школьников работать над составом слова и на их основе спроектировали контрольно-диагностическую работу. Дадим описание параметров и контрольных заданий (таблица 2).

Таблица 2 – Параметры и контрольные задания для выявления умений младших школьников работать над составом слова

Параметры	Задания
Умение образовывать однокоренные слова	<i>Образуйте однокоренные слова от слова «море» и запишите их. Выделите корень.</i>
Умение различать однокоренные слова и формы слова	<i>Подчеркните однокоренные слова: Грибы, грибник, грибная, грибные, гриб. Рисование, нарисовал, рис, зарисовка. Вода, подводник, водить, водянистый, подводником.</i>
Умение различать однокоренные слова и синонимы	<i>Выпишите из предложенных слов синонимы: Мужественный, смелый, честный, мужество, смельчак, смелость, честь, отважный.</i>
Умение работать со значением суффиксов	<i>Даны слова: строить – гитара - писать - шахматы - Образуйте от данных слов новые со значением профессии или рода деятельности. Обозначьте ту часть слова, с помощью которой вам это удалось сделать.</i>
Умение работать со значением приставок	<i>Даны слова: улететь – отбежать - выползти – принести – Образуйте от данных слов новые с противоположным значением. Обозначьте ту часть слова, с помощью которой вам это удалось сделать.</i>
Умение разбирать слова по составу	<i>Даны слова: присказка, глазок, подруга, заморозки, разговор, ежики, тишина. Подчеркни те из них, которые состоят из приставки, корня и окончания.</i>

Для оценки выполнения контрольной работы нам было необходимо определить уровень умений младших школьников работать над составом слова. Наша шкала оценки состоит из трех уровней: высокий, средний и низкий. Представим описание этих уровней на основе требований ФГОС

НОО [62] к планируемым результатам по освоению раздела «Состав слова» (таблица 3).

Таблица 3 – Шкала уровней умений младших школьников работать над составом слова

Уровни	Характеристика
Высокий	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умеет образовывать однокоренные слова без ошибок, ряд однокоренных слов насчитывает не менее пяти; - умеет различать однокоренные слова и формы слова; - умеет различать однокоренные слова и синонимы; - умеет работать со значением приставок и суффиксов, уверенно и безошибочно образует новые слова с приставками и суффиксами по указанному их значению; - умеет безошибочно разбирать по составу слова с однозначно выделяемыми морфемами.
Средний	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в целом умеет образовывать однокоренные слова, но в ряду может быть одна из форм слова; ряд однокоренных слов насчитывает, как правило, три слова; - не в полной мере овладел умением различать однокоренные слова и формы слова, допускает 1-2 ошибки; - умение различать однокоренные слова и синонимы находится на стадии формирования, поэтому возможен допуск ошибок; - в целом осознает значение приставок и суффиксов, образует новые слова с приставками и суффиксами по указанному их значению неуверенно, возможны 1-2 ошибки; - при разборе по составу слов с однозначно выделяемыми морфемами допускает 1-2 ошибки.
Низкий	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> - имеет самое общее представление об образовании однокоренных слов, но в их ряду может быть не более двух слов, либо одно из них – форма слова; - умение различать однокоренные слова и формы слова не сформировано; - умение различать однокоренные слова и слова синонимы не сформировано; - значение приставок и суффиксов осознает поверхностно, образует новые слова с приставками и суффиксами по указанному их значению неуверенно, возможны 3-4 ошибки; - при разборе по составу слов с однозначно выделяемыми морфемами допускает 3-4 ошибки.

Выполнение каждого задания оценивалось суммой баллов по отношению к уровню умений младших школьников работать над составом слова: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий

уровень – при наличии хотя бы одного верного решения – 1 балл; при всех неверных решениях – 0 баллов. Определим максимальное количество баллов, которое могли набрать учащиеся каждого уровня умений работы над составом слова:

- высокий уровень – 18 баллов;
- средний уровень – 12 баллов;
- низкий уровень – 6 баллов.

Результаты проверки выполнения контрольно-диагностической работы младших школьников по теме «Состав слова» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Данные о выполнении контрольной работы по теме «Состав слова» младшими школьниками 3-б класса МБОУ СОШ № 28

Параметры	Образование одно-коренных слов	Различие однокоренных слов и формы слова	Различие однокоренных слов и синонимов	Работа со значением суффиксов	Работа со значением приставок	Разбор слов по составу	Итог
Ученики							
Андрей Э.	3	2	3	3	2	2	15
Анастасия Ж.	2	1	2	2	2	1	10
Алексей М.	2	2	2	3	2	1	12
Артём Л.	2	2	2	2	2	2	12
Дарья Х.	1	1	2	1	1	0	6
Дмитрий П.	1	1	2	2	2	1	9
Егор Д.	3	2	3	3	3	2	16
Ирина К.	2	1	2	2	2	1	10
Ксения А.	2	1	1	1	0	1	6
Кристина М.	2	1	1	2	2	1	9
Любовь Ф.	2	2	2	2	2	1	11
Мария Н.	1	1	1	1	2	0	6
Михаил Л.	2	1	1	1	1	0	6
Сергей К.	2	2	2	2	1	1	10
Юлия Н.	3	2	2	1	2	1	11

На основании полученных данных по выполнению контрольно-диагностической работы мы произвели отнесение каждого учащегося к

определенному уровню умений работать над составом слова. Данные представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Общие показатели уровней умений младших школьников работать над составом слова

Проанализировав результаты контрольно-диагностической работы учащихся 3-б класса, мы пришли к следующим выводам:

1. *Высокого уровня* умений работать над составом слова достигли 2 учащихся (14 %). Ученики, относящиеся к этой группе, довольно уверенно справились со всеми заданиями диагностической работы, сделали это без ошибок и исправлений.

2. *Средний уровень* знаний выявлен у 9 человек (60 %). Ученики не в полной мере владеют знаниями по теме «Состав слова», допускают небольшое количество ошибок.

3. К *низкому уровню* относится 4 ученика (26 %). У детей, относящейся к этой группе не сформированы умения по работе над составом слова, они допускают большое количество ошибок и имели затруднения в решении заданий.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента мы смогли установить, что большинство (60 %) учеников 3-б класса владеют средним уровнем умений работать над составом слова, а 26 % владеют низким уровнем, что является недостаточным показателем для успешного освоения данного раздела русского языка.

Второе направление экспериментальной работы имело цель определения типа допущенных ошибок и прогнозирование их причин.

Остановимся на типах ошибок, допускаемых младшими школьниками:

1. Ошибки в образовании однокоренных слов. С подобным заданием ученики справились лучше всего. Ошибок было меньше, чем в остальных заданиях, однако, около 35 % учеников в ряду однокоренных слов, образованных от слова «море», написали формы слов «моряк» и «моряки». Примерно 15 % учеников в правильно подобранных однокоренных словах неверно выделили корень слова, таким образом 2 ученика в слове «моряк» выделили корень -моряк-.

2. Ошибки при различии однокоренных слов и форм одного и того же слова. Многие из учеников неверно определили однокоренные слова, например, 5 учеников из 15 определили, что слова «грибы» и «гриб» являются однокоренными, 3 ученика указали, что однокоренными являются слова «грибная» и «грибные».

3. Ошибки при различии однокоренных слов и синонимов. Ученикам необходимо было выписать только синонимы из группы слов, однако около 50 % учеников выписали однокоренные слова: «смелый, смельчак, смелость».

4. Ошибки в определении значения суффиксов. Не все ученики смогли верно выполнить задание: «образовать от данных слов новые со значением профессии», например, один из учеников от слова «писать» образовал слово «подписать», другой ученик образовал от слова «шахматы» – «шахматный».

5. Ошибки в работе со значением приставок. Задание, направленное на образование новых противоположных по значению слов, также содержало достаточное количество ошибок – около 80 % учеников допустили хотя бы одну ошибку в образовании новых слов с помощью приставки. Примерно 15 % детей указали, что противоположным по значению слову «отбежать» будет слово «убежать», а слову «улететь» – «вылететь».

6. Ошибки при разборе слова по составу. Данный тип ошибок является самым распространенным и задания, направленные на умение разбирать слова по составу оказались самыми непростыми для учащихся. Все дети допустили минимум по одной ошибке при выполнении данного задания. Самой распространенной ошибкой было следующее: в слове «подруга» почти 90 % учащихся выделили корень -подруг-.

Несмотря на разнообразные типы ошибок, мы предполагаем, что причины этих ошибок являются схожими. Проанализировав работы, мы установили следующее:

- большинство учеников учитывают только внешние признаки слова, т.е. его буквенный или звуковой состав, не рассматривая лексическое значение слов;

- при разборе слова по составу младшие школьники не соотносят части слова между собой, вследствие этого происходит изолированное членение слова на морфемы;

- ученики при анализе слова по составу учитывают только лексическое, вещественное значение и отталкиваясь от этого определяют родство слов;

- ученики не до конца осознают или не знают действий (алгоритм работы), выполнение которых способствует правильному выделению морфем.

Анализ результатов контрольно-диагностической работы показал, что причинами данных ошибок являются не возрастные или индивидуальные

особенности детей, а именно несовершенство методики обучения разбору слов по составу, так как большинство ошибок дети допускают именно по причине не до конца усвоенных знаний в данной теме.

Мы определили, что недостаточно обучить детей алгоритму выделения морфем, для более успешного усвоения учениками этого процесса учителю необходимо повышать осознанность выполняемых мыслительных операций, развивать критическое мышление, навыки познавательной самостоятельности ученика. Чем выше уровень развития и гибкость мышления у детей, тем более совершенен будет вид этой деятельности. Именно поэтому мы решили отобрать, в помощь учителю, задания проблемного характера, которые смогли бы развивать не только основные умения младших школьников, получаемые в процессе разбора слова по составу, но и сам процесс мыслительной деятельности учеников.

2.2 Отбор проблемных заданий, способствующих эффективной организации работы младших школьников над составом слова

Изучив теоретические аспекты исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике начального общего образования и выявив настоящий уровень умений младших школьников работать над составом слова, мы приступили к отбору проблемных заданий разного уровня сложности, которые помогут учителю организовать работу младших школьников над составом слова более эффективно.

Данный параграф направлен на устранение поставленного нами противоречия, а именно: необходимость формирования у младших школьников умения работать над составом слова и недостаточность у учителя эффективных заданий для формирования искомых умений в данной области.

В первой главе своей работы, при анализе учебников, мы выявили достаточное количество упражнений в разделе «Состав слова», но

зафиксировали недостаточный уровень проблемности этих заданий. По этой причине, задания, предлагаемые нами, будут содержать уровни проблемности «выше среднего» и «высокий». Напомним, что уровни проблемности определены нами на основе представленных ранее видов деятельности, где уровень «выше среднего» подразумевает частично-поисковую деятельность, при которой младшие школьники самостоятельно рассуждают и производят поиск неизвестной информации, но с возможностью получения дополнительной информации и дополнительного направления в учебной проблеме, а «высокий» уровень заключается в полностью самостоятельной деятельности ученика (исследовательской деятельности).

За основу предлагаемых нами заданий мы взяли типы проблемных заданий, разработанных Махмутовым М.И. [31], таким образом, все предлагаемые нами задания делятся на 4 блока, каждый из которых содержит задания по одному из типов.

Первый блок подразумевает возникновение проблемной ситуации при условии, если обучающиеся не знают способа решения проблемного задания, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации. Данный тип чаще всего используется при изучении нового материала.

Второй блок содержит задания, которые провоцируют столкновение обучающихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Такие задания обычно используют на закрепление уже изученного материала.

Третий блок – задания, включающие наличие противоречия между теоретически возможным путем решения проблемного задания и практической неосуществимости выбранного способа. Данный тип заданий расширяет границы использования полученных знаний, развивает навыки познавательной самостоятельности ученика.

Четвертый блок предполагает наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для теоретического обоснования. Данные задания направлены на развитие критического мышления и осознанности выполняемых мыслительных операций.

Приведем примеры заданий из каждого блока.

I. Обучающиеся самостоятельно ищут решение полностью нового (неизвестного) задания.

1) Спишите слова. Если в них есть общая часть, в которой просматривается общее значение, подчеркните ее.

– Вода, водяной, подводный, надводный.

– Лес, лесок, лесник, лесная.

2) Прочитайте слова и определите, есть ли среди них такое, которое помогает объяснить значение всех других слов? Объясни свой ответ.

– Морской, мореплаватель, море.

– Хлебница, хлеб, хлебный.

– Шелковый, шелкопряд, шелковая.

3) «Вокруг» каждого из данных слов соберите всех его родственников. Объясните свой ответ.

– Хлеб, мясо, дерево.

4) Есть ли в каждой строке «лишние» слова? Докажите.

– Грибы, грибник, грибная.

– Белка, беленький, белить.

– Семя, семечко, семья.

5) Образуй новые слова от данных, объясните, как вы выполняли задание.

– Лед, бег, ночь, береза, вода.

II. Задания с использованием ранее усвоенных знаний.

1) Прочитайте слова. Выпишите однокоренные, распределив их в столбики. Приготовьтесь объяснить ваше решение.

– Лесть, прелестный, льстивый, прелестно, льстить, прелесть.

2) Выпишите слова, в которых суффикс имеет одинаковое значение:

– котик, винтик, химик, столик.

Назовите это значение.

3) Выделите в словах приставки:

– подорожник, подпрыгнул, подоконник, подумал, подушка, подшил, подкрасил, подарок.

4) Образуйте новые слова, используя из данных слов в каждой строчке указанные части слова: из 1-го приставку, из 2-го корень, из 3-го суффикс, из 4-го окончание.

– Полет, краски, дочка, лапа.

– Пошел, слово, лисица, береза.

– Подсыпать, сказочка, речка, руки.

III. Задания, содержащие противоречия между теоретически возможным путем решения проблемного задания и практической неосуществимостью выбранного способа.

1) Найдите «лишнее» слово. Докажите.

– Горе, горевать, гора, горюшко.

– Вода, подводный, водитель, водяной.

– Коса, косичка, косарь, косить.

2) Спишите слова, выделите приставки.

– Облетел, объехал, облака, обсмотрел.

– Полет, поле, полевой, полетать.

3) Выпишите однокоренные слова:

– налево, левый, лев, слева, сливать.

4) Образуй и запиши словосочетания:

– (узкий) дорога,

– (широкий) шоссе,

– (новый) машина,

– (быстрый) такси,

- (скорый) поезд,
- (подземный) метро.

5) Соедини слова со схемами:

– степной, заморозки, пень, ходить, речная, перемена, подружки, холодный.

– ^ □.

– ^ ^ □.

– ^ □.

IV. Задания, имеющие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для теоретического обоснования.

1) Согласны ли вы с утверждениями? Объясните свой ответ.

– Слова «сторож» и «сторожка» не являются родственными, так как первое называет человека, а второе – дом.

– Слова «березовый» и «подберезовик» являются родственными, так как они образованы от одного слова.

– Слова «река», «вода» и «море» являются родственными, так как все они обозначают воду.

2) Найдите неверные утверждения, объясните свой ответ.

– Все пары: «лес – лесник», «сад – садовый», «царь – цари», «дом – домашний» – являются однокоренными словами.

– Слова «яблоня», «пальто», «носки», «пони» являются неизменяемыми.

– Суффикс является одной из частей речи.

– Слова «толковать – объяснять», «глядеть – смотреть» являются родственными, так как обозначают одни и те же действия.

3) Верно ли, что следующие пары слов являются родственными?

Почему?

– Подосиновик – осина.

– Гриб – боровик.

- Мебель – стул.
- Книга – книжный.

4) Выдели приставки в словах:

- подарок, поход, подкова, полка, повар, поляна;
- отдал, ответ, отучился, отколоть, откусил, отец.

5) Выдели суффикс в словах:

- розочка, бабочка, белочка, вазочка.

Данные задания проблемного характера по теме «Состав слова» полностью соответствуют требованиям ФГОС НОО к умениям, навыкам и способам деятельности младших школьников. Кроме того, эти задания свидетельствуют о всестороннем подходе к изучению языка и способствуют формированию познавательной деятельности, так как они направлены на:

- пополнение словарного запаса обучающихся;
- предупреждение большинства орфографических ошибок;
- повышение осознанности выполняемых учениками мыслительных операций;
- развитие у учеников критического мышления;
- развитие умения учеников свободно ориентироваться в структуре слова;
- сформированность умения выделять и отождествлять повторяющиеся в сотнях слов морфемы;
- повышение уровня младших школьников грамотного употребления слов в речи и на письме;
- развитие навыков познавательной самостоятельности ученика.

Анализ методической литературы и современных подходов к обучению младших школьников дает основание полагать, что использование отобранных нами заданий позволит повысить эффективность работы учителя начальных классов на уроках русского языка при работе над составом слова.

Выводы по 2 главе

Анализ работ ученых показал нам, что для наиболее эффективной работы младших школьников над составом слова необходимо повышать уровень мышления учеников, но при детальном анализе современных учебников нами был выявлен недостаточный уровень сложности заданий, это послужило основанием для проведения диагностики уровня сформированности умений младших школьников работать над составом слова и отбора проблемных заданий в помощь учителю.

При написании данной главы нашего исследования мы достигли следующих результатов:

1. На основе примерной программы по русскому языку, соответствующей ФГОС НОО, мы выявили параметры для оценки умений младших школьников работать над составом слова:

- умение образовывать однокоренные слова;
- умение различать однокоренные слова и формы слова;
- умение различать однокоренные слова и синонимы;
- умение работать со значением суффиксов;
- умение работать со значением приставок;
- умение разбирать слова по составу.

На основе данных параметров мы спроектировали и провели контрольно-диагностическую работу в 3-м классе с целью выявления реального уровня знаний и умений младших школьников при работе над составом слова.

2. Результаты контрольно-диагностической работы показали следующее:

- высокого уровня умений работать над составом слова достигли всего 2 ученика (14 %);
- средний уровень умений выявлен у 9 человек (60 %);

– на низком уровне умения работать над составом слова проявились у 4 учащихся (26 %).

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента мы установили, что уровень умений младших школьников при работе над составом слова является недостаточным для успешного освоения данного раздела русского языка.

3. Нами было определено, что ошибки, допускаемые младшими школьниками, объясняются работой над однотипными заданиями, которые дети иногда выполняют, не задумываясь о способе действия. Учителю необходимо повышать осознанность выполняемых мыслительных операций, развивать критическое мышление, познавательную самостоятельность ученика.

4. В помощь учителю нами были отобраны задания проблемного характера и приведены примеры таких заданий, которые смогли бы повысить уровень эффективности работы младших школьников над составом слова.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и практическая работа по изучению проблемы повышения эффективности изучения младшими школьниками на уроках русского языка раздела «Состав слова». В рамках исследования в полном объеме нами были решены поставленные задачи.

Задача 1 – изучить особенности работы над составом слова в начальной школе в теории и практике различных педагогов и методистов. При решении данной задачи мы рассмотрели исторический аспект работы над составом слова в начальной школе в теории и практике педагогики и методики. Изучение различных позиций на организацию данного вида деятельности привело нас к пониманию того, что некоторые ученые настаивают на использовании однотипных упражнений. Однако современный подход ориентирует нас на то, что этого бывает недостаточно для полного осознания механизма работы над составом слова. Нужна интенсивная работа по развитию мышления младших школьников. Одним из способов реализации данного подхода является решение учениками проблемных заданий.

Задача 2 – рассмотреть психолого-педагогические особенности заданий проблемного характера, выполняемые младшими школьниками. Решение данной задачи позволило нам убедиться в том, что использование проблемных заданий при работе над составом слова не только возможно в начальной школе, но и способно в значительной степени повысить эффективность данного вида деятельности и, кроме того, предоставляет широкие возможности для развития внимания и наблюдательности; активизации мыслительной и познавательной деятельности младших школьников; повышение уровня самостоятельности и ответственности учащихся при выполнении особенно самостоятельной работы;

формирования прочных умений в области морфемики и начального уровня словообразования.

Задача 3 – провести анализ раздела «Состав слова» в учебниках по русскому языку с точки зрения наличия заданий проблемного характера. Обращение к анализу учебников по русскому языку (Канакина В.П. и Горецкий В.Г.) мы сформулировали в третьей задаче исследования. Анализ был направлен на выявление заданий проблемного характера в разделе «Состав слова». Большая часть заданий является однотипными и направлена на выделение какой-либо одной морфемы, что, на наш взгляд, снижает уровень проблемности к подходу решения основной задачи в работе над составом слова, так как не требуют достаточного задействования мыслительных операций высокого уровня.

Задача 4 – определить уровень сформированности умения младших школьников работать над составом слова. В соответствии с данной задачей мы провели диагностические мероприятия. Исследование уровня умений работать над составом слова на основе выявленных параметров и критериев согласно ФГОС НОО позволило нам зафиксировать, что высокий уровень отмечен только у двух учащихся (14 %), остальные ученики имеют показатели «средний» и «низкий», что является явно недостаточным для успешного освоения данного раздела русского языка.

Задача 5 – определить основные ошибки, допускаемые учениками начальных классов при работе над составом слова, и их причины. Диагностика позволила нам определить не только уровень умений работать над составом слова у учащихся третьего класса, но и выявить типичные ошибки младших школьников и причины, которые к ним приводят. При отборе заданий проблемного характера мы учитывали их значимость для повышения уровня эффективности и для проведения корректирующих мероприятий.

Задача 6 – провести отбор проблемных заданий для учителя, способствующих эффективной организации работы младших школьников

над составом слова. Мы отобрали задания проблемного характера, которые направлены на успешное освоение умений, необходимых младшим школьникам для продуктивной работы над составом слова.

Данные задания могут использоваться не только учителями начальных классов, но и студентами ВУЗов и колледжей, родителями младших школьников, слушателями курсов повышения квалификации, при организации эффективной работы с младшими школьниками по теме «Состав слова».

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута.

Перспективное продолжение нашей работы мы видим в следующих направлениях: возможность разработки сборника заданий проблемного характера; разработка индивидуальной тетради для младших школьников обучающего характера и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арискина, О. Л. Становление учения о морфемике и словообразовании русского языка [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 : защищена 22.05.13 / Ольга Леонидовна Арискина. – Москва, 2013. – 577 с.
2. Бабанский, Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников [Текст] : учебное пособие / Ю. К. Бабанский. – Ростов н/Д : Педагогика, 1970. – 320 с.
3. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.
4. Бугрименко, Е. А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов [Текст] : руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников / Е. А. Бугрименко, А. М. Венгер, К. Н. Политова, Е. Ю. Сушкова. – Москва : Министерство образования РФ, 1992. – 238 с.
5. Венгер, Л. А. Психологическая характеристика деятельности ребенка [Текст] / Л. А. Венгер. – Москва : Изд-во Центр. ин-та усоверш. врачей, 1968. – 19 с.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Национальное образование, 2019. – 368 с.
7. Гаврилычева, Г. Ф. Современный младший школьник. Какой он? Штрихи к портрету [Текст] / Г. Ф. Гаврилычева. – Москва : Начальная школа и образование, 2008. – 19 с.
8. Галиева, Н. Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках в начальной школе [Текст] : методическое пособие для учителя / Н. Л. Галиева, Е. С. Гостимская, Г. Ю. Евдокимова. – Москва : 5 за знания, 2008. – 128 с.

9. Гуцу, Е. Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению [Текст] / Е. Г. Гуцу // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 11–14.
10. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка [Текст] / Г. Доман; отв. ред. В. Дольникова. – Москва : Аквариум, 1996. – 448 с.
11. Ерхов, В. И. Основная задача начальной школы [Текст] / В. И. Ерхов // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 107–110.
12. Ильницкая, И. Развитие творческого потенциала в личности в процессе проблемного обучения [Текст] / И. Ильницкая, Л. Остапенко // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 19–23.
13. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы [Текст] / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 548 с.
14. Кабанова, М. Н. Готовимся к школе. Практические задания, тесты, советы психолога [Текст] / М. Н. Кабанова. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 346 с.
15. Канакина, В. П. Русский язык [Текст] : учебно-методический комплект / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – Москва : Просвещение, 2013. – 544 с.
16. Касаткин, Л. Л. Русский язык [Текст] : учебник для студентов пед. ин-тов : в 2 ч. Ч. I. Введение в науку о языке. Русский язык. Общие сведения. Лексикология современного русского литературного языка. Фонетика. Графика и орфография / Л. Л. Касаткин, Л. П. Крысин, М. Р. Львов, Т. Г. Терехова; под ред. Л. Ю. Максимова. – Москва : Просвещение, 1989. – 287 с.
17. Комбарова, М. Дисгармоничное развитие младших школьников [Текст] / М. Комбарова. – Москва : Инновации в образовании, 2003. – 126 с.
18. Кузьмина, В. Психологические основы процесса обучения младших школьников [Текст] / В. Кузьмина. – Москва : Учитель, 2003. – 70 с.
19. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.

20. Кульневич, С. В. Анализ урока в начальной школе [Текст] : пособие для учителей начальных классов, методистов и руководителей учебных заведений / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д : Изд-во «Учитель», 2006. – 256 с.

21. Кульневич, С. В. Современный урок [Текст] : в 3 ч. Ч. 2. Научно-практическое пособие для учителей, методистов и руководителей учебных заведений / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во «Учитель», 2005. – 288 с.

22. Кульневич, С. В. Современный урок [Текст] : в 3 ч. Ч. 3. Научно-практическое пособие для учителей, методистов и руководителей учебных заведений / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во «Учитель», 2006. – 288 с.

23. Ларина, Э. В. Особенности развития теоретического мышления у детей при обучении в начальных классах гимназии [Текст] / Э. В. Ларина // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 69–75.

24. Лернер, И. Я. Проблемное обучение [Текст] : учебное пособие / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 454 с.

25. Локалова, Н. П. Психологическое развитие как составляющая образования [Текст] : дайджест / Н. П. Локалова // Психология обучения. – 2003. – № 7. – С. 27–41.

26. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений [Текст] : труды по филологии / М. В. Ломоносов. – Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1952. – 997 с.

27. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Академия, 2000. – 472 с.

28. Мазепина, Т. Б. Тесты для маленьких умников и умниц [Текст] / Т. Б. Мазепина. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 367 с.

29. Маркова, А. А. Развитие внимания и снятие умственного напряжения в процессе обучения младших школьников [Текст] / А. А. Маркова // Начальная школа. – 2001. – № 2. – С. 89–90.

30. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] : учебное пособие / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 342 с.

31. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения [Текст] : пособие для учителей / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1972. – 354 с.

32. Махмутов, М. И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии [Текст] : пособие для учителей / М. И. Махмутов. – Москва : Народное образование, 1967. – 188 с.

33. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] : учебное пособие / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 214 с.

34. Махмутов, М. И. Современный урок: вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1983. – 276 с.

35. Мельникова, Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками [Текст] : пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – Москва : АПКиПРО, 2002. – 168 с.

36. Миронов, Н. П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте [Текст] / Н. П. Миронов // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 33–42.

37. Образовательная система «Школа 2100»: Дошкольная подготовка. Начальная школа. Основная и старшая школа [Текст] : сборник программ / под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Изд. дом РАО, 2004. – 528 с.

38. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и образование, 2014. – 1376 с.

39. Пенфильд, В. Речь и мозговые механизмы [Текст] / В. Пенфильд, Л. Робертс; пер. с англ. С. И. Кайдановой и И. М. Тонконового. – Москва : Медицина, 1964. – 264 с.
40. Подшивалова, Е. Л. Становление субъекта учебной деятельности: трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников [Текст] / Е. Л. Подшивалова, Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 57–66.
41. Позднякова, Е. В. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников [Текст] / Е. В. Позднякова // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 23–24.
42. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст] : пособие / К. Н. Поливанова. – Москва : Academia, 2000. – 375 с.
43. Полякова, А. В. Русский язык [Текст] : учебно-методический комплект / А. В. Полякова. – Москва : Просвещение, 2017. – 489 с.
44. Рамзаева, Т. Г. Классическая начальная школа. Русский язык [Текст] : учебно-методический комплект / Т. Г. Рамзаева. – Москва : Дрофа, 2020. – 439 с.
45. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с.
46. Рогачева, С. Н. Влияние самопонимания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации [Текст] / С. Н. Рогачева // Психология обучения. – 2003. – № 2. – С. 39–43.
47. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1958. – 452 с.
48. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 201 с.

49. Селевко, Т. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП [Текст] / Т. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 355 с.

50. Сиратюк, А. Поэтапная организация урока при дифференцированном подходе к обучению младших школьников [Текст] : пособие для учителя / А. Сиротюк. – Москва : Школьные технологии, 2003. – 72 с.

51. Ситаров, В. А. Дидактика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 479 с.

52. Ситявина, И. А. Современный урок в начальной школе [Текст] / И. А. Ситявина // Начальная школа. – 2006. – № 5. – С. 53–55.

53. Скаткин, М. Н. Современные проблемы дидактики [Текст] : пособие для учителей / М. Н. Скаткин. – Москва : Советская педагогика, 1970. – 415 с.

54. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – 3-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 1997. – 384 с.

55. Соловейчик, М. С. Русский язык. К тайнам нашего языка [Текст] : учебник, 3 класс : в 3 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Москва : Ассоциация 21 век, 2011. – Ч. 2. – 144 с.

56. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология [Текст] : краткий курс / Е. А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2006. – 380 с.

57. Тарасова, Л. Е. Коллективное внимание младших школьников [Текст] / Л. Е. Тарасова // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 95–98.

58. Тиринова, О. И. Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших

школьников [Текст] / О. И. Тиринова // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 100–105.

59. Троицкая, И. Ю. Формирование саморегуляции у младших школьников [Текст] / И. Ю. Троицкая // Психология обучения. – 2003. – № 6. – С. 40–42.

60. Тухман, И. В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников [Текст] : пособие / И. В. Тухман. – Москва : Начальная школа, 2004. – 189 с.

61. Уфимцева, Л. П. Психологическая диагностика готовности младших школьников к переходу на II ступень обучения [Текст] : пособие для учителей / Л. П. Уфимцева. – Москва : Начальная школа, 2004. – 284 с.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : в ред. приказа Минобрнауки России от 22 сентября 2011 г. № 2357. – Режим доступа: <https://fgos.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

63. Ханычева, И. А. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников [Текст] : пособие по психологии / И. А. Ханычева. – Москва : Психология и школа, 2004. – 311 с.

64. Хилько, М. Е. Возрастная психология [Текст] : конспекты лекций / М. Е. Хилько, М.С. Ткачева. – Москва : Высшее образование, 2006. – 124 с.

65. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1974. – 407 с.

66. Яворская, И. Н. Влияние развивающего обучения на формирование логического мышления младших школьников [Текст] : пособие / И. Н. Яворская. – Москва : Психологическая наука и образование, 2004. – 366 с.