

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»)**

**Выпускная квалификационная работа**  
(магистерская диссертация)

обучающегося по направлению подготовки 44.04.01  
Педагогическое образование Магистерская программа  
Теория и методика начального языкового образования  
заочной формы обучения, группы 02021658  
Образцовой Лейлы Николаевны

Научный руководитель  
кандидат филологических наук,  
доцент Еременко О.И.

Рецензент  
директор МБОУ «Казацкая СОШ  
Яковлевского городского округа»,  
Сальтевская Н.В.

**БЕЛГОРОД - 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Лингвометодические основы использования технологии проблемного диалога в начальной школе.</b>	<b>9</b>
1.1. Сущность проблемно-диалогового обучения.....	9
1.2. Категориальное значение, морфологические и синтаксические признаки имени существительного.....	17
Выводы по первой главе.....	25
<b>Глава 2. Содержание работы по использованию технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в современной начальной школе (на материале темы «Имя существительное»).</b>	<b>27</b>
2.1. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы.....	27
2.2. Применение технологии проблемного диалога на уроках русского языка (обзор методической литературы).....	45
2.3. Экспериментальная работа по использованию технологий проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы «Имя существительное»).	59
Выводы по второй главе.....	75
<b>Заключение.....</b>	<b>78</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>81</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>89</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Наиболее кардинальным изменением в современном образовании является смена образовательной парадигмы: от авторитарно-репродуктивной к гуманистической, личностно-ориентированной развивающей. В этой связи в педагогике пересматриваются цели и принципы обучения, его методики, обновляется содержание.

Федеральный образовательный стандарт начального образования ставит перед учителем новые цели, требует владения новыми технологиями, средствами обучения. Ученик должен иметь не только умения и навыки, но и уметь организовывать собственную учебную деятельность, иметь готовность и способность учиться. Как результат определяют формирование ключевых компетентностей, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности, включающих: - обобщенные способы решения учебных задач (формулировка вопроса, наблюдение, фиксация и организация данных, их первичная интерпретация, презентация результатов); - умений работать с разными источниками информации – учебной, художественной, научно-популярной, справочной литературой.

Компетентностный подход не является совершенно новым для российской школы. В этом русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы. Технология проблемно-диалогического обучения выступает важнейшим направлением реализации парадигмы компетентностного обучения в образовании. Данная технология является: результативной, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей младших школьников, воспитание активной личности обучающихся, развитие универсальных учебных действий; здоровьесберегающей, потому что позволяет снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний.

На основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях - проблемном обучении (И.А. Ильницкая,

В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др.) и психологии творчества (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.Т. Шумилин и др.) - разработана технология проблемно-диалогического обучения, которая позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний. Технология проблемного диалога универсальна, т.е. применима на любом предметном содержании и любой ступени, в частности, на уроках русского языка в начальной школе.

Поскольку проблема реализации технологии проблемного диалога достаточно сложна, многоаспектна, то мы в рамках данного исследования остановимся на возможностях использования данной технологии в процессе изучения конкретного языкового материала, а именно - морфологии. Выбор данного раздела обусловлен следующими причинами. Морфология – один из важнейших разделов школьного курса русского языка, от успешности усвоения которого во многом зависит достижение этих целей. Как известно, изучение морфологии обладает широким обучающим и развивающим потенциалом. Усвоение грамматических сведений оказывает огромное влияние на общее развитие младших школьников, способствует значительному интеллектуальному развитию учащихся, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей. Знания по морфологии служат фундаментом для формирования правописных умений и навыков, подготавливают учащихся к изучению начального школьного курса синтаксиса, открывают возможности для использования уроков грамматики в целях развития речи учащихся и усвоения ряда правил словоупотребления.

Изучением морфологии занимались такие ученые-лингвисты, как Г. Павский, А.Х. Востоков, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, А.А. Потебня, А.В. Миртов, В.В. Виноградов, на работы которых мы опираемся в своем исследовании.

В курсе морфологии в начальных классах изучаются части речи и их формоизменение, в частности, имя существительное. Имя существительное,

это явление сложное, многоаспектное, представляющее важный компонент в структурной организации русского языка. Этой проблеме посвящены многочисленные исследования как специалистов в области теории русского языка, так и исследователей, посвятивших свои работы описанию русского языка в учебных целях. Однако, несмотря на наличие обширной литературы по данному вопросу, отдельные стороны описания русских существительных остаются нерешенными. Эта трудность объективна. Она обусловлена тем, что встречаются две противоположности: конкретное, предметное мышление детей и отвлеченность, абстрактность рассматриваемых понятий и категорий. Способ разрешения традиционно существующего противоречия в современных программах по русскому языку представлен по-разному.

Актуальной проблемой начальной школы является поиск путей создания эффективных условий для обеспечения сознательного усвоения знаний учащимися. Отчасти решением данной проблемы может быть создание на уроках русского языка проблемных ситуаций, способствующих продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся, более эффективному усвоению ими знаний в целом и грамматических понятий в частности; использование дидактического материала, обладающего необходимыми признаками формируемых понятий, позволяющего провести анализ и сравнение выделенных существенных и несущественных свойств явлений и предметов и сделать на их основе обобщение. Эффективным усвоение грамматической категории будет в том случае, если ученик обучен приему грамматического анализа языкового материала, приему сравнения и классификации изучаемых объектов (с целью усвоения морфологии), приему преобразования изучаемой единицы, постановке формально-грамматических вопросов. Все перечисленное определило **актуальность исследования**.

В процессе анализа лингвистической и методической литературы было выявлено **противоречие** между потребностью в использовании технологии проблемного диалога на уроках в начальной школе и недостаточной методической разработанностью путей, методов, приемов проблемного

обучения при изучении грамматического материала.

Выявленное противоречие дало основание сформулировать **проблему исследования**: каковы методические условия использования технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы имя существительное). Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

**Объект исследования**: процесс изучения морфологии в начальной школе.

**Предмет исследования**: методические условия использования технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы «Имя существительное»).

**Гипотеза исследования**: использование технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы «Имя существительное») будет эффективным, если:

- на уроках русского языка применяются различные приемы проблемно-диалогового обучения;
- на уроках русского языка создаются проблемные ситуации, разрешение которых осуществляется в ходе совместной деятельности учащихся и учителя.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность проблемно-диалогового обучения и его особенности.
2. Охарактеризовать категориальное значение, морфологические и синтаксические признаки имени существительного.
3. Провести аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы.
4. Охарактеризовать особенности применения технологии проблемного диалога на уроках русского языка.
5. Организовать экспериментальную работу по использованию

технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы «Имя существительное»).

В работе используются следующие **методы исследования**: изучение теории вопроса; изучение педагогического опыта; беседа; тестирование; изучение продуктов деятельности учащихся; наблюдение; математический метод обработки результатов.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что в ней представлены конкретные методические условия использования технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы «Имя существительное»).

**База исследования**: 4 класс МБОУ «Казацкая СОШ Яковлевского городского округа».

**Апробация результатов исследования** осуществлялась на:

- международной научно-практической интернет-конференции «Развитие личности в образовательном пространстве» (Белгород, апрель 2018).

- международной дистанционной педагогической конференции «Педагогика и образование» (Красноярск, ноябрь, 2018).

По теме исследования опубликованы две статьи.

Исследование проводилось в течение двух лет (2016 – 2018 гг.) и включало в себя следующие **этапы**.

**Первый этап** – изучение литературы по теме исследования, отбор дидактического материала для экспериментального исследования.

**Второй этап** – проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов, проведение обучающего эксперимента, реализация разработанной системы упражнений и заданий.

**Третий этап** – анализ и обобщение результатов исследования, оформление магистерской диссертации.

**Структура диссертации** определялась задачами и логикой исследования. Магистерская диссертация включает: введение, две главы,

заклучение, библиографический список, приложение.

**Во введении** обосновывается выбор темы, ее актуальность, определяются объект, предмет, задачи, цели исследования и его методы, формулируется гипотеза.

**В первой главе** «Лингвометодические основы использования технологии проблемного диалога в начальной школе» охарактеризована сущность проблемно-диалогового обучения; охарактеризовано категориальное значение, морфологические и синтаксические признаки имени существительного.

**Во второй главе** «Содержание работы по использованию технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в современной начальной школе (на материале темы «Имя существительное»)» проведен аспектный анализ программ и учебников по русскому языку по проблеме исследования; охарактеризованы особенности применения технологии проблемного диалога на уроках русского языка; проведена экспериментальная работа.

**В заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу, намечены перспективы исследования.

**Библиографический список** содержит 89 наименований.

**В Приложении** содержатся материалы, отражающие содержание экспериментальной работы.



# ГЛАВА 1. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## 1.1. Сущность проблемно–диалогового обучения

Традиционный подход к образовательному процессу, ориентированный на формирование комплекса знаний, умений и навыков, уступает место компетентностному подходу. Для того чтобы выпускник школы был не только хорошо информированным специалистом, но и был способен использовать полученную информацию в своей деятельности, используются новые образовательные технологии. Одна из таких технологий – технология проблемно–диалогического обучения.

Е.Л. Мельникова определяет проблемно–диалогическое обучение, как тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством диалога с учителем. Данная технология является результативной и здоровьесберегающей, поскольку обеспечивает высокое качество знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей, воспитание активной личности (Мельникова, 2006, 46).

По утверждению Е. Л. Мельниковой, стержень проблемного диалога – диалогическое взаимодействие субъектов при выявлении проблемных ситуаций (когда ученики обнаруживают дефицит своих знаний и желание преодолеть возникающее в процессе учебной деятельности противоречие) и при их разрешении. Диалогическое взаимодействие рассматривается не как поочередный обмен информацией, а как совместный поиск верного решения проблемы, и поэтому предполагает уважительное отношение к мнению любого из его участников. Соотнесение и взаимное дополнение различных точек зрения на пути к правильному выводу и является целью проблемного диалога (Мельникова, 2006, 45).

Е.Л. Мельникова предлагает следующие приемы создания проблемного диалога (см. таблицу 1.1.) (Мельникова, 2006, 21).

Таблица 1.1.

## Приемы создания проблемной ситуации

Тип проблемного диалога	Тип противоречия	Приемы создания проблемного диалога
С удивлением	Между двумя (или более) положениями	1. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения 2. Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием
	Между житейским представлением учащихся и научным фактом	3. Шаг 1. Обнажить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку» Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью
С затруднением	Между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя	4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще. 5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими 6. Шаг 1. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими Шаг 2. Доказать, что задание учениками не выполнено.

Е.Л. Мельникова в своей педагогической деятельности применяет следующие алгоритмы побуждающих от проблемной ситуации диалогов относительно указанных нами шести приемов в таблице 1.2.

Следующий шаг побуждающего диалога – к формулированию учебной проблемы, которая существует в двух формах – либо вопрос, либо тема урока (см. таблица 1.1.). На этапе поиска решения побуждаю учеников выдвинуть и проверить гипотезы, обеспечиваю «открытие» знаний путем проб и ошибок. В ходе диалога Е.Л. Мельникова использует отдельные стимулирующие реплики, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески. Например, фрагмент урока русского языка по теме «Гласные в суффиксах имён существительных –ек, –ик» (см. Таблицу 1.3.).

Таблица 1.2.

### Побуждающий от проблемной ситуации диалог

Побуждение к осознанию противоречия		Побуждение к формулированию учебной проблемы
Прием 1	<i>О фактах:</i> Что вас удивило? Что интересного заметили? Какие вы видите факты?	<i>Выбрать подходящее:</i> Какой возникает вопрос? Какова будет тема урока?
Прием 2	<i>О теориях:</i> Что вас удивило? Сколько существует теорий (точек зрения)?	
Прием 3	Сколько же в нашем классе мнений?	
Прием 4	Вы сначала как думали? А как на самом деле?	
Прием 5	Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение?	
Прием 6	Вы смогли выполнить задание? Почему не получается? Чем это задание не похоже на предыдущие?	
	Что вы хотели сделать? Какие знания применили? Задание выполнено?	

Таблица 1.3.

#### Фрагмент урока русского языка по теме «Гласные в суффиксах имён существительных –ек, –ик»

Учитель	Ученик
<p>– На доске записано предложение: «Пёсик перепрыгнул через овражек». Найдите, пожалуйста, в этом предложении существительные и выпишите их.</p> <p>– Какие слова вы выписали?</p> <p>– Обозначьте суффиксы в этих словах.</p> <p>– Вы уже знаете, что это уменьшительно-ласкательные суффиксы, но что же интересного вы заметили?</p> <p>– Какой возникает вопрос?</p> <p>– Так какая сегодня тема урока ?</p>	<p><i>Ученики выписывают слова.</i></p> <p>– Пёсик, овражек.</p> <p>– В слове пёсик суффикс –ик, а в слове овражек суффикс –ек.</p> <p>– В одном слове пишется суффикс –ик, в другом – –ек.</p> <p>– Когда в существительных пишется суффикс –ек, а когда –ик?</p> <p>– Гласные в суффиксах имён существительных –ек, –ик.</p>

По утверждению Л.И. Ягодко, технология проблемно– диалогического обучения готовит ученика к поиску самостоятельного решения. Основная особенность этой технологии заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе

самостоятельной исследовательской деятельности : дети усваивают лучше то, что открыли сами и выразили по –своему. Учитель лишь направляет эту деятельность и в завершении подводит итог. На таких уроках ученики больше думают, чаще говорят, активнее формируют мышление и речь. Они учатся отстаивать собственную позицию, рискуют, проявляют инициативу и в результате вырабатывают характер (Ягодко, 2010, 2).

Х .Х. Абушкин указывает, что при построении проблемно–диалогового урока надо учитывать , что диалог – это форма общения. Диалоговый урок не получится, если присутствуют факторы, тормозящие диалог:

- категоричность учителя, нетерпимость к другому мнению;
- отсутствие внимания учителя к ребёнку;
- закрытые вопросы, которые предполагают односложные ответы или вопросы, на которые можно и не отвечать;
- неумение учителя быть хорошим слушателем ( Абушкин, 1999, 33).

Сущность проблемно– диалогического обучения заключается в создании условий , при которых каждый школьник смог бы максимально реализовать себя (свои интеллект, мышление, деятельность и коммуникативные способности) (Мельникова, 2008, 22). По мнению Е.Л. Мельниковой, одним из способов и условий достижения цели на уроке является деятельностный принцип обучения, согласно которому у детей должны быть сформированы компоненты учебной деятельности ( учебно–познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, самоконтроль, самооценка). Технология проблемно –диалогического обучения используется как средство развития этих компонентов, поскольку обеспечивает высокое усвоение знаний, эффективное развитие интеллекта, творческих способностей школьников и воспитание активной личности (Мельникова, 2008, 74 ).

Е.Л. Мельникова выделяет следующие основные положения проблемно –диалогического образования:

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

2. Усвоение системных знаний и обобщённых способов их применения базируется на исследованиях. Данный компонент наряду с воспроизведением изученного ранее предполагает установление преемственных связей между уже известным и новым материалом и применение учащимися прежних орфографических знаний в новых ситуациях. Ученики прогнозируют предстоящую деятельность.

3. Постановка учебной проблемы, её формулирование.

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

5. Составление алгоритма выбора написания. (Мельникова, 2006, 45).

Таким образом определяется потребность в применении проблемного диалога в процессе обучения. Дидактическая структура урока в проблемно–диалогической технологии прежде всего отражает познавательную деятельность учащихся, иллюстрирует возможности управления этой деятельностью, задаёт общий алгоритм организации такого урока.

В последнее время в России происходит переориентация оценки результата образования с понятий « подготовленность», «образованность», «общая культура», « воспитанность » на понятия «компетенция », «компетентность» обучающихся. В связи с этим меняются требования к результатам, на достижение которых должна быть ориентирована образовательная программа образовательного учреждения. Как результат определяют формирование ключевых компетентностей, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности и включающих: обобщенные способы решения учебных задач (формулировка вопроса, наблюдение, фиксация и организация данных, их первичная интерпретация, презентация результатов ); умения работать с

разными источниками информации – учебной, художественной, научно–популярной, справочной литературой (ФГОС НОО, 3).

В связи с этим Е.В. Гулыга указывает, что технология проблемно – диалогического обучения – важнейшее направление реализации парадигмы компетентностного обучения в образовании, она является, во– первых, результативной, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей школьников, воспитание активной личности, развитие универсальных учебных действий; во–вторых, здоровьесберегающей, потому что позволяет снижать нервно– психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний (Гулыга, 2016, 34).

По утверждению Г.Г. Иевлевой, технология проблемного диалога носит общепедагогический характер, так как реализуется на основе любого предметного содержания и на любой образовательной ступени. В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке открытия новых знаний должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Первое – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования, поиск решения – этап формулирования нового знания. Второе слово означает, что постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога (Иевлева, 2013, 16).

Как уже отмечалось, технология проблемно–диалогического обучения рассматривает методы постановки учебной проблемы и методы поиска решения учебной проблемы с помощью диалога. Существуют три основных метода постановки учебной проблемы: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводный к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом, смысл которого состоит в том, что учитель сам сообщает тему урока, но вызывает к ней интерес класса с применением одного из мотивирующих способов (Ильницкая, 1991, 15).

Побуждающий от проблемной ситуации диалог является наиболее

сложным для учителя, поскольку требует последовательного осуществления четырех педагогических действий: 1) создания проблемной ситуации; 2) побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации; 3) побуждения к формулированию учебной проблемы; 4) принятия предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы (Ильницкая, 1991, 16). Остановимся на их характеристике. Как утверждает Калмыкова З.И.: создать проблемную ситуацию – значит ввести противоречие, столкновение с которым вызовет у школьников эмоциональную реакцию удивления или затруднения (Калмыкова, 2009, 28).

Побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации представляет собой отдельные вопросы учителя, стимулирующие школьников на осознание заложенного проблемной ситуацией противоречия. На данном этапе производится несколько действий: во – первых, побуждение к выдвижению гипотез. Выдвинуть гипотезу значит высказать предположение, истинность или ложность которого должна установить проверка. (Калмыкова, 2016, 54).

Второе действие – принятие выдвигаемых учениками гипотез. При побуждающем диалоге существует опасность оценочно отреагировать на высказываемые учениками предположения: отвергнуть ошибочную гипотезу («неправильно», «не так», «нет») и похвалить за решающую («молодец», «верно»). Однако учительская оценка гипотезы лишает шаг проверки всякого смысла, поэтому реагировать на гипотезы школьников следует эмоционально нейтрально (Калмыкова, 2016, 55).

По мнению Л.Д. Мали, принятие предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы позволяет учащимся на основе выбранной проблемы индивидуально подойти к ее решению: отобрать необходимые вербальные средства, информационные ресурсы, определить способ выполнения действий и выделить способы фиксирования результатов. Особое место в организации образовательного процесса с целью преодоления затруднений занимает технология «Генераторы –

критики», использование которой в полной мере способствует развитию критического мышления и становлению проблемно– деятельностных компетенций обучающихся. После принятия формулировки учебной проблемы формируются две группы: первая – это «генераторы». Они дают максимальное количество вариантов решения проблемы, которые могут быть самыми фантастическими. Все это делается без предварительной подготовки; никто друг друга не критикует; принимаются все решения; работа проводится быстро.

Вторая группа, «критики», получает эти предложения и выбирает наиболее подходящие. Педагог так направляет работу обучающихся, чтобы они могли вывести то или иное правило или закономерность, решить какую– то проблему, прибегая к своему опыту и знаниям, продемонстрировали умение работать с разными видами источников. Обязательным завершающим этапом педагогических действий является рефлексия, которая предполагает оценивание работы детей на каждом этапе ( Мали, 2015, 26).

Таким образом, проблемно– диалоговое обучение – это современный уровень использования, ставших уже фундаментальными, педагогических технологий. Оно является эффективным средством общего развития учащихся. Практика показывает, что этот процесс порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности, и самостоятельности при открытии новых знаний. Всякое решение проблемной задачи предполагает перестройку информации в условиях учебно–исследовательской деятельности. Познавательный процесс в учебно–исследовательской деятельности всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма действий.

Современные педагогические исследования убеждают в необходимости и возможности применения методов проблемно–диалогового обучения в целях обеспечения общего развития учащихся, формирования



теоретического стиля мышления, которое лежит в основе любой деятельности. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемно– диалоговое обучение является подлинно развивающим и в полном объеме призвано решить задачи, поставленные в новых образовательных стандартах.

## **1.2. Категориальное значение, морфологические и синтаксические признаки имени существительного**

Среди слов современного русского языка выделяют, прежде всего, два больших, количественно неоднородных разряда слов – слова самостоятельные (знаменательные) и слова служебные, отдельную группу составляют модальные слова, междометия и звукоподражания (Валгина, 2002,72). Самая многочисленная группа слов в современном русском языке – это группа слов, относящаяся к имени существительному.

Имя существительное – это знаменательная часть речи, обозначающая предмет (субстанцию) и выражающая это значение в словоизменяемых грамматических категориях числа и падежа и несловоизменяемых категориях рода и одушевленности – неодушевленности (Лекант, 2000, 25-26).

Имена существительные, как часть речи, могут быть названиями конкретных предметов, вещей, веществ, живых существ и организмов, явлений объективной реальности, отвлеченных свойств и качеств, действий и состояний (Валгина, 2002,83).

Имя существительное – это класс слов, который обозначает предмет, обладает категориями рода, числа и падежа. В предложении имя существительное традиционно играет роль подлежащего или дополнения (Рахманова, 2007, 5).

Таким образом, существительные называют предметы в широком смысле, то есть не только конкретные предметы окружающей

действительности, их совокупности или составные части, но и живых существ, а также действия и состояния в отвлечении от их производителей, свойства и количества в отвлечении от их носителей. Следовательно, значение предметности – это отвлеченное грамматическое значение, свойственное всем без исключения существительным. Для обнаружения грамматического значения предметности, особенно в тех случаях, когда необходимо ограничить, на практике используется подстановка местоименных слов с обобщенно–предметным значением – кто или что (Рахманова 2007, 248–249).

В отличие от имен прилагательных, которые выражают свойства и качества не самостоятельно, а как принадлежащие предмету или явлению, имена существительные выражают отвлеченные свойства и качества (радость, доброта, внимательность), самостоятельно, независимо от тех предметов, явлений или понятий, которым эти свойства присущи.

Действие или состояние, в отличие от глаголов, в имени существительном выражено вне какой бы то ни было связи с производителем действия, вне времени протекания (питьё, уборка, посев, езда), что не возможно при выражении действия или состояния глаголом, где, как правило, одним из условий является указание на время действия и на производителя действия (Рахманова, 2007, 155).

Средством выражения грамматической предметности являются морфологические категории существительных. Для русских существительных обычно выделяют три морфологические категории: род, число, падеж.

Центральное место в грамматической системе имени существительного принадлежит категории рода. Грамматический род определяется у всех существительных, кроме тех, которые всегда употребляются во множественном числе. Грамматический род – это несловоизменяемая категория имен существительных. Она проявляется в способности существительных сочетаться с определенными для каждого родового класса

формами согласуемых слов: красивый дом, красивая книга, красивое платье (Касаткин, 2005, 21).

Семереньи О., определял род как специфическую черту существительного, в соответствии с которой зависящие от существительного слова принимают различные формы (Семереньи, 2004, 111).

Потебня А.А. наметил другой путь. Его внимание было приковано к проблеме организации согласовательных отношений. Наблюдения А.А. Потебни показывают, что род существительных, называющих вещи и понятия, потенциально связан с полом, когда речь идет об олицетворении в художественных произведениях, когда названия предметов служат обозначениями персонажей. В таких случаях обязательно, чтобы слова мужского рода представляли персонажей мужского пола, а слова женского рода – персонажей женского пола. (Потебня, 2008, 82).

Профессор Миртов А.В. правильно заметил: «Если грамматический род не отождествлять с полом, то придется признать, что и в названиях неодушевленных предметов грамматический род – не просто формальный пережиток, а в основном явление живое и семантически не погасшее. Сила семантических моментов значительно сказывается в многочисленных случаях возникновения колебаний в роде (возникновение родовых дубликатов слов) и в способах грамматикализации слов, заимствуемых из других языков» (Миртов, 2006, 122).

Таким образом, категория рода представляет собой пример категории со стертым значением, но она занимает важное место в морфологической структуре существительного и часто определяет формы слова, подчиненные существительным.

Н.С. Валгина указывает, что категория рода существительных в русском языке – это классифицирующая категория. По характеру проявления этой категории все существительные русского языка делятся на следующие группы:

- 1) существительные, противопоставленные по признаку рода- слова

мужского рода: дом, день, папа, дядя; слова женского рода: книга, страна, мама, тетя; слова среднего рода: окно, здание;

2) существительные общего рода, способные обозначать лицо мужского или женского пола и в зависимости от этого выступать как слова м.р. или ж.р.; например: бедный мальчик–сирота, бедная девочка–сирота;

3) существительные *pluralia tantum*, не имеющие формы единственного числа и не относящиеся ни к одному из трех родов: брюки, ножницы (Валгина, 2011, 72-73).

С семантической точки зрения, категория рода связана со способностью существительных обозначать живое существо мужского пола (муж. р.), живое существо женского пола (жен. р.) либо с неспособностью указывать на пол живого существа (сред. р.).

Однако эта способность обозначать пол непосредственно проявляется только у названий лиц и частично у названий животных, входящих в родовую пару (мальчик–девочка; студент–студентка; баран–овца). За пределами родовых пар грамматический род не имеет значения биологического пола: человек, существо, белка.

В.А. Введенская отмечает, что как формальный класс род существительных определяется по способности сочетаться в им.п. ед.ч. с прилагательными с флексией –ой, –ый, –ий (муж. род); –ая, –яя (жен.род), –ое, –ее (ср.род). Во множественном числе родовые различия не имеют выражения; ср.: в ед.ч. ‘большой дом, большая книга, большое ведро’ и во мн.ч. ‘большие дома, книги, ведра’. Особое место занимают существительные общего рода (со значением лица), способные определяться прилагательными и флексией –ой, –ый, –ий и с флексией –ая(–яя) и соответственно обозначать лицо и мужского и женского рода: круглый сирота и круглая сирота (Русская грамматика, 1990, 155).

Данная категория относится к числу постоянных морфологических признаков существительного.

Число и падеж, напротив, являются словоизменительными категориями

существительного: одно и то же существительное может изменяться по числам (*дом – дома́, слон – слоны, книга – книги*) и падежам (*дом, дома́, дому, дом, домом, о доме*).

Категория числа указывает на количество одушевленных и неодушевленных предметов. Основным содержанием категории числа является противопоставление значения реальной единичности предмета и значение реального раздельного множества этих же предметов. Категорию числа образуют грамматические значения единственного и множественного числа, что находит выражение в противопоставлении падежных форм единственного и множественного числа. По отношению к категории числа все существительные делятся на две группы: существительные, употребляемые в формах обоих чисел, и существительные, употребляемые в форме только какого-то одного числа (единственного или множественного). (Рахманова 2007, 154).

В.А. Титов утверждает, что категория числа существительных в русском языке является словоизменительной, т. к. большинство из них изменяется по числам. С этой точки зрения все существительные можно разделить на три группы:

1) существительные, имеющие формы ед. ч. и мн. ч.: *стол – столы, книга – книги, окно – окна*;

2) существительные *singularia tantum*, имеющие только форму ед. ч.; к ним могут относиться существительные собирательные (*беднота, молодежь*), вещественные (*золото, масло*), абстрактные (*отдых, гордость*), собственные (*Москва, Петров*);

3) существительные *pluralia tantum*, имеющие только форму мн. ч.; они также могут быть вещественными (*чернила, сливки*), собирательными (*письмена, мемуары*), отвлеченными (*прения, дебаты*), собственными (*Афины, Альпы*), но могут быть и конкретными, называя парные предметы (*джинсы, ножницы*), игры (*шахматы, прятки*) (Титов, 2008, 93-94).

Морфологическая категория числа существительных, обязательная для

каждого субстантива, в современном русском языке характеризуется бинарной оппозицией единственного и множественного числа. Формы единственного и множественного числа, имея обобщенное значение количественной семантики, конкретизирует его, выражая исчисляемость /неисчисляемость обозначенных существительными предметов. В этом отражается связь морфологической категории числа с логико–понятийной категорией количества.

Категория падежа – это словоизменительная категория имени, выражающаяся в системе противопоставленных друг другу рядов форм и обозначающая отношение имени к другому слову (словоформе) в составе словосочетания или предложения. Категория падежа представлена шестью рядами форм, каждая из которых является носителем определенного комплекса категориальных морфологических значений (Лекант, 2002, 56). Эти ряды обозначаются как 1) именительный падеж, 2) родительный падеж, 3) дательный падеж, 4) винительный падеж, 5) творительный падеж и 6) предложный падеж. Носителем категориального значения является также каждая входящая в ряд форма слова: форма им. п. отдельного слова, форма дат. п., форма вин. п. и т. д.

Таким образом, термином «падеж» обозначается, во–первых, вся соответствующая морфологическая категория, во–вторых, ряд форм, объединенных общей системой падежных значений, например, формы отцу, земле, пути – это формы дат. п. (или просто – дат. п.) слов отец, земля, путь.

Падеж как словоизменительная категория имени выражается его флексиями; дополнительным средством различения падежных форм могут служить чередования в основах существительных и специальные акцентные характеристики.

Изменение одного и того же слова по падежам и числам называется склонением. Все изменяемые имена существительные в русском языке изменяются по определенным образцам, которые называются типом склонения. В современном русском языке выделяется три основных типа

склонения имен существительных.

К 1–му склонению относятся существительные женского и мужского рода с окончанием –а, –я (*книга, земля, пряжа, свеча; мужчина, дядя; сирота, плакса*).

Ко 2–му склонению относятся существительные мужского рода с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа, кроме слова *путь* (*стол, конь, гений, сарай, багаж, плац, карандаш, кирпич*), и существительные среднего рода с окончанием –о, –е в том же падеже (*село, поле, ружье*).

К 3–му склонению относятся существительные женского рода с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа (*ткань, жизнь, ночь, молодежь, мышь, мощь*).

Абсолютное большинство существительных склоняется по одному из этих типов склонения, однако есть существительные, которые или не могут быть безоговорочно отнесены к одному из них (их часто называют разносклоняемыми), или имеют парадигму, не характерную для имен существительных. К последним относятся существительные, образованные от имен прилагательных и причастий: *столовая, больной, учащийся*.

К разносклоняемым относят 10 существительных среднего рода на –мя, слова *путь* и *дитя*. Существительные среднего рода на –мя *бремя, время, вымя, знамя, имя, пламя, племя, семя, стремя, темя* – склоняются (с наращением суффикса –ен–) во всех падежах единственного числа, кроме творительного, как существительные 3–го склонения (ср. *ночь*), а в творительном – как существительные среднего рода (1 скл.; ср. *поле*). Во множественном числе они склоняются, как существительные среднего рода (1 скл.; ср. *место*). Существительные *вымя, пламя, темя* множественного числа не имеют.

Существительное *путь* во всех падежах, кроме творительного, склоняется по 3–му склонению (ср. *ночь*), в творительном – по 1–му склонению (ср. *конь*).

Существительное дитя в косвенных падежах единственного числа в современном русском языке не употребляется, вместо него используется слово ребенок, формы множественного – числа (дети, детей и др.) являются употребительными.

Значительная группа существительных не изменится по падежам и числам. Парадигма таких существительных состоит из омонимичных форм с нулевой флексией (нулевое склонение): метро, фойе, кафе, радио, шоу. Такие существительные часто называют несклоняемыми. К нулевому склонению относятся:

1) иноязычные слова, называющие неодушевленные предметы и оканчивающиеся на гласный –депо, какао, кино, пальто, алоэ. портмоне, кофе, такси.

2) иноязычные слова, называющие лиц мужского и женского пола и оканчивающиеся на гласный: атташе, денди, импресарио, Гюго, леди;

3) иноязычные существительные, обозначающие животных: какаду, кенгуру, шимпанзе;

4) иноязычные имена и фамилии женского рода, оканчивающиеся на твердый согласный: мадам, мисс;

5) иноязычные географические названия: Баку, Москва, Волгоград;

6) русские фамилии, представляющие собой застывшие формы родительного падежа единственного и множественного числа: Хитрово, Долгих, Польских;

7) украинские фамилии на –ко: Луценко, Короленко, Шевченко;

8) аббревиатуры: МГУ, ВГПУ, РФ.

Рассмотрим синтаксическую роль имени существительного в предложении. Чаще всего в предложении имена существительные выполняют синтаксическую функцию подлежащего или дополнения, но могут быть любыми другими членами предложения (Касаткин, 2005, 64).

В предложении существительное обычно бывает подлежащим или дополнением: *Их дочки Таню обнимают* (А. Пушкин). Одной из характерных



синтаксических функций существительного является его использование в качестве именной части составного сказуемого: *Я – странник...* (Б.Ахмадулина). Очень часто существительные (особенно в сочетании с предлогами) используются и в качестве обстоятельства: *Вы сотни лет глядели на Восток...* (А.Блок). Наконец, существительные нередко являются в предложении определениями. Таким образом, существительное как часть речи располагает уникальными синтаксическими возможностями, которые не присущи более ни одной другой части речи, – выступать в случае необходимости в роли любого главного или второстепенного члена предложения.

Общекатегориальное значение предметности и частные морфологические категории рода, числа и падежа – это, собственно, морфологические признаки существительного, которые являются наиболее важными при рассмотрении имени существительного как части речи. Для полной характеристики данной части речи важно также учитывать (но, естественно, лишь в качестве дополнительных характеристик) и синтаксические (Горбачевич, 2013, 78).

### **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:**

1. Проблемно–диалоговое обучение является эффективным средством общего развития учащихся. Практика показывает, что этот процесс порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности, и самостоятельности при открытии новых знаний. Всякое решение проблемной задачи предполагает перестройку информации в условиях учебно–исследовательской деятельности. Познавательный процесс в учебно–исследовательской деятельности всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма действий. Современные педагогические исследования убеждают в необходимости и возможности применения методов проблемно–диалогового обучения в целях обеспечения общего развития учащихся, формирования теоретического стиля мышления,

которое лежит в основе любой деятельности. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемно–диалоговое обучение является подлинно развивающим и в полном объеме призвано решить задачи, поставленные в новых образовательных стандартах.

2. Имя существительное – это одно из центральных морфологических понятий русского языка, обозначающее предметы или явления, а также состояния и процессы, качества и свойства. Работа над темой «Имя существительное» представляет собой длительный целенаправленный процесс рассмотрения обобщенного лексического значения и грамматических признаков имени существительного, который протекает с первого по четвертый класс. Обучение морфологии в рамках учебника начальной школы обязательно включает знакомство с именем существительным как частью речи. Формирование понятия «имя существительное» проходит несколько этапов, на которых вводятся новые признаки.

## **ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»)**

### **2.1. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы**

Изучая «Имя существительное» каждый из нас должен понимать, что все это целенаправленный процесс, мы должны учитывать и последовательность в изучении грамматических признаков, обобщенность лексического значения имени существительного, научно обоснованную часть компонентов знаний, также работать над упражнениями, т.е. постепенно их усложнять. Именно правильное написание имен существительных и умение точно и правильно употреблять их в речи является основной целью в изучении данной части речи.

В Примерной программе по русскому языку определены следующие задачи изучения имен существительных в I- IV классах:

- 1) формирование грамматического понятия «имя существительное»;
- 2) овладение умением различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные;
- 3) формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, некоторые географические названия;
- 4) ознакомление с родом имен существительных, употребление ь у существительных с шипящими на конце;
- 5) развитие умения изменять имена существительные по числам, распознавать число;
- 6) выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных (кроме существительных на -мяг -ия -ий -иет а также кроме творительного падежа существительных с основой на шипящие и ц: свечой, плащом, огурцом);

7) обогащение словаря учащихся новыми именами существительными и развитие навыков точного употребления их в речи (в частности, наблюдение над многозначностью имен существительных,- ознакомление с существительными – синонимами и антонимами);

8) овладение умением выполнять морфологический разбор имен существительных.

Каждая из этих задач решается не по отдельности, а взаимосвязано. Но на определенных этапах работы по данной теме делается упор на одну из вышеперечисленных задач.

Для примера рассмотрим программу по русскому языку УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого и УМК «Перспектива», которая разработана на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, авторской программы Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной, а также планируемых результатов начального общего образования.

Сравнивая содержание программ по теме «Имя существительное», заявленное в программах, с темами уроков по учебникам, можно отметить практически полное соответствие. Рассмотрим особенности методических подходов к изучению имени существительного на основе анализа заданий, предлагаемых авторами для анализа данной части речи.

I класс. В учебниках УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого термин «имя существительное» не вводится.

В учебнике Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой (УМК «Перспектива») ученики работают со словами разных частей речи, учатся их группировать по значению (обозначает предмет, признак или действие) и по вопросам.

В учебнике УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого также учатся различать слова по значению (обозначают предмет, признак предмета или действие). Сначала дети в основном наблюдают те или иные языковые явления, учатся обобщать, систематизировать, делить слова

на группы (с позиции смыслового значения слов). Сравним задания, предлагаемые в учебниках.

В учебнике УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого для выявления признаков имени существительного (без термина) предлагается задание, которое выполняется детьми в несколько этапов:

*1. Летит, самолет, автобус, машина, трамвай Найди среди этих слов лишнее. Дай группе оставшихся слов общее название.*

*2. Комар, бабочка, красивая, пчела, стрекоза Найди среди этих слов лишнее. Дай группе оставшихся слов общее название.*

*3. Сравни две группы предметов, чем они различаются? Кто? Что? девочка пенал ученик ручка собака тетрадь.*

*4. Дополни каждую группу слов своими примерами, а твой друг пусть дополнит своими.*

Таким образом, выполняя логические операции анализа, синтеза и обобщения, а затем классификации ученики устанавливают возможность деления слов на две группы по вопросу. Это задание позволяет ученикам сформулировать определение: слова, отвечающие на вопросы кто? что?, обозначают предметы. Такое определение предлагают авторы учебника.

В учебнике Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой (УМК «Перспектива») предлагается задание, которое тоже предполагает выполнение логических операций, но основание для классификации уже задано. Задание звучит так: Распределите слова в группы по вопросам кто? и что? Подготовьтесь писать слова под диктовку друг друга. Какое правило надо вспомнить. *Машина, малыши, карандаши, камыши, ландыши, кувшин, мыши, шина, шило, уши, ежи, ужи, шалаши, жираф.* В этом упражнении вместе с выявлением признаков имени существительного решается орфографическая задача. Далее уже учитель должен подвести детей к формулированию вывода, который дается в учебнике: Вопрос *кто?* ставится к словам-названиям людей и животных. Вопрос *что?* ставится к словам – названиям всех других предметов. *Кто? Что? Девочка, ландыш, дот, лес, соловей, дом.*

Таким образом, на этом этапе работы (по обоим программам обучения) дети знакомятся с основным грамматическим признаком имени существительного: обозначает предмет, отвечает на вопрос «кто?» или «что?». Учащиеся учатся отличать слова, отвечающие на вопрос «кто?», от слов, отвечающих на вопрос «что?»

В I классе у детей также начинают формироваться умение писать с большой буквы некоторые собственные имена существительные.

В учебнике Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой (УМК «Перспектива») в методическом аппарате учебника есть герой, который сообщает ученикам информацию по теории языка. Это Иван Иванович Самоваров. Тема «Имя собственное» изучается на протяжении трех уроков. Информация об именах собственных вводится следующим образом: «Слова могут называть предметы по-разному. Словом собака называют собак любой породы. Можно уточнить, какой породы собака: *овчарка, колли, пудель, дог*. Можно каждой собаке придумать кличку: *Дружок, Верный...*». Задания к упражнениям в большей степени направлены на отработку умения писать с большой буквы имена собственные. В процессе выполнения заданий к упражнениям ученики называют именами собственными животных, детей. В определении учебника указывается, что все имена собственные (имена и фамилии людей, клички животных и др.) пишутся с заглавной буквы. Материала упражнений для такого вывода недостаточно. На следующих уроках отрабатывается умение писать фамилии и названия сказок, имена сказочных персонажей.

В учебнике УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горещкого на тему «Имя собственное» также отводится три урока. Авторы предлагают ученикам объяснить, почему некоторые слова пишутся с большой буквы. Текст правила «Фамилии, имена, отчества людей пиши с большой буквы: Пушкин Александр Сергеевич, Толстой Лев Николаевич» позволяет связать изучение родного языка с литературным чтением. Нужно отметить, что лексический материал в упражнениях более разнообразный по сравнению с учебниками другого комплекта. Он включает имена детских

поэтов и писателей. В учебнике предлагаются задания на сопоставление нарицательных и собственных имен существительных, кроме этого дети наблюдают такое явление русского языка, как омонимия. Например, при выполнении такого задания:

Составь предложение из данных слов. Запиши его. Что интересного ты заметил? *Слава, набрал, рыжиков, корзину, Рыжиков.* Задания к упражнениям в следующих темах «Имена собственные – клички животных, названия стран, городов, деревень, рек, улиц» построены таким же образом: сначала дается упражнение, которое привлекает внимание детей к именам собственным, затем ученики учатся различать имена собственные и нарицательные.

Еще одно упражнение, которое позволяет активизировать мыслительную деятельность учеников, направлено на осознание ими того, что называют имена собственные и на какие вопросы они отвечают. Например, ученикам нужно разграничить имена собственные по вопросам: кто? что? Лена; кто? что? Владимир. Когда можно задать один вопрос, когда – другой? Таким образом, можно сделать следующие выводы при сравнении заданий по теме «Имя собственное»: задания в учебнике УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого активизируют мыслительную деятельность детей, формируют логические операции анализа, синтеза, обобщения и классификации.

2 класс. Во втором классе вводится понятие «части речи». В учебнике Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») вводится термин «имя существительное». Открытие признаков имени существительного как части речи осуществляется на протяжении семи уроков. Сначала открываются такие признаки имени существительного, как предметность и вопросы, затем формируется представление об одушевленных и неодушевленных именах существительных, затем открывается знание о такой группе имен существительных, как имена собственные.

В рамках темы «Имя существительное» дети знакомятся с изменением

имени существительного по числу. Рассмотрим задания, которые даются авторами учебника. В упражнении 99 на с. 76 ученикам предлагается на основе работы с текстом выполнить такое задание: *Запишите слова, которые служат ответами на вопросы. Кто поехал на дачу? Что росло в саду? Что обозначают эти слова? На какие вопросы отвечают?* Ученики на основе простейших наблюдений выделяют два признака имени существительного. Термин вводится персонажем Иваном Ивановичем Самоваровым: «В русском языке слова, которые обозначают предметы и отвечают на вопрос *кто?* или *что?*, называют именами существительными». Далее детям дается информация о том, что «существительные, которые отвечают на вопрос *кто?*, и обозначают людей и животных, называют одушевленными (малыш, кот, черепаха). Существительные, которые отвечают на вопрос *что?*, и обозначают неживые предметы, называют неодушевленными (дом, река, карандаш)».

Таким образом, можно отметить, что в программе эта категория имени существительного не указана, но учебный материал, связанный с формированием представлений о ней, есть в учебнике. В учебнике предлагается большое количество заданий на классификацию слов по вопросу. Задания формулируются такими словами: выпишите, запишите, найдите в тексте. Есть в учебнике и задания, которые позволяют детям научиться классифицировать имена существительные по заданному основанию, например, распределите имена существительные в две группы. Сначала одушевленные, затем неодушевленные. Затем вводится знание о том, что имена собственные Россия, Москва, Волга входят в группу имен существительных. Второклассники учатся классифицировать имена собственные по значениям (названия городов, рек, столиц разных государств и т.п., например, упражнение 107, с. 81). Выполняя упражнения следующего урока, ученики могут научиться разграничивать имена собственные и нарицательные.

Подобное упражнение было представлено в учебнике первого класса



второго комплекта. В качестве учебного материала для анализа имен собственных предлагаются имена писателей, названия стран, городов. На основе анализа заданий по теме «Имена существительные собственные и нарицательные» можно выделить две группы заданий к упражнениям. В одну группу отнесем задания на поиск и запись имен собственных, во вторую группу – задания на классификацию слов по разным основаниям. Еще один методический прием, который используют авторы учебника – вставка слова в правило написания имен собственных (упражнение 114). Для наблюдения за изменением имен существительных по числу никакого языкового материала не предлагается.

В учебнике Иваном Ивановичем Самоваровым сразу дается информация о том, что «имена существительные употребляются в единственном числе, если они называют один предмет, и во множественном числе, если они называют несколько предметов». Задания в этой теме можно разделить на такие группы: на различение имен существительных в единственном и во множественном числе, на установление соответствия между количеством предметов, которые обозначены словом, и значением числа, на образование формы множественного числа существительных от формы единственного числа. В связи с изучением категории числа учащиеся осваивают некоторые орфоэпические нормы: в словах (договоры, директора, торты и др.), при употреблении слов во множественном числе родительном падеже (нет чулок, носков, много мест, яблок, дел, апельсинов, килограммов, помидоров).

Завершается изучение темы «Имя существительное» развернутым определением, которое авторы размещают в разделе «Узелки на память». Звучит это определение так: «Имя существительное – часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопрос кто? или что? Имена существительные могут быть одушевленными или неодушевленными, собственными или нарицательными. Они могут употребляться в единственном или во множественном числе».

Таким образом, учебный материал, который предлагается детям для наблюдения и анализа, позволяет выделить некоторые признаки имени существительного.

В учебнике УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горещкого тема «Имя существительное», представленная в количестве восьми уроков, начинается уроком на тему «Большая буква в словах». Содержательно эта тема является повторением материала, изученного в первом классе. Ученикам предлагается задание, в соответствии с которым необходимо объяснить выбор прописной или строчной буквы в словах 46 текста. Ученики составляют предложения, включая в них имена собственные. Например, *Расскажи о себе. Запиши предложения, дополняя их. Меня зовут... (имя, фамилия). Мои родители – ... (имена, отчества). Мы живем в ... (название населенного пункта). Понадобилось ли тебе употребление большой буквы? В каких словах и почему? Или такое задание: Запиши по алфавиту: а) полные имена одноклассников, б) фамилии одноклассников.*

Затем понятие об имени существительном формируется в процессе изучения групп слов. Отдельные части речи не названы терминами. Ученики различают группы слов по вопросам и значению предмета, признака предмета или действия предмета. На следующем этапе формирования понятий о частях речи каждая часть речи называется определенным термином. Вводится термин «имя существительное». На этом этапе у детей сформировано представление об имени существительном как части речи, *«которая обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что? Женщина, пенал, ёж, цветок, снег, радость».*

Таким образом, отмечаем, что определение имени существительного начинает тему в учебнике УМК «Школа России», а в учебнике УМК «Перспектива» завершает тему. Если сравнить языковой материал упражнений, то можно заметить, что в учебниках УМК «Перспектива» в основном представлены конкретные имена существительные, а в учебниках другого комплекта имена существительные, относящиеся и к другим

группам: вещественные и отвлеченные. В учебнике УМК «Школа России» в упражнениях даются задания на образование имен существительных от глаголов в неопределенной форме, на подбор синонимов, т.е. привлекаются знания из других разделов русского языка. Затем у детей формируется представление об одушевленных и неодушевленных именах существительных. Разграничение этих категорий имени существительного осуществляется по вопросу и значению (одушевленные обозначают людей и животных, неодушевленные – остальные имена существительные). Задания к упражнениям связаны с объяснением, почему ту или другую группу слов можно считать одушевленными именами существительными. Дети учатся по вопросам различать эти группы имен существительных.

На следующем этапе дети устанавливают соответствие между знанием об именах собственных и именах существительных. Ученики тренируются в создании текстов писем, в оформлении конвертов. В содержании материала упражнений видна преемственность с содержанием первого класса.

Ряд заданий предназначен для обучения детей записи названий книг, журналов, газет, фильмов, картин. Устанавливается преемственность с уроками литературного чтения. Изменение имен существительных по числам ученики изучают в теме «Изменение частей речи по числам». За изменением имен существительных по числу ученики наблюдают, называя предмет или предметы, изображенные на картинках. Параллельно осуществляется наблюдение за изменением окончания. Делается вывод о том, какие окончания бывают у имен существительных во множественном числе. Дети осваивают изменение имен существительных по числу путем образования формы множественного числа от формы единственного числа. Это один вид заданий. Другой вид заданий – определение значения числа у имен существительных. Таким образом, с точки зрения содержания темы «Имя существительное» во втором классе можно отметить сходство учебного материала. В учебниках обоих комплектов даны задания на классификацию слов по разным основаниям.

3 класс. Основная задача изучения темы «Имя существительное» в третьем классе – сформировать понятие об имени существительном как части речи, развивать умения распознавать имена существительные среди других слов, правильно их употреблять в устной и письменной речи, обогащать речь именами существительными. В учебнике Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») на изучение темы «Имя существительное» в первой части учебника отводится 9 уроков. Начинается тема с повторения и систематизации знаний об имени существительном. Новой информацией для учащихся становится знание о том, что имя существительное является самостоятельной частью речи.

В процессе повторения учащиеся составляют лексические группы имен существительных (явления природы, домашние животные, транспортные средства, инструменты и т.п.). Ученики составляют текст-рассуждение, почему слова из разных групп можно объединить в группу имен существительных (упражнение 234). Упражнения актуализируют знания детей об именах собственных. Появляются деформированные тексты, которые нужно исправить, вставив имена существительные по выбору ученика. Выполняя упражнения, ученики обосновывают выбор прописной или строчной буквы.

Затем осуществляется повторение темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные». Задания к упражнениям можно разделить на такие группы, как поиск основания для классификации имен существительных, нахождение в тексте имен существительных одушевленных и неодушевленных, подбор синонимов и антонимов к неодушевленным именам существительным.

Следующая тема, которая изучается в третьем классе, – «Число имени существительного». Ученикам предлагается сравнить пары слов: птица-птицы, озеро-озера, песок-пески и т.п. В ходе наблюдений ученики замечают, что число имен существительных зависит от того, сколько предметов обозначено словом, кроме этого устанавливается факт изменения окончаний.

Теоретические сведения излагает Иван Иванович Самоваров. «Имена существительные изменяются по числам. При изменении их по числам изменяются и их окончания. Бабочка-бабочки». Задания к упражнениям в этой теме можно разделить на такие группы: обозначение числа имени существительного (укажите число..., обозначьте число...), изменение числа имени существительного, выбор имени существительного по числу. Задания в основном однотипные. Новое знание, которое формируется у третьеклассников, транслирует Иван Иванович Самоваров: «В русском языке есть имена существительные, которые по числам не изменяются: каникулы, ворота, сливки – только множественного числа; молоко, мед, дружба – только единственного числа».

Во второй части учебника Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») на изучение темы «Имя существительное» отводится 22 урока. На этом этапе изучения имени существительного вводится понятие «род имен существительных». Для классификации имен существительных авторы учебника предлагают разделить имена существительные на группы, соотнося их с местоимениями *он, мой, она, моя, оно, моё*. В ходе наблюдений ученики устанавливают, что слова могут быть разбиты на три группы. Свои наблюдения дети сравнивают с выводом, предлагаемым Иваном Ивановичем Самоваровым: «Каждое имя существительное относится к одному из родов: мужскому, женскому или среднему».

Третьеклассники овладевают таким способом определения рода, как подстановка местоимений. Параллельно задания упражнений направляют внимание детей на родовые окончания имен существительных. Ученики узнают, что грамматический род является постоянным и обязательным для каждого имени существительного в единственном числе; что имя существительное в русском языке не изменяется по родам (об этом им сообщает Иван Иванович Самоваров). Они приобретают навыки различения рода имен существительных и правильного употребления имен существительных определенного рода в речи. Для этого предназначено

достаточно большое количество однотипных упражнений с заданием, определить род имен существительных.

Следующая группа упражнений направлена на усвоение детьми особенностей сочетания имен существительных и имен прилагательных, имен существительных и глаголов. Авторы предлагают детям проблемную ситуацию таким заданием: Найдите в предложениях имена существительные. Попробуйте определить их род и число. *1. Умелых мастеров ценят и в городах, и в сёлах. 2. Щипцы да клещи – вот наши вещи!* Вопрос, на который дети должны найти ответ: Как определить род имен существительных во множественном числе? Решением проблемы становятся два вывода, которые делает Иван Иванович Самоваров. В первом определяется алгоритм действий детей.

Во втором указывается, что «если существительное употребляется только во множественном числе, оно вообще не имеет рода». Затем следует упражнение, направленное на отработку действий по алгоритму определения рода имен существительных во множественном числе. Изучение темы «Имя существительное» связано с орфографией.

В третьем классе ученики узнают правило употребления мягкого знака на конце имен существительных после шипящих. Для открытия нового правила ученикам предлагается разделить слова на группы по родам: ночь, меч, мяч, вещь, лещ, уж, плащ, помощь, дочь, речь, нож, ложь. В задании внимание акцентируется на особенностях записи имен существительных женского рода. Наблюдение позволяет учащимся сформулировать правило.

Задания к упражнениям можно разделить на несколько групп: записать имена существительные, объясняя выбор ь, классифицировать имена существительные, найти «лишнее».

Далее авторы включили учебный материал, на основе которого у детей систематизируются знания о разных функциях ь в словах. В третьем классе учащиеся начинают изучение темы «Изменение имен существительных по падежам (склонение)». Учащимся предлагается выписать из текста

выделенные слова: *в деревне, деревни, к деревне, деревней*. В этих словах необходимо выделить окончания. Авторы просят учеников ответить на вопрос: что выделено, разные слова или формы одного и того же слова. Затем предлагается записать словосочетания по образцу, чтобы наблюдать одинаковые ли вопросы и окончания у существительного деревня во всех словосочетаниях. Параллельно обсуждается вопрос о том, для чего изменяются окончания в слове «деревня». Теоретические сведения излагаются авторами в разделе «Узелки на память»: Изменение окончаний существительных по вопросам называется изменением по падежам или склонением. В русском языке шесть падежей. У каждого из них свое название, свои вопросы и окончания. Далее дана таблица, из которой ученики получают информацию о названиях падежей, вопросах и окончаниях падежей. Ученикам предлагается запомнить названия падежей и вопросы к ним.

Авторы предлагают задание просклонять имена существительные и пронаблюдать за их окончаниями. Делается вывод о том, что нужно научиться определять падежи имен существительных, чтобы правильно писать их окончания. Упражнений, подводющих к этому выводу, авторы не предлагают. Ученикам дается порядок действий для определения падежа. Затем на трех упражнениях учащиеся отрабатывают умение определять падеж имен существительных. Далее авторы построили изучение падежей в такой логике: именительный падеж, родительный падеж, дательный падеж, винительный падеж, творительный падеж, предложный падеж. Логика изучения каждого падежа выстраивается так: сначала ученикам предлагается информация, объясняющая название падежа, затем даются упражнения, выполняя которые ученики запоминают вопросы каждого падежа, учатся изменять имена существительные по вопросам падежа, составляют словосочетания, находят имена существительные определенного падежа, выделяют вопросы, окончания и предлоги. Параллельно обсуждается роль имени существительного в именительном падеже как подлежащего, при

изучении родительного падежа нормы употребления слов в этом падеже множественном числе (много яблок, апельсинов, чулок). При изучении винительного падежа одно упражнение формирует у младших школьников умение отличать существительные именительного и винительного падежей. Два урока предназначены для отработки умения определять падеж имени существительного. Ученикам предлагаются задания типа «определи...», «укажи...».

Завершается изучение имени существительного в третьем классе темой «Как разобрать имя существительное». Иван Иванович Самоваров сообщает алгоритм действий морфологического разбора. Задания в упражнениях можно разделить на такие группы, как найти и разобрать имена существительные, проверить правильность выполненного разбора.

В учебнике УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого первой темой, открывающей изучение имени существительного, является тема «Род имен существительных». Выполняя задание, ученики составляют словосочетание имя прилагательное + имя существительное и убеждаются в том, что окончание имени прилагательного зависит от рода имени существительного.

В следующем задании утверждается, что имя существительное имеет определенный род, и ставится вопрос, как определить род. Учащимся дается информация в виде правила, в котором указывается, что имена существительные бывают мужского, женского и среднего рода, называются окончания, способ определения рода местоимениями *он, мой, она, моя, оно, моё*.

В ознакомительном плане ученики наблюдают над именами существительными общего рода (*умница, сластена, грязнуля, неряха, невежда, капризуля*). Особое внимание в третьем классе уделяется правописанию имен существительных мужского и женского рода, которые оканчиваются на шипящий звук. Поэтому следующая тема «Употребление мягкого знака после шипящих на конце имен существительных женского



рода» изучается на протяжении двух уроков. Учащиеся на примере двух упражнений могут сами «открыть» новое правило. Для пробного учебного действия предлагается назвать слова по иллюстрациям (туш-тушь). Затем для того, чтобы узнать, как правильно писать слова дети проводят наблюдение за тем, какие звуки находятся в конце слов каждого столбика и какие буквы, т.е. сначала сравнивают фонетический и графический облик слова, затем пытаются объяснить известными правилами выбор ь в словах: *речь, мощь, брошь, рожь*.

Следующий этап наблюдений связан с определением грамматической категории, различающей слова двух столбиков – рода.

Таким образом, учащиеся имеют возможность сформулировать правило самостоятельно. Задания к упражнениям можно разделить на такие группы: определить род существительного и объяснить употребление ь, изменить существительные по числу и объяснить употребление ь, подобрать однокоренные имена существительные с шипящими на конце. Эти упражнения отрабатывают умение писать слова с шипящими на конце. Есть группа упражнений, которые обобщают и систематизируют знания детей о разных функциях ь.

Во второй части учебника идет изучение темы «Употребление падежных форм имен существительных». Ученикам предлагается образовывать словосочетания и наблюдать за вопросами между главным и зависимым словом. Например, образуй и запиши словосочетания со словом *сестра* *Не нашел (кого?)...*, *подарил (кому?)...*, *пригласил (кого?)...*, *восхищаюсь (кем?)...*, *рассказал (о ком?) о...*

Теоретические сведения несколько отличаются от информации в другом учебнике: Изменение слов по вопросам называют изменением по падежам. Падежных форм в русском языке шесть: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный.

Третьеклассники учатся определять падеж имен существительных по совокупности признаков: по падежному вопросу, по предлогам, которые

стоят перед существительными и употребляются с одним падежом, по синтаксической роли имени существительного в предложении. Задания к упражнениям можно разделить на такие группы, как образование словосочетаний, вставка предлогов, постановка вопросов, различение падежных и смысловых вопросов. Таким образом, в третьем классе УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого не предусмотрено детальное изучение каждого падежа.

4 класс Программой УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого не предусмотрено глубокое изучение падежей и склонений в третьем классе, эта тема изучается в четвертом классе. Учащиеся тренируются в склонении имен существительных в единственном числе и в распознавании падежей. Постепенно накапливаются сведения о безударных падежных окончаниях имен существительных.

В рамках большой темы «Правописание безударных падежных окончаний склоняемых частей речи» изучается тема «Имена существительные первого, второго, третьего склонения». Дается общее представление об основных типах склонения имен существительных.. Полезным для детей является обсуждение вопроса в упражнении: Для чего нужно знать, к какому из трех склонений относится существительное? В каких ситуациях пригодятся эти знания? Затем предлагаются однотипные упражнения на определение типа склонения у существительных.

Следующая группа упражнений подводит детей к выводу о том, как нужно писать безударные окончания имен существительных. На основе сравнения данных таблицы ученики убеждаются в том, что имена существительные одного и того же склонения имеют одинаковые ударные и безударные окончания. Учащиеся упражняются в употреблении падежных форм имен существительных с предлогом и без предлога в речи (пришёл из школы, из магазина, с вокзала; работать в магазине, на почте; гордиться товарищем, гордость за товарища; слушать музыку, прислушиваться к музыке).

Во второй части работы над темой учащиеся изучают склонение имен существительных во множественном числе. У них целенаправленно развивают навыки правописания окончаний имен существительных во множественном числе, умения образовывать формы именительного и родительного падежей множественного числа (инженеры, учителя, директора; урожай помидоров, яблок) и правильно употреблять их в речи.

В учебнике Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») изучается тема «Три склонения имен существительных. Склонение имен существительных в единственном числе». Ученикам предлагается составить словосочетания с существительными, относящимися к разным типам склонения: к сосне, к дому, к степи и т.д. Наблюдая, ученики замечают, что у всех существительных в дательном падеже единственном числе разные окончания. Теоретическую информацию о трех типах склонения сообщает Иван Иванович Самоваров. Затем предлагаются упражнения на распределение имен существительных в именительном падеже единственного числа по типам склонения.

Следующий проблемный вопрос – как определить склонение у существительных в косвенных падежах. Учащимся сообщается алгоритм действий для определения типа склонения. Логика изучения материала строится таким образом, что падежные окончания имен существительных каждого типа склонения изучаются по отдельности. Логика изучения каждой темы состоит в следующем: сначала составляется таблица с набором падежных окончаний существительных определенного типа склонения. Для анализа выбираются слова с ударными окончаниями. Затем дети сравнивают буквы в ударных и безударных падежных окончаниях имен существительных.

На следующем этапе ученики открывают разные способы проверки безударного гласного в падежных окончаниях.

Первый способ связан с определением типа склонения и падежа имени существительного. Ребенку нужно вспомнить, какое окончание надо писать у

имени существительного в этом склонении и падеже.

Второй способ: определить склонение имени существительного и подобрать словопомощник того же склонения с ударным окончанием. Для отработки умений проверять орфограмму в падежном окончании предлагается достаточно много упражнений.

Следующая тема «Склонение имен существительных во множественном числе». Учащиеся наблюдают за тем, как изменяются окончания имен существительных во множественном числе, составляют таблицу окончаний и на ее основе делают вывод о том, что в дательном, творительном и предложном падежах имена существительные имеют одинаковые окончания (с. 42). Вновь отрабатывается образование формы множественного числа родительного падежа (те же слова, что и во втором, третьем классах, добавлены слова татары, грузины).

Таким образом, сравнивая методический аппарат учебников (УМК «Перспектива» и УМК «Школа России») можно сделать следующие выводы.

В учебниках отражено содержание, заявленное в программах. Сравнимые учебники близки по целям и принципам построения, однако отличаются структурой прохождения различных тем. Если по программе «Перспектива» дети углубленно изучают падежи в третьем классе, то по программе «Школа России» проработка падежей и падежных окончаний проводится в четвертом. В учебниках УМК «Школа России» материал объединяется на основе сравнения разных частей речи и выделения сначала общего, а затем частного. В учебниках УМК «Перспекитива» такая тенденция тоже наблюдается, но в них метод обучения скорее индуктивный.

Среди используемых методических приемов в обоих УМК также много общего: проблемные задания, задания на пробное учебное действие, задания, требующие выполнение ряда логических операций, задания, привлекающие детей к использованию знаний в практике, в том числе речевой.

В учебниках УМК «Школа России», кроме того, в качестве методического приема используются задания разного уровня сложности.

Отличительной особенностью учебников УМК «Школа России» является построение системы упражнений в деятельностном ключе. Это стимулирует учащихся к формированию как регулятивных действий (целеполагания, планирования, ориентировки, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки), так и общеучебных действий («чтение» текстов, схем, таблиц, моделей и т.п., выбор рациональных способов решения языковых задач, использование разных способов поиска информации в лингвистических словарях и справочниках, структурирование материала в таблицы, плакаты и пр.). Оба учебника имеют коммуникативную направленность, что предполагает освоение младшими школьниками имени существительного как единицы языка, необходимой для организации собственной речевой деятельности.

Таким образом, у младших школьников, обучающихся по обеим программам, будут сформированы понятия «имена собственные», «имена существительные мужского, женского и среднего рода», «имена существительные в форме единственного и множественного числа», «склонение имен существительных», будут сформированы такие предметные умения, как умение опознавать имена собственные, писать их с заглавной буквы, различать имена существительные, отвечающие на вопросы «кто?» и «что?», различать имена существительные мужского, женского и среднего рода, изменять имена существительные по числам, определять падеж имени существительного, изменять имена существительные по падежам, определять тип склонения имен существительных, проводить частичный или полный разбор имени существительного как части речи.

## **2.2. Применение технологии проблемного диалога на уроках русского языка (обзор методической литературы)**

В рамках ФГОС НОО второго поколения на уроках русского языка необходимо активно внедрять в учебный процесс элементы проблемного

обучения. При этом следует подбирать и формировать комплекс разнообразных заданий и вопросов проблемно- диалогового характера, позволяющих создавать на уроках русского языка такие проблемно - диалоговые ситуации , которые способствовали бы формированию познавательной самостоятельности учащихся и развитию их творческой активности.

В ходе реализации проблемно-диалогового обучения на уроках русского языка учитель должен реализовывать следующие принципы , по утверждению Е.С. Антоновой:

1) лингвометодический принцип – необходима системная организация работы по русскому языку с учащимися;

2 ) принцип градации – отбор дидактического материала, выбор приемов и методов с учетом их соответствия возрастным особенностям и уровню развития учащихся 3- го класса;

3) коммуникативный принцип – создание на уроках русского языка разнообразных проблемных ситуаций, которые активизируют и заинтересовывают учащихся ( Антонова, 2010,74).

Е .С. Антонова указывает, что в рамках проблемно-диалогового обучения на уроках русского языка должны быть соблюдены следующие методические требования:

- необходимо вызвать у учащихся интерес к предмету «Русский язык», к учению в целом, сформировать коммуникативную потребность, то есть стремление и умение осознанно пользоваться средствами русского языка в повседневной жизни;

- работа на уроках русского языка в начальных классах должна носить не только познавательный, теоретический, но и коммуникативный, практический, игровой и системный характер;

- обязательное соблюдение структуры проблемного задания, которая присутствует в разных вариантах и формах проблемных ситуаций и учебных задач ( Антонова, 2010,75).

Все это возможно осуществить в процессе выполнения на уроках русского языка специально подобранного комплекса заданий. Выполнение проблемных заданий разного типа ставит учащихся в условия поиска, решения проблем и сложных учебных задач. Комплекс проблемных заданий в системе работы по русскому языку должен включать такие приемы и виды учебной деятельности, которые формируют у учащихся не только грамматические, но и другие учебные умения и развивают разные типы мышления: логическое, критическое, теоретическое, практическое, наглядно-действенное и наглядно-образное.

Е.С. Антонова отмечает, что с учетом структуры урока русского языка проблемные задания можно разделить на 2 группы:

а) проблемные задания и вопросы, предназначенные для формирования новых понятий путем организации поиска закономерностей и способов действий для исследования объектов или языковых явлений;

б) проблемные задания, предназначенные для воспроизведения знаний, ориентированных на понимание и применение уже изученных понятий, закономерностей, способов действий и на формирование умений и навыков использования полученных знаний в новых условиях (Антонова, 2010, 122).

Приведем примеры фрагмента урока, предлагаемые С.Е. Антоновой.

1. Прием «яркое пятно». Мы предложили учащимся послушать шуточное стихотворение Г. Граубина:

*Такой падеж как ...*

*Я с детства не терплю.*

*Давать, делиться чем -нибудь*

*С друзьями не люблю.*

- Кто догадался, о каком падеже идет речь? (о Д. п.)

- Как вы догадались?

- Значит, какая тема нашего урока сегодня? (Дательный падеж имени существительного).

2. Прием « актуальность». Учитель предлагает учащимся прочесть предложение: « Казнить нельзя помиловать».

- О чем говорится в предложении? (Высказываются разные мнения).
- Так кто же из вас прав?
- Что нужно сделать, чтобы вы перестали спорить и пришли к единому мнению? (Поставить знак препинания – запятую).
- Рассмотрите разные варианты постановки запятой.
- Какой вывод вы можете сделать? (Знаки препинания имеют важное значение в русском языке).
- Догадались, какая тема нашего урока?(Антонова, 2010, 48-49).

И.А. Ильницкая при реализации проблемно-диалогового обучения прибегает к такому приему создания проблемной ситуации, как постановка проблемных вопросов в ходе частично-поисковой беседы.

Например, при изучении темы « Одушевленные/неодушевленные имена существительные» учитель организует наблюдение над языковым материалом в ходе частично -поисковой беседы , строго соблюдая логическую последовательность задаваемых вопросов:

- прочтите слова, написанные на карточках (на доске);
- задайте вопрос к каждому слову;
- одинаковые ли вопросы вы задаете ко всем словам;
- распределите слова на группы с учетом задаваемого вопроса;
- сколько групп слов у вас получилось;
- какой вопрос задается к словам первой группы (кто?);
- какой вопрос задается к словам 2 группы (что?);
- что помимо вопроса объединяет слова каждой группы;
- какой предварительный вывод вы можете сделать (существительные могут обозначать живое ( кто?) и неживое (что ?) и делятся по этому признаку на 2 группы);
- откройте учебник, прочтите правило и дополните свой вывод новыми сведениями об имени существительном (Ильницкая, 1991, 145-146).



И.А. Ильницкая указывает, что проблемные задания в учебнике или учебном пособии являются важнейшим источником вопросов, задач и заданий проблемного характера, которые учитель ставит перед учащимися или которые они находят самостоятельно. Научить младших школьников приемам работы с учебником, с книгой – это значит научить их учиться. Для проблемного обучения важно научить ученика самостоятельно работать с книгой, вырабатывая умения и навыки осмысленного чтения и осознанного усвоения изложенного в ней учебного материала (Ильницкая, 2012, 120).

И.А. Ильницкая выделяет следующие 3 уровня работы учащихся начальных классов с учебной книгой:

1. Первый уровень – познавательный. Учащиеся понимают учебный материал и используют тот материал, который содержится в тексте учебника.

2. Второй уровень – аналитический. Учащиеся умеют анализировать текст учебника (языковой материал, формулировки правил и т. д.) и критически его оценивают.

3. Третий уровень – творческий. На основе учебного материала, прочитанного в учебнике, учащиеся могут сделать самостоятельно выводы (Ильницкая, 2008, 124).

В современных учебниках русского языка для начальных классов весьма активно используется проблемный диалог, подводящий к новой теме. Приведем пример из учебника «Русский язык» для 3 класса, часть 1. Авторы Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. при знакомстве с темой «Безударные гласные в приставках имен существительных» предлагают такой вариант проблемного задания в упражнении № 147.

«Спиши слова. Поставь ударение. Подчеркни гласные буквы в безударных слогах. В каких частях слова находятся эти безударные гласные? Обозначь эти части слова.

*Долетел, забежал, написал, наговорили, окружили, обласкали,*

*отгрохотали, подсказал, поплясали, проводник, рассказ, прабабушка.*

Объясни написание безударных гласных в корнях слов. А как быть с безударными гласными в приставках?» (Ильницкая, 2008, 102).

И.А. Ильницкая отмечает, что проблемный диалог, побуждающий к гипотезам, используется в учебниках русского языка для начальных классов достаточно редко, так как не каждая учебная тема может быть раскрыта через гипотезы. Более типичным для уроков русского языка в начальной школе является метод подведения к знанию от поставленной проблемы. Например, тема «Безударные гласные в приставках» в упражнении № 148.

«Прочитай. В каких словах на приставку падает ударение? Выпиши эти слова в один столбик, поставь ударение. Слова с безударными гласными в приставках выпиши в другой столбик. Поставь ударение.

*Записал, запись, доделал, досыта, надписал, надпись, проворчал, проблеск, заморозил, заморозки, отнес, оттиск.*

Выдели приставки. Что общего между приставками под ударением и без ударения? Какой вывод ты можешь сделать?» (Ильницкая, 2008, 94).

А.Н. Красивов описывает особенности создания проблемной ситуации при выполнении практического действия. Такая форма работы носит опытно-исследовательский характер, и обязательным условием ее осуществления является требование – проводить следующие упражнения, не нарушая логику действий:

- учащимся раздаются карточки со словами и карточки с суффиксами: -ек-, -ок- ;
- затем предлагается расположить карточки со словами в столбик и образовать от них новые слова при помощи карточек с суффиксами;
- учащиеся путем проб и ошибок должны правильно составить новые слова, обращая внимание на то, в каком случае подходит карточка с суффиксом -ек-, а в каком -ок-;
- оказывается индивидуальную помощь, если это требуется, предлагая

учащимся каждый раз произносить слово вслух и обращая внимание на ударение;

- затем учащиеся должны прочесть слова, которые они составили и попробовать сформулировать вывод: что они делали, на что обращали внимание, образовывая слова, как они определяли, какой суффикс надо было использовать в том или ином случае;

- затем задание проверяется, указываются ошибки, объясняются причины, по которым они допущены;

- формулируется правило на основе самостоятельного выполнения конкретных практических действий (Красивов, 2011, 56-57).

А.Н. Красивов приводит также другой пример создания проблемно-диалоговой ситуации, который он использовал в своей работе «Сложные слова» на основе практических действий при изучении новой темы:

- на доске написано слово «мухоловка», и учащимся дали задание выделить в слове корень;

- в процессе возникают различные мнения;

- мы предложили учащимся дать словотолковательный анализ слова;

- а затем провели словообразовательный анализ этого слова;

- а затем снова попробовали выделить корень слова;

- постепенно учащиеся в коллективном обсуждении приходят к выводу, что в этом слове 2 корня.

На основе словообразовательного анализа и наблюдения учащиеся находят новый способ выделения корней в сложных словах (Красивов, 2011, 122).

А.М. Матюшкин в работе по реализации проблемно-диалогового обучения считает наиболее эффективным приемом – имитационно-игровой. В основе имитационных технологий лежит имитационно-ролевое или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения процессов, происходящих в реальной жизни или привычной для детей младшего школьного возраста игровой деятельности (Матюшкин,

1983, 28).

В игровой модели создание проблемной ситуации, ее разрешение происходит легче, так как она вводится в игровую ситуацию:

- проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении;
- основу деятельности составляет игровое моделирование;
- часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане.

Ребята действуют по игровым правилам:

- если это ролевые игры, то по логике разыгрываемой роли;
- если это имитационно-моделирующие игры, то наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности.

Результативность имитационно-игровых проблемных ситуаций зависит, во-первых, от систематического их использования на уроках русского языка, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с проблемными дидактическими упражнениями (Матюшкин, 2012, 34).

Имитационные игры можно проводить практически по всем темам русского языка. При изучении норм письменной и устной речи, для отработки орфографических и пунктуационных правил целесообразно создавать имитационные модели с различными проблемными заданиями: «Конкурс директоров», «В эфире - новости», «Юный корректор», «Справочное бюро», «Умный редактор», «Аукцион», «Суд», «Ремонт», «Переводчик» и др. (Матюшкин, 1983, 44).

Педагог Н.А. Песняева предлагает интересную модель проблемно-диалогического урока по русскому языку.

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

2. Актуализация изученного материала. Работа проводится в группах или восстановить недостающий (как правило, основной) шаг в алгоритме, представленном в учебнике.

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

4. Итоги урока. Рефлексия. Самооценка.

5. Домашнее задание.

В представленной модели один из вариантов постановки учебной проблемы заключается в создании учителем проблемной ситуации и организации выхода из неё. Создать такую ситуацию помогают специальные задания, учитывающие субъектный опыт школьников (понятия, грамматические категории, являющиеся частью условий выбора орфограмм, владение способами выполнения орфографических действий) и их возрастные особенности. Формулировка заданий должна провоцировать последующий проблемный диалог, т.е. вызывать интерес у учеников, востребовать их субъектный опыт (Песняева, 2010, 61).

Л.И. Ягодко отмечает в своей работе, что моделирование в проблемно-диалогической технологии является важным видом учебной деятельности. Ёмкий зрительный образ графической модели условий выбора написания раскрывает сущность орфографического правила, способствует активизации его осознания и продуктивному запоминанию, создаёт наглядную опору для освоения действий с учебным материалом. Используя технологию проблемного обучения на уроках русского языка, учителю, во-первых, надо определиться с темой урока (в некоторых случаях она может стать учебной проблемой), а также определить степень новизны знаний, которые им предстоит открыть. Желательно хорошо представлять тип материала,

предлагаемого ученикам. Это может быть факт, правило, понятие, закономерность. Ход решения, как правило, идет классическим методом: через выдвижение гипотез и побуждающий диалог. Заканчивается он поиском решения, формулировкой темы урока или задач, стоящих перед классом. Например, возьмем метод эвристических заданий (Ягодко, 2010, 3):

1. Постановка учебной проблемы.

–*Запишите слова в 2 столбика:*

<i>Вода</i>	<i>водяной</i>
<i>Воде</i>	<i>наводнить</i>
<i>Воды</i>	<i>водолаз</i>
<i>О воде</i>	<i>подводный</i>

–*По какому принципу подобраны слова в столбиках? (это всё однокоренные слова, но разные части речи)*

2. Выдвижение гипотезы.

–*Давайте проверим, определим части речи. Но во втором столбике два прилагательных, значит, не это главное (аргумент).*

–*Подумаем ещё... (в первом столбике – существительные, во втором – разные части речи (ошибочная гипотеза), разное строение слов ) (1 вывод).*

3. Подводящий к теме диалог.

–*Проверим, разберите слова по составу.*

–*Что получилось? (у них разное строение)*

–*В первом столбике меняется только окончание, во втором – изменяются суффиксы, приставки.*

4. Подводящий к теме диалог.

–*Изменилось ли лексическое значение слова в 1 столбике? А что изменилось?*

–*Что показывает нам окончание? А во втором?*

–*Как вы думаете, какие слова можно назвать однокоренными, а какие – формой одного и того же слова? Почему? (нет, содержание слова не изменилось, изменилось лишь окончание; число и падеж; меняется и*

*строение, и значение слова)(2 вывод).*

*–Форма слова образуется при изменении окончания одного и того же слова, смысл не меняется, а однокоренные – при изменении значимых частей слова, т.е. лексическое значение этих слов отличается. (Общий вывод)*

5.Формулировка темы.

*–Итак, над какой темой мы будем работать сегодня?*

*–Чему будем учиться? (однокоренные слова и формы слов; отличать формы слова от однокоренных слов )(Ягодко, 2010, 4).*

Л.И. Ягодко указывает, что можно применять приёмы, способствующие познавательной деятельности, такие как: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и дифференциация, лингвистический эксперимент, создание проблемной ситуации и использование наглядности. При изучении русского языка приемы анализа и синтеза необходимы. С их помощью можно рассматривать любое языковое явление (Ягодко, 2010, 4).

Также Л.И. Ягодко проводит работу со сложными словами (*трубопровод, газопровод и др.*), их правописанием, при этом проводит анализ частей слова, чтобы учащиеся усвоили их лексическое значение, состав. На уроках, работая с текстом, прибегает к анализу его содержательной стороны. Все виды разборов немыслимы без данных мыслительных операций. Этот приём обеспечивает большую активность класса и потому наиболее часто используется на уроке (Ягодко, 2010, 4).

В своей педагогической деятельности Е.С. Чежина использует прием «классификация» и «дифференциация». Е.С. Чижина указывает, что этот прием дает возможность распределять или объединять языковые факты и явления по группам, тем самым систематизировать учебный материал. Обычно в систему приводятся уже известные сведения. Часто на этапе воспроизведения учитель с учениками прибегает к опорным сигналам: схемам, алгоритмам, памяткам, таблицам (Чежина, 2014, 70).

Проблемная ситуация создаётся даже такими простыми на первый

взгляд заданиями:

Спишите пословицу, объясните ее значение: Дерево крепко корнями, а человек – знаниями.

– Определите род имен существительных.

– Как, на ваш взгляд, можно определить род имен существительных «корнями, знаниями»? (Чежина, 2014, 71).

По мнению Е.С. Чежиной, младшие школьники приходят к выводу, что, для того чтобы определить род существительных в форме множественного числа, нужно поставить имя существительное в начальную форму, чтобы оно обозначало один предмет и отвечало на вопрос кто? что? (Чежина, 2014, 72).

Е.С. Чежина применяет такой прием как «лингвистический эксперимент». Сущность этого приёма заключается в том, что одни морфологические формы и синтаксические конструкции заменяются другими. Лингвистический эксперимент помогает учащимся убедиться в правильности трактовки языковых фактов. Например, хорошо известен эксперимент по удалению прилагательных из текста, чтобы понять, насколько они «украшают» текст. Тот же эксперимент можно проделать на примере имен существительных.

Например, ученики работают с текстом И. Бунина: «Медленно протекает зимний вечер. Не смолкая бушует метель за окном. Славно охватывает тело теплом! Комната мало–помалу озаряется светом. Пламя совсем овладело соломой...».

1. Этап эксперимента.

– Попробуем убрать существительные из текста (учитель стирает существительные). Что изменилось в тексте?

– К какому выводу мы можем прийти? (Роль существительных в тексте значительна: они делают речь более точной и выразительной)

– Можно ли их не употреблять в тексте? (Да, но тогда отчасти изменится смысл текста)



2. Второй этап эксперимента – групповая работа по карточкам. (На карточках цветные ксерокопии репродукций с осенними, зимними, весенними, летними пейзажами – можно работать с вкладышами в учебниках).

– Придумайте 5 предложений с различными существительными. Озаглавьте мини–тест, затем представитель от творческой группы выразительно прочитает свой текст, назовет имена существительные, определит особенность текста (стиль) и роль существительных. (Ребята работают 3–4 минуты).

– Какова же роль существительных в тексте? (Чаще всего используются в художественном стиле, делают речь более точной и выразительной) (Чежина, 2014, 73).

В рамках урока русского языка Е.С. Чежина использует наглядность. Как указывает автор, это один из эффективных приёмов обучения русскому языку. Кроме того, наглядные пособия помогают организовать поиск, вынуждают учеников мыслить, делать самостоятельные открытия. На уроках используются зрительные наглядности (таблицы, схемы, картины (рисунки), графические диктанты). Например, таблица «Склонения имен существительных» (Чежина, 2014, 74).

Технологию проблемно–диалогического обучения, М.П. Целикова реализует на любом предметном содержании. Автор утверждает, что, на этапе совместного «открытия» знаний можно организовать групповую работу учащихся. Работа по микрогруппам в коллективе – одна из лучших и эффективных форм организации деятельности. Очень важна на этом этапе роль учителя. Необходимо обеспечить учащихся групп всем необходимым для поисковой деятельности, дать четкий инструктаж по порядку работы, все заметить и своевременно оценить. Каждая группа получает свое задание, изучает и предьявляет на всеобщее обсуждение. Работа в группах позволяет вовлечь в учебную деятельность одновременно всех учеников, что достаточно сложно сделать во время фронтальной работы (Целикова, 2015,

26).

М.П. Целикова приводит пример фрагмента урока русского языка по теме: «Систематизация знаний о правописании безударного гласного в приставке, корне и окончании имен существительных». На одном этапе урока использует мотивацию на основе рефлексии. После актуализации знаний и определения темы урока предлагает работу в группах.

*1-я группа будет работать над безударными гласными в приставке;*

*2-я группа – в корне; 3-я группа – в окончании существительных.*

*Учитель. – Сейчас вам самим нужно сделать выбор, в какой группе работать. Попробуйте вспомнить, правописание какой части слова чаще всего вызывает затруднение, или в какой части слова часто бывают ошибки.*

*На столах выставлены таблички с названиями групп: «Приставка»,*

*« Корень», «Окончание».*

*Учитель. – Определите группу, в которой будете работать.*

*Обсудите правила работы в группе.*

*1. Понять задание и подумать о решении самостоятельно.*

*2. Выслушать мнение каждого.*

*3. Найти общее решение.*

*4. Выбрать выступающего.*

*Учитель. – Посоветуйтесь и сформулируйте цель работы вашей группы.*

Затем учащиеся работают с текстами, ищут в нём нужную орфограмму. Работают, применяя алгоритм проверки безударных гласных. Задают друг другу в группах вопросы. Таким образом, мотивация на основе рефлексии дала возможность заинтересовать детей и начать диалог в группах (Целикова, 2015, 26).

По мнению М.П. Целиковой, побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученикам работать творчески, и развивает творческие способности. Педагог создает

проблемную ситуацию, затем произносит специальные реплики, которые подводят учеников к осознанию противоречия и формулированию проблемы. Во время поиска решения, побуждая учеников выдвинуть и проверить гипотезы, обеспечивает открытие путём проб и ошибок. В формировании проблемы помогают такие приёмы, как открытые вопросы, рефлексивные задачи, провокации, ситуации риска, ловушки. Наличие неожиданного препятствия вызывает у детей удивление и способствует появлению вопроса. Появляется вопрос – начинает работать мышление. Нет удивления – нет диалога. Если не удаётся удивить ребёнка, то может не получиться проблемной ситуации (Целикова, 2015, 28).

Таким образом, складывается сотрудничество. В результате дети открывают и осваивают новое знание. Благодаря проблемному диалогу, на уроке нет пассивных детей, все думают и выражают свои мысли. Диалог приводит к интенсивному развитию речи. Решение одной и той же задачи разными группами детей позволяет сопоставлять и критически оценивать работу, рождает взаимный интерес к работе друг друга.

### **2.3. Экспериментальная работа по использованию технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале темы «Имя существительное»)**

Экспериментальная работа по проблеме исследования была проведена в МБОУ «Казацкая СОШ Яковлевского городского округа». В ней приняли участие учащиеся 4 класса, всего 28 человек. Экспериментальная работа проводилась в три этапа.

Первый (констатирующий) этап проводился в начале первой четверти, то есть в сентябре 2017 года.

Для определения уровня сформированности предметных умений (на материале темы «Имя существительное») была составлена диагностическая работа.

Рассмотрим содержание работы, процедуру проведения и анализ полученных материалов.

Работа состояла из 8 заданий по теме «Имя существительное». В диагностической работе 5 заданий базового уровня сложности (63%) и 3 задания повышенного уровня сложности (37%).

Диагностическая работа:

Задание 1. Заполни пропуски в определении:

*Имя существительное – это \_\_\_\_\_, которая обозначает \_\_\_\_\_ и отвечает на вопросы \_\_\_\_\_ или \_\_\_\_\_*

Критерий оценки:

Все пропуски заполнены – 2 балла.

Задание выполнено частично – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 2. Укажи строку со словами, относящимися к одной части речи. Обоснуй свой выбор?

а) *Солнце, колокол, дорога*

б) *Деревянный, рядом, положить*

в) *Морозный, колонна, один*

В строке \_\_\_\_\_

Критерий оценки:

Выбрана первая строка – 1 балл.

Выбрана вторая или третья строка, либо выбор не сделан – 0 баллов.

Задание 3. Распределите слова на две группы: собственные и нарицательные.

*Москва, Миша, яблоко, молоко, Волгоград, шарф, учитель, портфель, дерево, пилот, Орел.*


Критерий оценки:

Собственные и нарицательные имена существительные распределены на два столбика – 1 балл.

Каждая группа слов правильно озаглавлена – 1 балл.

Задание выполнено частично - 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 4. Подпишите одушевленные и неодушевленные имена существительные.

*Ученик, стол, песня, скрипка, доктор, мороженое, белка.*

Критерий оценки:

Одушевленные и неодушевленные имена существительные распределены на два столбика – 1 балл.

Указанные слова правильно озаглавлены – 1 балл.

Задание выполнено частично – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 5. Выпиши имена существительные, объединив их в группы: мужской род, женский род, средний род.

*Банан; клубника; яблоко; лимон; дятел; синица; ворона; небо; клен; береза; тополь; дерево.*

Критерий оценки:

Правильно определен род у всех имен существительных – 2 балла.

Задание выполнено частично – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 6. В каком слове на конце нужно писать мягкий знак? Докажи почему?

*1) стриж..., 2) лец....., 3) камыш..., 4) доч... .*

Почему?

Критерий оценки:

Выбрано слово дочь, дано объяснение – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 7. Измените число имени существительного.

*парта* - \_\_\_\_\_

*лодка* - \_\_\_\_\_

*дом* - \_\_\_\_\_

*токарь* - \_\_\_\_\_

*роза* - \_\_\_\_\_

*штаны* - \_\_\_\_\_

*Все ли слова можно изменять по числам? Если нет, то почему?* \_\_\_\_\_

Критерий оценки:

Правильно образованы формы множественного числа имен существительных – 2 балла.

Задание выполнено частично – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 8. Прочитай текст. Найди в нём существительное с такой характеристикой: неодушевленное, нарицательное, среднего рода, стоит в единственном числе, в именительном падеже, в предложении является подлежащим. Выпиши 5 имен существительных в разном падеже, проведи разбор каждого имени существительного как части речи.

*Стоят чудные деньки. Листья на деревьях жёлтые, оранжевые, красные. В садах созрели плоды. На огородах идёт уборка картофеля, моркови, капусты. Помидоры и огурцы засолили. С полей собрали богатый урожай пшеницы.*

*Улетают в дальние края наши пернатые друзья. Ласточки уже в пути. Старые утки учат молодых летать. Воробьи, вороны, сороки переселяются ближе к теплomu жилью людей. В лесу стало тихо.*

Критерий оценки:

Найдено указанное имя существительное. Выбраны 5 имен существительных в разных падежах – 3 балла.

Найдено указанное имя существительное. Проведен полный разбор всех имен существительных – 7 баллов.

Задание выполнено частично – 2 балла.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Интерпретация результатов:

1	2	3	4	5	6	7	8
0-2	0-1	0-2	0-2	0-2	0-1	0-2	0-7

Максимальный балл за диагностическую работу: 19 баллов

16-19 баллов – высокий уровень (оценка «5»).

12-15 баллов – средний уровень (оценка «4»).

7-11 баллов – уровень ниже среднего (оценка «3»).

6 и менее баллов – очень низкий уровень (оценка «2»).

Анализ результатов выполнения диагностической работы.

Сводная таблица результатов работы представлена в приложении 1. В таблице 2.1. представлено абсолютное соотношение учащихся по уровню сформированности предметных умений (на материале темы «Имя существительное»).

Таблица 2.1.

Распределение учащихся 4 класса по уровню сформированности предметных умений по теме «Имя существительное»

	Высокий	Средний	Ниже среднего	Очень низкий
Количество учащихся	7	13	6	2

Графически результаты констатирующего этапа диагностики представлены на рис.2.1.

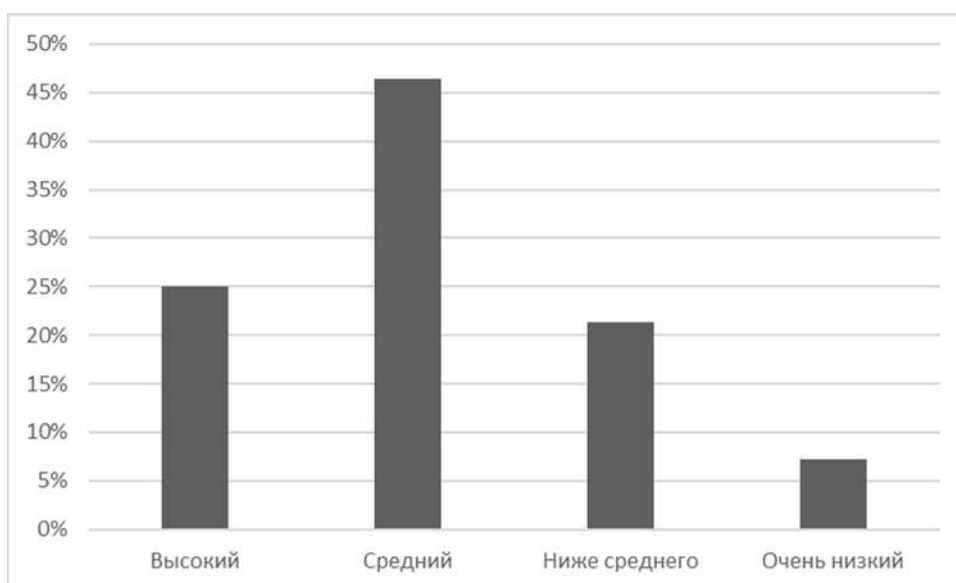


Рис.2.1. Уровень сформированности предметных умений по теме «Имя существительное»

Анализ таблицы и рисунка показывает, что 46,4% учащихся имеют средний уровень сформированности предметных умений (на материале темы «Имя существительное»). Эти ребята в основном справились с работой. 25% учащихся имеют высокий уровень сформированности предметных умений по теме «Имя существительное». Три ученика набрали высший балл (19), правильно выполнив все задания, у остальных детей этой группы встречались незначительные ошибки. Дети этой группы твердо усвоили все необходимые предметные знания на момент исследования и легко продолжат обучение по теме при переходе к более сложным вопросам (склонениям). 6 человек (21,4%) имеют уровень ниже среднего. Эти ребята допускают ошибки в разделении имен существительных по родам, по признаку одушевленности – неодушевленности, часто не могут правильно представить имя существительное, находящееся в косвенном падеже, в начальной форме. С этими детьми необходимо продолжение целенаправленной работы по формированию у них предметных умений по изучаемой теме, так как без четкого усвоения изученного материала они не смогут перейти к изучению падежных форм и склонений имен существительных. 2 человека (7,1%) имеют крайне низкий уровень предметных знаний по теме. У них практически не сформировано никаких умений, кроме умения распознавать



имена существительные. Они делают ошибки в определении имен собственных и нарицательных, одушевленности -неодушевленности, а также рода и числа имен существительных. Их знания бессистемны, отрывочны и не подкреплены теоретической базой (не знают правил, соответственно, не могут их применять). Этим детям нужна серьезная дополнительная учебная работа по теме.

Таким образом, проведенная диагностическая работа позволяет сделать следующие выводы:

1) у большинства учащихся (более 70%) к началу первой четверти сформирован высокий или средний уровень предметных умений в рамках изученного материала по теме «Имя существительное», и учащиеся готовы переходить к последующим темам по учебному плану;

2) пятая часть детей имеет низкий уровень сформированности предметных умений (на материале темы «Имя существительное»), с ними необходимо продолжить закрепление изученного материала, отрабатывая его путем многократных упражнений;

3) двое детей нуждаются в дополнительных занятиях по теме, так как не имеют системных знаний и у них недостаточно сформированы предметные умения.

Как показали результаты констатирующей диагностики, более 20 % детей не готовы к усвоению нового материала по теме «Имя существительное», поэтому первая четверть была посвящена в основном повторению и закреплению уже изученного материала по данной теме.

Достижение эффективности при изучении темы «Имя существительное» возможно при тесной связи с обогащением словарного запаса учащихся, с овладением операции анализа, сравнения слов и обобщения.

Поэтому в практике работы при изучении грамматических признаков имен существительных в 4 классе мы использовали данные формы и методы работы.

Ниже описаны фрагменты уроков, разработанных с использованием различных методических приемов изучения имени существительного.

Фрагмент урока русского языка по теме «Мягкий знак после шипящих на конце существительных женского рода» (Подводящий к теме диалог).

На доске записаны слова:

<i>камыш</i>	<i>мышь</i>
<i>мяч</i>	<i>печь</i>
<i>шалаш</i>	<i>дочь</i>

Учащимся предлагается найти общее ( В каждом столбике имена существительные, которые заканчиваются на шипящий согласный).

Затем учащимся предлагается найти различия (В первом столбике имена существительные пишутся без мягкого знака, а во втором столбике – с мягким знаком на конце слова).

Учащимся предлагается определить тему урока ( Мягкий знак после шипящих на конце существительных).

Фрагмент урока русского языка по теме : «Изменение имен существительных по числам» ( Яркое пятно» – побуждающий диалог – подводящий диалог).

Создание проблемной ситуации « Яркое пятно».

*–В стране, которая называлась математика, жили–были числа. Они были разные, большие и маленькие, с именем и без. Но все они дружили. Однажды говорит одно из чисел: «я очень люблю путешествовать и мечтаю оправиться в страну под названием русский язык». Друзья рассмеялись. Разве нужны числа русскому языку?*

*–Что вас удивило? ( Что числа говорят.)*

*– В чем заключается противоречие? ( Мечтает отправиться в страну, а никому не нужен.)*

*– Какой вопрос возникает? (Нужно ли число в русском языке?)*

*– Давайте попытаемся ответить на него.*

Подводящий диалог.

– Что изображено на первой карточке? (Птица.)

– На второй карточке? (Птицы.)

– Какая часть речи понадобится, чтобы записать названия этих предметов? (Имя существительное.)

Запишем: птица – птицы.

– Чем похожи и не похожи слова в парах? (Похожи: имя существительное; не похожи: имеют разные окончания.)

– Как же ведут себя существительные, если обозначают разное количество предметов? (Изменяют свое окончание.)

– Какова же была тема урока? (Изменение имен существительных по числам.)

– Если слово обозначает один предмет, то говорят, что слово стоит в форме единственного числа.

– Если слово обозначает несколько предметов, то слово стоит в форме множественного числа.

– Найдите в учебнике правило, сравните его с нашими выводами.

Фрагмент урока русского языка по теме: «Имя существительное одушевленное и неодушевленное» («Яркое пятно – побуждающий диалог – подводный диалог).

– Расшифруйте ребус (Душа.)

– Как вы понимаете это слово? (У каждого человека есть душа.)

– Как вы узнаете душевного человека? (Добрый, отзывчивый.)

– А каким представляете бездушного? (Грубым, злым.)

– У кого еще может быть душа? (У кошки, дерева, травы.)

– Какой урок у нас идет? (Русский язык.)

– Что вас удивило?

– Почему мы говорим об этом на уроках русского языка? (Может, у слов тоже есть душа?)

– На какой вопрос поищем ответ? (Есть ли у слов душа?)

– Что каждый из вас думает по этому поводу?

*Версии:*

1) *Если слово доброе, значит, у него есть душа.*

*– Как это проверить?*

2) *Есть слова, обозначающие живые предметы, значит, у них есть душа. А у слов, обозначающих неживые предметы, души нет.*

*– Давайте проверим этот вариант.*

*– Как это сделать? (Найти те и другие слова.)*

*– Сделайте это: слова с доски распределите в два столбика: цветок, собака, мама, дерево, учитель.*

*– Прочитайте слова первого столбика: собака, мама, учитель.*

*– Как вы их выбрали? (Слова, которые отвечают на вопрос кто?)*

*– А слова второго столбика? (Отвечают на вопрос что?)*

*– Если слово отвечает на вопрос кто?, значит, это одушевленные имена существительные.*

*– Если слов отвечает на вопрос что?, –неодушевленные.*

*– Найдите в учебнике правило, сравните с нашими выводами.*

Фрагмент урока русского языка по теме: «Правописания безударных падежей окончаний имен существительных» ( Подведение школьников к противоречию, вызывающему у них удивление или затруднение, подводящий к теме диалог).

Постановка учебной проблемы.

*-Запишите под диктовку пословицу:*

*На чужой сторонушке рад своей воронушке.*

Ученики записывают пословицу, один ученик работает у доски.

*- Если затрудняетесь, какую букву писать, оставьте место для её написания.*

*- Какое возникло затруднение? ( Выбор буквы в окончаниях существительных.)*

*-Почему возникла трудность в выборе буквы? ( Это гласная буква, она обозначает другой звук в безударном положении.)*

*-Что надо делать, чтобы определить, какую букву писать в безударной позиции в окончании имени существительного?*

*(Предположения детей: нужно проверять, знать правило.)*

Формулирование проблемы, планирование деятельности.

*-Определите тему урока. ( Правописание безударных падежных окончаний имён существительных.)*

*- Какие цели поставим? (Вывести правило, уметь применять его на практике.)*

Поиск решения: открытие нового знания, формулирование правила.

Исследование.

*- Предлагаю провести работу над существительными всех трёх склонений с ударными и безударными окончаниями.*

*-У вас на столах листочки. Просклоняйте устно имена существительные 1-го склонения, впишите только окончания, поставьте ударение.*

*1-е скл.*

*И. п.: луна, земля, речка.*

*- Если не знаете, какую букву писать в окончании, ставьте вопросительный знак.*

Ученики выполняют задание.

*- Сравните ударные и безударные окончания в одном и том же падеже.*

*-Какой вывод можно сделать? (Безударные окончания такие же, как ударные.)*

Вывод делают ученики ( В написании буквы гласного в безударных окончаниях имён существительных можно допустить ошибку . Если окончание ударное, то написание соответствует произношению).

*- Какие слова могут стать для вас помощниками? ( Луна, земля.)*

*- Почему? ( Окончания всегда ударные.)*

*- Называют слова с ударными окончаниями.*

*-Прочитайте имена существительные 2 –го и 3–го склонений.*

*-Какие из этих слов могут стать помощниками? (Конь, окно – 2 скл., степь, печь – 3 скл.)*

*- Пользуясь словами– помощниками, просклоняйте имена существительные, запишите только окончания.*

*2 –е скл.*

*И.п.: конь, окно, поле.*

*3– е скл.*

*И. п.: степь, печь, осень.*

*-Опираясь на исследования, проведённые сегодня, сформулируйте правило правописания безударных падежных окончаний имён существительных. (Букву безударного гласного в падежных окончаниях имён существительных нужно проверять именами существительными с ударным окончанием.)*

*Работа с правилом.*

*-Откройте учебник на стр. 17 и сравните свою формулировку с правилом учебника . (Наше правило совпадает с правилом в учебнике русского языка.)*

*-Запишите слова–помощники в тетрадь.*

*-Луна, конь, печь, ... (записывают в тетрадь).*

*Составление алгоритма ( фронтальная работа).*

*-Подумайте, как надо действовать, чтобы проверить безударное окончание существительного ударным.*

*-Вставляют пропущенные слова в алгоритм на стр. 17. (Чтение про себя, затем вслух.)*

*а) Ставлю существительное в начальную форму и определяю (склонение).*

*б) Подбираю (слово –помощник того же склонения) и ставлю (в ту же форму).*

*в) Пишу такое окончание, (какое у слова– помощника).*

г) Проверяю: обозначаю орфограмму.

Возвращение к проблеме.

-Попробуйте применить этот алгоритм и вставить нужные буквы в окончания в именах существительных, записанных в пословице:

*На чужой сторонушке рад своей воронушке.*

Ученики, используя алгоритм, вставляют окончания:

*Сторонушке (луне) Воронушке (земле)*

-Следует заметить, что для уроков русского больше подходит последовательный вариант выдвижения гипотез, при котором каждая ученическая гипотеза проверяется сразу же.

Фрагмент урока русского языка в 4 классе по теме: «Склонение имен существительных». (Подведение школьников к противоречию, вызывающему у них удивление или затруднение.)

1. Актуализация знаний.

*Зима, река, сугробы, снега, лед, скольжение, радость, движение.*

– Какова тема данного четверостишия? (*Зима.*)

– Что интересного вы заметили в данном четверостишии? (*Все слова выражены именем существительным.*)

– Что такое существительное?

– Как изменяются имена существительные? (*По родам, числам и падежам.*)

– Какого рода бывают имена существительные?

– Как определить род имени существительного? (*Подставить слова он, мой, она, моя*)

– У вас на партах лежат листочки со словами, прочтем их.

*(Заяц, река, солнце, песня, конь, поле)*

– Посмотрите на них и скажите, как можно распределить их на три столбика?

*река      конь      солнце*

*песня    заяц      поле*

*ж. р.      м.р.      ср. р.*

## 2. Новая тема.

Создание проблемной ситуации

– *Вы сказали, что существительное изменяется по падежам.*

*Назовите падежи и вопросы к ним.*

*Вчера я услышала разговор ребят, они тоже определяли падеж имен существительных в предложении..... (на доске записано:) Автобус едет по улице Кирова и по площади Свободы..... и очень удивились, в каком падеже стоят существительные по площади и по улице? (Д. п.)*

– *С какими предлогами употребляют оба существительных?*

– *Так что же могло вызвать их удивление? (Оба в Д.п., один и тот же предлог, а окончания разные.)*

– *А почему же они разные? (Дети высказывают версии.)*

– *Давайте попробуем ответить на этот вопрос: (проблемный вопрос)*

– *Так почему окончания разные?*

## 3. Решение проблемы (подводящий диалог):

1.– *У вас на партах лежат карточки со словами: конь, вода, Юра, земля, дочь, море, окно, дядя, стол, степь.*

*а) давайте разделим существительные на 3 группы, ориентируясь на указания.*

–*Назовите существительные Ж. р. с окончаниями –а, –я*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Ж.р.</i>	<i>М. р.</i>	<i>М.р.</i>
<i>вода</i>	<i>Юра</i>	<i>конь</i>
<i>земля</i>	<i>дядя</i>	<i>стол</i>
		<i>Ср. р.</i>
		<i>окно</i>
		<i>море</i>
		<i>Ж.р.</i>
		<i>дочь</i>
		<i>степь</i>

– *Прочитайте оставшиеся существительные М.р.*

– *Назовите существительные Ср.р. и выделите в них окончания.*

– *Определите род и выделите окончания у оставшихся имен существительных*



*(Ж.р. с ь на конце)*

*б)– Так, на сколько групп мы разбили существительные? (Три.)*

*– По каким признакам мы группировали существительные? (По роду и окончанию.)*

*– С помощью рода и окончания существительных мы можем определить его склонение. Существительные бывают 1,2 и 3 склонения.*

**2. Вывод правила:**

*– Так какой вывод мы можем сделать. Попробуем его сформулировать:*

*– Какие существительные относятся к 1 склонению?*

*– Какие существительные относятся ко 2 склонению?*

*– Какие существительные относятся к 3 склонению?*

На уроках активно использовались игровые моменты, часто применялись творческие задания (придумать и написать грамматическую сказку, поработать со словарем и отобрать сложные для анализа имена существительные, придумать и задать друг другу вопросы, на которые сложно ответить и т.д.), устраивались маленькие соревновательные моменты (работа в мини-группах, командах, соревнование между группами). Благодаря использованию игрового и соревновательного моментов дети на уроке были внимательны, активны, что способствовало эффективному повторению и закреплению уже изученного материала.

В конце первой четверти 2017-18 учебного года была проведена повторная диагностика уровня сформированности предметных умений учащихся 4 класса по теме «Имя существительное». Использовалась диагностическая работа, подобная первой. Диагностировались те же умения. Так, был изменен весь речевой материал, а также изменена формулировка некоторых вопросов. Образец диагностической работы представлен в приложении 2.

В приложении 3 приведена сводная таблица результатов диагностической работы учащихся 4 класса по теме «Имя существительное».

Процентное распределение учащихся по уровню сформированности предметных умений (на материале темы «Имя существительное») представлено на рис.2.2.



**Рис.2.2. Процентное распределение учащихся 4 класса по уровню сформированности предметных умений по теме «Имя существительное»**

Как отмечено на рисунке, 57,1% учеников (16 человек) продемонстрировали высокий уровень овладения уровням предметных умений по теме «Имя существительное». В этой группе ребята набрали от 16 до 19 баллов, высший балл зафиксирован у двенадцати человек. Остальные 12 человек (42,9%) продемонстрировали средний уровень овладения предметными умениями по теме. Эти ребята показали результаты от 12 до 15 баллов. В целом диагностическая работа показала, что ребята стали более свободно ориентироваться в языковом материале, без затруднений выполняют задания, безошибочно определяют число и род имен существительных, умеют правильно задать вопросы для определения одушевленности-неодушевленности имени существительного, осознанно пользуются подстановкой местоимений он, оно, она или притяжательных местоимений мой, мое, моя для определения рода, без затруднений выполняют изменение слов по числу, имеют представление об именах существительных, используемых только в единственном или только во множественном числе.

Проведение итоговой диагностики показало, что применение разнообразных методических приемов, использовавшихся в формирующем эксперименте, явилось эффективным средством усвоения темы «Имя существительное». Все учащиеся класса овладели предметными умениями по теме «Имя существительное» на достаточном уровне, позволяющем им переходить к изучению более сложных вопросов, а именно склонений имен существительных.

### **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:**

1. Проанализировав учебные программы и учебники по русскому языку в начальной школе, мы выяснили, что у младших школьников, обучающихся по обеим программам, будут сформированы понятия «имена собственные», «имена существительные мужского, женского и среднего рода», «имена существительные в форме единственного и множественного числа», «склонение имен существительных», будут сформированы такие предметные умения, как умение опознавать имена собственные, писать их с заглавной буквы, различать имена существительные, отвечающие на вопросы «кто?» и «что?», различать имена существительные мужского, женского и среднего рода, изменять имена существительные по числам, определять падеж имени существительного, изменять имена существительные по падежам, определять тип склонения имен существительных, проводить частичный или полный разбор имени существительного как части речи.

2. В рамках ФГОС НОО второго поколения на уроках русского языка необходимо активно внедрять в учебный процесс элементы проблемного обучения. При этом следует подбирать и формировать комплекс разнообразных заданий и вопросов проблемно-диалогового характера, позволяющих создавать на уроках русского языка такие проблемно-диалоговые ситуации, которые способствовали бы формированию познавательной самостоятельности учащихся и развитию их творческой активности. Анализ методической литературы показал, что использование технологии проблемно-диалогического обучения позволяет обучающимся

самостоятельно открывать знания, поэтому проблемно–диалогическое обучение можно назвать универсальной педагогической технологией, обеспечивающей развитие каждого обучающегося, ключом к успеху и творчеству, позволяющим учителю каждый урок сделать интересным.

На уроках с использованием технологии проблемно-диалогического обучения не даются «готовые знания», задача учителя – направлять, консультировать, помогать в постановке проблемы и ее решении. Использование технологии способствует развитию универсальных учебных действий: регулятивных – при постановке, решении проблемы, познавательных – при извлечении информации, работе с текстами, коммуникативных – на уроках с использованием данной технологии необходимо не только найти проблему, сформулировать ее, но и работать в команде: прислушиваться к мнению одноклассников, учителя, учебной литературы, находить решение сообща.

Данная технология делает процесс изучения нового материала на уроке более демократичным, ориентированным на разных учащихся с разными интересами и способностями.

3. Затем мы реализовали экспериментальную работу по формированию предметных умений при изучении темы «Имя существительное», которая была проведена в МБОУ «Казацкая СОШ Яковлевского городского округа». В ней приняли участие учащиеся 4 класса, всего 28 человек. Экспериментальная работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный).

На первом этапе была проведена диагностическая работа по выявлению уровня сформированности умений решать проблемный диалог (на материале темы «Имя существительное»).

На втором этапе эксперимента были составлены и реализованы уроки русского языка, включающие приемы проблемного диалога при изучении темы «Имя существительное».

Проведение итоговой диагностики показало, что применение

разнообразных методических приемов, использовавшихся в формирующем эксперименте, явилось эффективным средством усвоения темы «Имя существительное». Большая часть учащихся класса овладели предметными умениями по теме «Имя существительное» на достаточном уровне, позволяющем им переходить к изучению более сложных вопросов, а именно склонений имен существительных.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальной проблемой начальной школы является поиск путей создания эффективных условий для обеспечения сознательного усвоения знаний учащимися. Отчасти решением данной проблемы может быть создание на уроках русского языка проблемных ситуаций, способствующих продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся, более эффективному усвоению ими знаний в целом и грамматических понятий в частности; использование дидактического материала, обладающего необходимыми признаками формируемых понятий, позволяющего провести анализ и сравнение выделенных существенных и несущественных свойств явлений и предметов и сделать на их основе обобщение. Эффективным усвоение грамматической категории будет в том случае, если ученик обучен приему грамматического анализа языкового материала, приему сравнения и классификации изучаемых объектов (с целью усвоения морфологии), приему преобразования изучаемой единицы, постановке формально-грамматических вопросов.

На основе анализа специальной литературы, мы выяснили, что проблемно–диалоговое обучение является эффективным средством общего развития учащихся. Практика показывает, что этот процесс порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучающихся, так и их познавательной активности, и самостоятельности при открытии новых знаний. Всякое решение проблемной задачи предполагает перестройку информации в условиях учебно–исследовательской деятельности. Познавательный процесс в учебно–исследовательской деятельности всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма действий.

Рассмотрев лингвистическую литературу, мы подчеркнули, что имя существительное – это одно из центральных морфологических понятий русского языка, обозначающее предметы или явления, а также состояния и

процессы, качества и свойства. Работа над темой «Имя существительное» представляет собой длительный целенаправленный процесс рассмотрения обобщенного лексического значения и грамматических признаков имени существительного, который протекает с первого по четвертый класс. Обучение морфологии в рамках учебника начальной школы обязательно включает знакомство с именем существительным как частью речи. Формирование понятия «имя существительное» проходит несколько этапов, на которых вводятся новые признаки.

Проанализировав учебные программы и учебники по русскому языку в начальной школе, мы выяснили, что у младших школьников, обучающихся по обеим программам, будут сформированы понятия «имена собственные», «имена существительные мужского, женского и среднего рода», «имена существительные в форме единственного и множественного числа», «склонение имен существительных», будут сформированы такие предметные умения, как умение опознавать имена собственные, писать их с заглавной буквы, различать имена существительные, отвечающие на вопросы «кто?» и «что?», различать имена существительные мужского, женского и среднего рода, изменять имена существительные по числам, определять падеж имени существительного, изменять имена существительные по падежам, определять тип склонения имен существительных, проводить частичный или полный разбор имени существительного как части речи.

В рамках ФГОС НОО второго поколения на уроках русского языка необходимо активно внедрять в учебный процесс элементы проблемного обучения. При этом следует подбирать и формировать комплекс разнообразных заданий и вопросов проблемно-диалогового характера, позволяющих создавать на уроках русского языка такие проблемно-диалоговые ситуации, которые способствовали бы формированию познавательной самостоятельности учащихся и развитию их творческой активности. На уроках с использованием технологии проблемно-диалогического обучения не даются «готовые знания», задача учителя –

направлять, консультировать, помогать в постановке проблемы и ее решении. Использование технологии способствует развитию универсальных учебных действий: регулятивных – при постановке, решении проблемы, познавательных – при извлечении информации, работе с текстами, коммуникативных – на уроках с использованием данной технологии необходимо не только найти проблему, сформулировать ее, но и работать в команде: прислушиваться к мнению одноклассников, учителя, учебной литературы, находить решение сообща.

Затем нами была проведена работа по проблеме исследования, которая проводилась в три этапа.

1. На первом этапе была проведена диагностическая работа по выявлению уровня сформированности умений решать проблемный диалог (на материале имени существительного).

2. На втором этапе эксперимента были составлены и реализованы уроки русского языка, включающие приемы проблемного диалога при изучении темы «Имя существительное».

3. Проведение итоговой диагностики показало, что применение разнообразных методических приемов, использовавшихся в формирующем эксперименте, явилось эффективным средством усвоения темы «Имя существительное». Большая часть учащихся класса овладели предметными умениями по теме «Имя существительное» на достаточном уровне, позволяющем им переходить к изучению более сложных вопросов, а именно склонений имен существительных.

Следует предполагать, что следует в дальнейшем расширить спектр используемых методических и организационных приемов при формировании умений решать проблемный диалог (на материале имени существительного), а также продолжить работу по данному процессу и отслеживание его результатов.

Так, в рамках нашей работы, гипотеза нашла свое отражение, задачи были решены.



**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абушкин Х.Х. Некоторые психолого-педагогические вопросы организации проблемного обучения /Х.Х. Абушкин. - Сб. науч. ст. Вып. 1. – Саранск: Мордов. гос. пед. Институт,1999. – 122 с.
2. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) /Е.С. Антонова – М.: Академия, 2010. – 448 с.
3. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – М.:Просвещение, 2012. – 300с.
4. Белошапкова В.А. Современный русский язык/ В.А. Белошапкова. – М.:Просвещение, 2012. – 211с.
5. Бельчиков Ю.А. Русский язык – богатство, достояние русской национальной культуры / Ю.А. Бельчиков. – М.:Просвещение, 2011. – 240с.
6. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка/А.В. Бондарко. - М.:Просвещение, 2002. – 211 с.
7. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемного обучения /А.В. Брушлинский. - М.: Наука, 2003. – 92 с.
8. Брызгунова Е.А. Интонация и синтаксис. Современный русский язык / Е.А. Брызгунов. – М.:Просвещение, 2017. – 390с.
9. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии /Л.Л. Буланин. – М.: Просвещение, 1976. – 189с.
10. Буланова С.Ю. Пресса: усвоение младшими школьниками синтаксических структур сложных предложений / С.Ю. Буланова // Начальная школа и образование. – 2015. – №11. – С. 15-19.
11. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке /Н.С. Валгина. – М.: Наука, 2011. – 217с.
12. Валгина Н.С. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – М.:Просвещение, 2002. – 350с.
13. Вахрушева Л.Н. Методы проблемного обучения детей предшкольного возраста /Л.Н. Вахрушева // Начальная школа. – № 1. – 2010.

С. 18 – 21.

14. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону: Пресса, 2011. – 265с.
15. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно / Л.А. Вербицкая. – М.:Просвещение, 2013. – 280 с.
16. Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове) /В.В. Виноградов - М.: Высшая школа, 1972. – 567с.
17. Виноградова Н.Ф. Сборник программ к комплекту «Начальная школа XXI века»/ Н.Ф. Виноградова. – М.:Просвещение, 2014. – 400 с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь /Л.С. Выготский //Избранные психологические исследования. – М.: Просвещение, 1966. – С. 56- 71.
19. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка / К.С. Горбачевич. – М.:Просвещение, 2013. – 123с.
20. Гулыга Е.В. О компонентном анализе значимых единиц языка /Е.В. Гулыга, В.И. Шендельс// Принципы и методы семантических исследований. – М.:Просвещение, 2016. – С. 34-38.
21. Данцев Д.Д. Русский язык и культура речи / Д.Д. Данцев, Н.В. Нефедова. – Ростов-на-Дону:Пресса, 2012. – 400с.
22. Демичева В.В. К вопросу о количественных изменениях в группах существительных различной родовой принадлежности в языке XX века /В.В. Демичева //Материалы Всероссийской научно-практической конференции – Липецк: Ирискс, 2007. – С. 15 -18.
23. Демичева В.В. Формирование у младших школьников грамматического понятия «категория рода имени существительного» при реализации ФГОС НОО /В.В. Демичева //Работа образовательных учреждений в условиях стандартизации //Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 140-летию вуза и 40-летию факультета – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2016. – С. 48 - 51
24. Дунев А.И. Русский язык и культура речи / А.И. Дунева, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников – М.:Просвещение, 2014. – 509с.

25. Журовой Л.Е. Беседы с учителем: Третий класс четырехлетней начальной школы / Л.Е. Журовой. – М.: Просвещение, 2017. – 384 с.
26. Зеленина Л.М. Русский язык «Школа России» Концепция и программы для начальных классов/ Л.М. Зеленина, Т.Х. Хохлова. – М.: Просвещение, 2018. – 112 с.
27. Зеленина Л.М. Русский язык. Учебник для 2 класса начальной школы/ Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. – М.: Просвещение, 2017. – 138 с.
28. Зеленина Л.М. Русский язык. Учебник для 3 класса начальной школы/ Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. – М.: Просвещение, 2017. – 138 с.
29. Зеленина Л.М. Русский язык. Учебник для 4 класса начальной школы/ Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. – М.: Просвещение, 2017. – 138 с.
30. Иванов С.В. Русский язык. 1 класс : комментарии к уроку/ С.В. Иванов, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 384с.
31. Иванов С.В. Русский язык. 2 класс : комментарии к уроку/ С.В. Иванов, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 384с.
32. Иванов С.В. Русский язык. 3 класс: комментарии к уроку/ С.В. Иванов, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 384с.
33. Иванов С.В. Русский язык. 4 класс : комментарии к уроку/ С.В. Иванов, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 384с.
34. Иванов С.В. Русский язык: Учебник для учащихся 2 класса общеобразовательных учреждений/ С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 142 с.
35. Иванов С.В. Русский язык: Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 142 с.
36. Иванов С.В. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 142 с.
37. Ивлева Г.Г. Семантические особенности слов в русском языке/ Г.Г. Ивлева. – М.: Просвещение, 2013. – 211 с.

38. Изменения в словообразовании и формах существительного и прилагательного/Под ред. П.Р. Орленко. – М.:Просвещение, 2014. – 211 с.
39. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – М.: Педагогика, 1985. – 108 с.
40. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким/А.В. Исаченко. - М.:Просвещение, 2013. – 211 с.
41. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения /З.И. Калмыкова. – М.: Гринко, 1979. –186с.
42. Калмыкова И.А. Особенности изучения категорий рода и числа имени существительного в начальной школе /И.А. Калмыкова //Молодой ученый. - Вып. 7. – 2016. – С. 54-55.
43. Колычева Г.Ю. Пресса: Формирование навыков культуры речи при изучении имени существительного /Г.Ю. Колычева // Начальная школа и образование. – 2014. – №12. – С.36-39.
44. Копелиович А.Б. Грамматический род в славянских языках /А.Б. Копелиович - М.: Просвещение, 1995. – 187с.
45. Коротаева Е.В. Педагогические технологии: Вопросы теории и практики внедрения / Е.В. Коротаева. - Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 98 с.
46. Красивов А.Н. Деловой русский язык / А.Н.Красивова. – М.:Просвещение, 2011. – 210с.
47. Креславская Т.А. Модель управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации в малокомплектной сельской школе /Т.А. Креславская //Начальная школа. – № 11. – 2009. – С. 81-84.
48. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) /Е.С. Кубрякова //Актуальные проблемы современной лингвистики – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 46.
49. Кузнецов П.С. О принципах изучения грамматики/П.С. Кузнецов. – М.:Просвещение, 2011. – 121 с.

50. Кутявина С.В. Русский язык: 4 класс: Поурочные разработки по русскому языку Л. М. Зелениной, Т. Е. Хохловой/ С.В. Кутявина. – М.:Просвещение, 2017. – 268 с.
51. Леонтьев А.Г. Педагогические ситуации. Как учить? /А.Г. Леонтьев //Знание – сила. – 1990. - №2. – С.111 – 114.
52. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения: учебное пособие / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 214 с.
53. Львов М.Р. Школа творческого мышления: пособие для учителя /М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1993. - 124 с.
54. Львов М.Р. Словарь - справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.:Просвещение, 2014. – 123с.
55. Мали Л.Д. Пресса: работа над порядком слов в простом предложении на уроках русского языка / Л.Д. Мали // Начальная школа и образование. – 2015. – №8. – С.26-28
56. Манучарян Р.С. Семантика языковых единиц /Р.С. Манучарян //Доклады VI Международной конференции - М.: Просвещение, 1998. – С. 57-63.
57. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 126 с.
58. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе /М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1983. - 89 с.
59. Махмутов М.И. Современный урок /М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 178 с.
60. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика /Е.Л. Мельникова Образовательная система «Школа 2100» - качественное образование для всех: Сб. мат. /под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Баллас, 2006. – 122 с.
61. Мельникова Е.Л. Что такое проблемный диалог? /Е.Л. Мельникова //Начальная школа плюс: До и После. – 2008. - №8. – С.74 – 77.
62. Методика преподавания грамматики, правописания и развития

речи: Пособие для учителя /составитель Т.П. Сальникова. – М.: Просвещение, 2000. – 211 с.

63. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М. Академия, 2011. – 464 с.

64. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка/И.Г. Милославский. – М.:Просвещение, 2011. – 211 с.

65. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи/ С.В. Ожегов. – М.:Просвещение, 1974. – 169с.

66. Панов М.В. Позиционная морфология русского языка/М.В. Панов. - М.:Сфера, 2009. – 90 с.

67. Потехня А.А Из записок по русской грамматике /А.А. Потехня.- М.:Сфера, 2008.-403 с.

68. Программы четырехлетней начальной школы «Начальная школа XXI века» /Руководитель проекта Н.Ф. Виноградова. - М.: Вентана-Граф, 2012. – 144 с.

69. Рахманова Л.И. Современный русский язык: Лексика. Фразеология. Морфология: Учеб. Пособие/Л.И. Рахманова. – М.: Изд-во МГУ, Изд-во «ЧеРо», 2007. – 480 с.

70. Русская грамматика/И.Л. Львова. - М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 843 с.

71. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения /М.С. Соловейчик и др. - М.: Наука, 2001. – 383 с.

72. Русский язык. Комментарии к урокам: метод. пособие /С.В. Иванов, М.И. Кузнецова. - М.: Вентана – Граф, 2013. – С. 3 - 5.

73. Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2014. – 160с.

74. Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.:

Вентана-Граф, 2015. – 160с.

75. Саутина Е.В. Развитие основ проблемного мышления у младших школьников: учебно-методическое пособие /Е.В. Саутина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2000. – 78 с.

76. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления /Г.К. Селевко - М.: НИИ «Школа технологий», 2005. – 211 с.

77. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии /Г.К. Селевко. - М.: Просвещение, 1998. -189с.

78. Соболева П.А. Число существительных как грамматико-словообразовательная категория /П.А. Соболева// Русский язык. Функционирование грамматических категорий. – М.:Просвещение,2014. – 190 с.

79. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис /Под общей ред. Л.А. Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2004. – 864 с.

80. Солганик Г.Я. Стилистика современного русского языка и культура речи / Г.Я. Солганик, Т.С. Дроняева. – М., 2012. – 385с.

81. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» -2-еизд., перераб, и доп. /Л.Д. Столяренко - Ростов н/Д: «Феникс», 2003. - 544 с.

82. Титов В. А. Методика преподавания русского языка. Конспект лекций/В.А. Титов. – М.: Приор – Издат, 2008. – 174 с.

83. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки. – 6 октября 2009 г. Приказ № 373.

84. Харламов И.Ф. Педагогика /И.Ф. Харламов. - М.: Юрист, 1997. – 230 с.

85. Целикова М.П. Пресса: Занимательный материал по синтаксису простого предложения, как средство развития младших школьников / М.П.

Целикова // Начальная школа и образование. – 2015. – №8. – С. 26-29.

86. Чежина Е.С. Изменение имен существительных по числам. Определение рода имен существительных /Е.С. Чежина //Начальная школа. № 5.– 2014. – С. 71-74

87. Щерба Е.А. Категория рода имени существительного в русских загадках /Е.А. Щерба //Первое сентября. – 2016. – С.3-6.

88. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе / Л.В. Щерба. – М., 2002. – 129с.

89. Ягодко Л.И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе /Л.И. Ягодко //Начальная школа плюс До и После. - 2010. - №1. – С. 1-5.



## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

## Приложение 1

## Материалы констатирующего этапа

Таблица 1.

## Результаты диагностической работы на констатирующем этапе

№ п/п	ФИ	Номер задания								Итого количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Петя Б.	2	1	0	2	2	1	1	7	16	В
2	Ира Б.	1	1	0	0	1	1	0	2	6	Н
3	Маша Г.	2	1	2	2	2	1	2	3	15	С
4	Илья В.	0	1	1	1	0	1	2	0	6	Н
5	Люда В.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
6	Вася В.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
7	Снежана Е.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
8	Оля Е.	2	1	1	2	2	1	1	7	17	В
9	Полина З.	2	1	2	2	2	1	1	2	13	С
10	Максим З.	2	1	1	2	2	1	2	3	14	С
11	Нагаша Н.	2	1	2	1	2	1	2	3	14	С
12	Дима Н.	2	1	2	1	2	1	1	3	13	С
13	Денис О.	2	1	0	2	2	1	2	7	17	В
14	Анжела П.	1	0	1	1	1	0	1	2	7	НС
15	Женя П.	1	1	0	1	1	1	1	1	7	НС
16	Семен Р.	1	1	2	2	2	1	2	3	14	С
17	Эля С.	1	1	2	2	2	1	2	3	14	С
18	Лилия С.	1	1	2	2	2	1	2	2	13	С
19	Гена С.	2	1	1	1	2	1	2	7	17	С
20	Борис С.	1	1	2	2	2	1	2	2	13	С
21	Толик С.	2	1	1	2	2	1	1	7	17	В
22	Дима Т.	1	1	1	2	2	1	2	3	13	С
23	Семен Т.	1	1	2	1	2	1	2	2	12	С
24	Зина У.	2	1	2	1	1	0	1	2	9	НС
25	Мира У.	1	1	2	1	1	1	1	3	11	НС
26	Ира Ф.	1	2	2	1	1	0	1	3	11	НС
27	Женя Ч.	1	1	2	1	2	1	1	1	10	НС
28	Миша Я.	1	1	2	2	2	1	2	3	14	С

## Материалы контрольного этапа

### Диагностическая работа

Диагностическая работа:

Задание 1. Напишите определение:

*Имя* *существительное* —

Критерий оценки:

Записано полное определение – 2 балла.

Задание выполнено частично – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 2. Укажи строку со словами, относящимися к одной части речи. Обоснуй свой выбор?

а) *Солнце, трясогузка, соловушка*

б) *Полосатый, около, разводитъ*

в) *Мореход, водолазный, броненосец*

В строке \_\_\_\_\_

Критерий оценки:

Выбрана первая строка – 1 балл.

Выбрана вторая или третья строка, либо выбор не сделан – 0 баллов.

Задание 3. Распредели слова на 2 группы. Озаглавь колонки таблицы.

Объясни почему именно на эти группы разделены слова?

*Мороз, Сергей, груша, пианино, Ольга, учитель, портфель, Кама, пилот, Москва.*


Критерий оценки:

Собственные и нарицательные имена существительные распределены на два столбика – 1 балл.

Каждая группа слов правильно озаглавлена – 1 балл.

Задание выполнено частично-1балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 4. Разделите данные ниже слова на 2 группы. Запишите их в 2 колонки. Объясни почему именно на эти группы разделены слова?

*Скрипач, музыка, дом, жилец, учитель, школа, поэт, стихи.*

Критерий оценки:

Одушевленные и неодушевленные имена существительные распределены на два столбика – 1 балл.

Каждая группа слов правильно озаглавлена – 1 балл.

Задание выполнено частично– 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 5. Выпиши имена существительные, объединив их в группы: мужской род, женский род, средний род.

*Банан; клубника; яблоко; лимон; дятел; синица; ворона; небо; клен; береза; тополь; дерево.*

Критерий оценки:

Правильно определен род у всех имен существительных – 2 балла.

Задание выполнено частично– 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 6. В каком слове на конце нужно писать мягкий знак? Докажи почему?

*1) стриж..., 2) лещ....., 3) камыш..., 4) доч... .*

Почему?

Критерий оценки:

Выбрано слово дочь, дано объяснение – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 7. Измените число имени существительного.

*пассажир* - \_\_\_\_\_

*аллея* - \_\_\_\_\_

*бассейн* - \_\_\_\_\_

*токарь* - \_\_\_\_\_

*договор* - \_\_\_\_\_

*джинсы* - \_\_\_\_\_

*Все слова можно изменять по числам? Если нет, то почему?* \_\_\_\_\_

Критерий оценки:

Правильно образованы формы множественного числа имен существительных – 2 балла.

Задание выполнено частично – 1 балл.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Задание 8. Прочитай текст. Найди в нём существительное с такой характеристикой: неодушевленное, нарицательное, среднего рода, стоит в единственном числе, в именительном падеже, в предложении является подлежащим. Выпиши 5 имен существительных указанных в разном падеже, проведи разбор каждого имени существительного как части речи.

*Прошло знойное лето. Наступила золотая осень. Загляни в лес. По опушкам растут грибы. Среди пожухлой травы краснеют подосиновики. По краю ельника можно найти скользкие грузди, душистые рыжики. Старые пни покрыты опенками. Моховые болота усыпаны румяной клюквой. На поляне горят гроздья рябины.*

Критерий оценки:

Найдено указанное имя существительное. Выбраны 5 имен существительных в разных падежах – 3 балла.

Найдено указанное имя существительное. Проведен полный разбор всех имен существительных – 7 баллов.

Задание выполнено частично – 2 балла.

Задание не выполнено – 0 баллов.

Интерпретация результатов:

1	2	3	4	5	6	7	8
0-2	0-1	0-2	0-2	0-2	0-1	0-2	0-7

## Приложение 3

## Материалы контрольного этапа

Таблица 3.

Результаты диагностической работы на контрольном этапе

№ п/п	ФИ	Номер задания								Итого количество баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Петя Б.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
2	Ира Б.	1	1	2	1	2	1	2	2	12	С
3	Маша Г.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
4	Илья В.	1	1	2	2	2	1	2	1	12	С
5	Люда В.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
6	Вася В.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
7	Снежана Е.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
8	Оля Е.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
9	Полина З.	2	1	2	2	2	1	2	0	12	С
10	Максим З.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
11	Нагаша Н.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
12	Дима Н.	2	1	2	1	2	1	1	3	13	С
13	Денис О.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
14	Анжела П.	2	1	2	2	2	1	2	0	12	С
15	Женя П.	1	1	2	1	2	1	2	2	12	С
16	Семен Р.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
17	Эля С.	1	1	2	1	2	1	2	2	12	С
18	Лилия С.	1	1	2	2	2	1	2	2	13	С
19	Гена С.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
20	Борис С.	1	1	2	2	2	1	2	2	13	С
21	Толик С.	2	1	2	2	2	1	2	7	19	В
22	Дима Т.	1	1	1	2	2	1	2	3	13	С
23	Семен Т.	1	1	2	1	2	1	2	2	12	С
24	Зина У.	2	1	2	2	2	1	2	0	12	С
25	Мира У.	2	1	2	2	2	1	2	0	12	С
26	Ира Ф.	2	1	2	2	2	1	2	0	12	С
27	Женя Ч.	1	1	2	2	2	1	1	2	12	С
28	Миша Я.	1	1	2	2	2	1	2	3	14	С