

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина»  
(ФГБОУ ВПО «АГАО»)  
Филологический факультет  
Кафедра русского языка

## ЗАДАНИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### Дипломная работа

Допустить к защите

Зав. кафедрой русского языка

\_\_\_\_\_ Т.В. Жукова

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Выполнила студентка Р – РЯЛР 091  
группы

Головина Евгения Сергеевна

Подпись \_\_\_\_\_

**Научный руководитель:**

к.филол.н., доцент кафедры русского языка

Солодянкина Наталия Владимировна

Подпись \_\_\_\_\_  
(подпись)

Оценка \_\_\_\_\_

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Подпись \_\_\_\_\_

(Председатель ГАК)

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ</b>  | <b>5</b>  |
| 1.1. Цели, задачи и сущность проблемного обучения  | 5         |
| 1.2. Классификация заданий проблемно-поискового характера  | 13        |
| 1.3. Средства обучения, используемые при выполнении заданий проблемно-поискового характера                                     | 25        |
| 1.4. Особенности использования заданий проблемно-поискового характера на разных этапах урока                                   | 28        |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ</b>  | <b>34</b> |
| <b>ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА</b>                                 | <b>36</b> |
| 2.1. Анализ учебно-методических комплексов по русскому языку   | 36        |
| 2.2. Анализ результатов анкетирования учителей   | 41        |
| 2.3. Использование заданий проблемно-поискового характера для подготовки к Единому государственному экзамену по русскому языку | 46        |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ</b>  | <b>72</b> |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>  | <b>73</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b>  | <b>76</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b>  | <b>82</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

Задания проблемно-поискового характера являются частью такой педагогической технологии как **проблемное обучение**. Концепция проблемного обучения предполагает поиск резервов умственного развития учащихся и прежде всего творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности.

Использование в учебной деятельности заданий проблемно-поискового характера позволяет овладеть умением высказывать собственные оценочные суждения и аргументировать свою точку зрения, формировать навыки самооценки и самоанализа учебной деятельности, создавать целостное видение проблемы; воспитать навыки самостоятельной деятельности, коллективного труда.

Таким образом, *актуальность* настоящего исследования обусловлена необходимостью анализа и обобщения научных данных о специфике использования заданий проблемно-поискового характера в условиях введения нового Федерального государственного образовательного стандарта, реализации системно-деятельностного подхода к обучению.

*Объект исследования* - процесс обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе.

*Предмет исследования* - система проблемно-поисковых заданий по русскому языку как средство формирования универсальных учебных действий.

*Цель исследования:* изучить особенности использования заданий проблемно-поискового характера на уроках русского языка в современной школе.

### *Задачи:*

- 1) выявить теоретические и методические основы использования технологии проблемного обучения;
- 2) рассмотреть основные характеристики и классификации заданий проблемно-поискового характера;

- 3) определить особенности использования заданий проблемно-поискового характера на разных этапах урока;
- 4) проанализировать учебно-методические комплексы по русскому языку для средней школы на предмет наличия в них частично-поисковых и проблемно-поисковых заданий;
- 5) разработать серию проблемно-поисковых заданий по русскому языку для эффективной подготовки к итоговой государственной аттестации учащихся 11 класса.

**Методы исследования:** общенаучные (анализ, сравнение, обобщение); анкетирование как один из основных опросных методов, вероятностно-статистический метод.

#### ***Теоретическая база исследования***

В процессе проведения настоящего исследования в качестве основных источников были использованы работы следующих авторов: С.Л. Белых [4], И.Р. Гальперина [7], Н.И. Жинкина [9], [10], Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова [13], Г.В. Колшанского [14], Т.В. Кудрявцева [16], [17], В.А. Лебедевой [18], М.М. Левиной [19], А.А. Леонтьева [20], [21], [22], И.Я. Лернера [23], Е.И. Литневской, В.А. Багрянцевой [26], Т.В. Матвеевой [31], А.М. Матюшкина [32], Т.В. Напольновой [36], Л.В. Сомовой [46], Т.А. Шелепенко [61], а также методическая литература под редакцией М.Т. Баранова [33], Т.А. Ладыженской [34], А.В. Текучева [35].

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования его результатов и материалов как для самостоятельного изучения студентами курса «Методика преподавания русского языка в школе», так и в практической деятельности педагогов на уроках русского языка.

#### ***Структура дипломной работы***

Настоящее исследование состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

## **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1. Цели, задачи и сущность проблемного обучения**

Задания проблемно-поискового характера являются частью такой педагогической технологии как проблемное обучение. Концепция проблемного обучения связана с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает поиск резервов умственного развития учащихся и прежде всего творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности [45].

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х - начале 70-х гг. (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.).

В основе проблемного обучения лежит создание проблемной ситуации - психологического состояния интеллектуального затруднения, которое возникает у учащегося потому, что он не может решить проблему (задачу) известными ему способами. Выделяют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам ставит проблему и решает ее при активном обсуждении учащимися.
2. Преподаватель ставит проблему, учащиеся под его руководством или самостоятельно ее решают.
3. Учащийся сам ставит проблему и решает ее совместно с преподавателем.
4. Учащийся сам ставит и решает проблему.

Третий и четвертый уровни проблемности - это исследовательская работа. Они могут быть реализованы в высшей школе, в средней же школе работают преимущественно с первым и вторым уровнями. Второй уровень связан по большей части с деятельностью научных обществ учащихся и факультативов, а также с написанием рефератов и может быть использован в полной мере только в старшей школе, особенно в лицейских и гимназических классах.

Таким образом, целью проблемного обучения является приобретение умений и навыков исследовательской деятельности [26, с. 33].

Проблемное обучение способствует формированию у учащихся универсальных учебных действий. Понятие «универсальное учебное действие» введено в терминологический аппарат теории и методики обучения в школе сравнительно недавно, в преддверии перехода российских образовательных учреждений на ФГОС начального, а затем и основного общего образования (в соответствии с «Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы», утвержденным распоряжением Правительства от 7 сентября 2010 г.) [48].

Под универсальными учебными действиями (УУД) понимается «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [48].

Выделяются личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные УУД. К личностным универсальным учебным действиям относят, в частности, формирование интереса к изучаемым областям знания и видам деятельности, навыков взаимо- и самооценки, рефлексии. Структура регулятивных УУД включает такие компоненты, как целеполагание, планирование реализации новых учебных целей и задач, контроль и оценку своих действий как по результату, так и по способу действия и др.

К коммуникативным УУД относятся организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; практическое освоение умений, составляющих основу коммуникативной компетентности; развитие речевой деятельности.

Структура познавательных УУД: практическое освоение учащимися основ проектно-исследовательской деятельности, развитие стратегии смыслового чтения и работы с информацией; практическое освоение методов познания, используемых в различных областях знания и сферах культуры, соответствующего им инструментария и понятийного аппарата, регулярное обращение в учебном

процессе к использованию общеучебных умений, знаково-символических средств, широкого спектра логических действий и операций.

В соответствии с ФГОС формирование у учащихся универсальных учебных действий является важной задачей и требует от учителя профессиональной компетентности в данной области.

Одним из приемов формирования универсальных учебных действий является использование заданий проблемно-поискового характера.

Понятие задание проблемно-поискового характера как родовое включает два видовых понятия: «задания частично-поискового характера» и «проблемно-поисковые задачи». Эти понятия объединяют такие признаки, как новизна проблемы, которую предстоит разрешить, а также необходимость самостоятельности ориентировки в новой ситуации.

Различие этих понятий заключается в разной степени самостоятельности учащихся, решающих проблему: задания частично-поискового характера выполняются при некоторой помощи учителя (учебника), а проблемно-поисковые задачи - при отсутствии такой помощи во время решения, но в том и в другом случае открываются новые знания, а также способы их добывания.

Кроме термина проблемно-поисковая задача, в литературе имеют место и такие термины, как проблемная, познавательная задача [42, с. 240].

По утверждению Т.А. Шелепенко [50], к основным целям, достигаемым при использовании заданий проблемно-поискового характера, можно отнести следующие:

- 1) развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений;
- 2) освоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем;
- 3) воспитание активной творческой личности учащихся, умеющей видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Использование в учебной деятельности заданий проблемно-поискового характера позволяет овладеть культурой ведения дискуссий, умением высказывать собственные оценочные суждения и аргументировать свою точку зрения, формировать навыки самооценки и самоанализа учебной деятельности, создавать целостное видение проблемы; воспитать навыки самостоятельной деятельности, коллективного труда, коллективного содружества [50].

Поскольку современный курс русского языка в школе имеет познавательно-практическую направленность, материалом для самостоятельного анализа учащихся могут стать различные учебные ситуации, в основе которых - проблемы теоретико-практического характера. Их разрешение должно предусматривать теоретическое осмысление языковых явлений, имеющих место в процессе обучения языку, а также практическое овладение языком, умение пользоваться речью. Поэтому создание проблемной ситуации для русского языка как учебного предмета является весьма специфическим.

Следует отметить, что проблемной ситуацией А.М. Матюшкин называет «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта», данная ситуация «характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [32, с. 193].

Автор раскрывает психологическую структуру проблемной ситуации, которая включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности; б) неизвестное достигаемое знание или способ действия; в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт [32, с. 193].

В отличие от проблемной ситуации, задача, по мнению А.М. Матюшкина, представляет собой способ знакового предъявления задания



одним человеком другому (или самому себе), включающим указания на цель и условия ее достижения [32, с. 189].

Как отмечает исследователь, неизвестное в проблемной ситуации имеет обобщенный характер и степень его обобщенности определяет степень трудности проблемной ситуации. Искомое же задачи, как правило, - единичное отношение или единичная величина [32, с. 36].

По утверждению Т.В. Кудрявцева, проблемные ситуации возникают при несоответствии между старыми, усвоенными знаниями и новыми фактами, между одними и теми же по характеру знаниями, но разных уровней, между научными и житейским, практическими знаниями. Проблемные ситуации, по мнению автора, возникают и в тех случаях, когда учащиеся должны выбрать из системы имеющихся знаний ту систему, которая необходима в данный момент [16, с. 57].

На основании вышеизложенного может быть представлена модель проблемной ситуации:

1. Возникновение познавательной потребности - стимула интеллектуальной деятельности в результате ориентировки в условиях задачи.

2. Осознание противоречия между потребностью найти неизвестное и возможностью ее удовлетворения - возникновение проблемной ситуации.

3. Выявление возможностей разрешения проблемной ситуации. Модель решения задачи в основном аналогична модели проблемной ситуации, однако проблемная ситуация предполагает определенные взаимоотношения (психологический аспект), а задача, представленная в виде текста, включающего условия и вопросы, направляющие процесс решения, - явление прежде всего языковое.

Языковое оформление и лингвистическая сущность задачи находят свое выражение и в соответствующей модели речевой деятельности, отражающей процесс решения задачи:

1. Мотивация решения проблемы во внутренней речи как стимул к возникновению речевой деятельности.

2. Ориентировка в предмете лингвистического анализа текста задачи.

3. Возникновение гипотетических вариантов решения проблемы (обычно во внутренней речи) и выбор ответа как начало исполнительской речевой деятельности.

4. Выбор логико-лингвистических операций, необходимых для доказательного решения проблемы (планирующая речь).

5. Речевая деятельность по осуществлению способа решения проблемы (речь - действие).

6. Самоконтроль процесса решения во внутренней или внешней речи путем сопоставления выводов с текстом задачи (сопоставляющая речь).

Как известно, стимулом для осуществления поиска является затруднение, возникшее в момент предъявления учащимся текста задачи или в процессе решения. Это затруднение в свою очередь порождает проблемную ситуацию, вызывающую необходимость процессов мышления [32, с. 8].

А.В. Нехаев и С.И. Высоцкая намечают следующие типы затруднений в процессе решения задачи: 1) трудность в выборе действия; 2) трудность в воспроизведении и стереотипном применении имеющихся знаний; 3) трудность в построении, планировании предстоящего действия в выборе предполагаемых средств и способов выполнения; 4) трудность в предвидении предполагаемых или возможных результатов действия; 5) трудность в оценке и доказательстве правильности выполняемого действия, его промежуточных и конечных результатов; 6) трудность в выборе объекта действия, в оценке его свойств и качеств в процессе взаимодействия с ним [43, с. 11].

Методика обучения преодолению затруднений может быть основана на следующей их типологии, соответствующей этапам поиска: 1) определение сущности исследуемой языковой проблемы; 2) выяснение достаточности языковых фактов для ее решения; 3) выбор способа решения; 4)

развертывание доказательного процесса решения; 5) соотнесение выводов с условиями задачи на этапе самоконтроля [36, с. 30 - 31].

Процесс решения проблемно-поисковой задачи - это ход рассуждений учащихся, анализирующих языковые явления. Способ решения - система логико-лингвистических операций, выполнение которых приводит к решению проблемы. Эти операции и способы решения являются тем инструментом лингвистического анализа для учащихся, который помогает осуществлять исследование языковых явлений, хотя сами логико-лингвистические операции в процессе решения не обозначаются.

Называя язык орудием интеллектуальной деятельности, А.А. Леонтьев определяет три фазы, или действия, составляющие интеллектуальный акт у человека: 1) ориентировка в условиях задачи и выработка плана действий; 2) фаза исполнения намеченного плана; 3) сличение получившегося результата с намеченной целью [22, с. 33].

Операционная структура речевого действия представлена А.А. Леонтьевым следующим образом:

1. Звено ориентировки (ориентировочная основа).
2. Звено планирования, или программирования.
3. Реализация программы в языковом коде [21, с. 26 - 27].

Внутреннее программирование, т.е. построение схемы, на основе которой порождается речевое высказывание, как известно, может развертываться во внутренней и во внешней речи. Это оказывает влияние на речевую деятельность учащихся, решающих поисковую задачу: влияние внутренней речи как речи свернутой, фрагментарной, предикативной, ситуативно обусловленной, сказывается на их ответах [9, с. 36].

Как отмечает А.А. Леонтьев, в тех случаях, когда внутреннее программирование развертывается во внешней речи, действуют правила грамматического и семантического развертывания, а когда во внутренней речи - особые правила семантического развертывания [20, с. 159].

Исходя из вышесказанного, можно представить в различных аспектах разные модели решения проблемно-поисковой задачи. Так, логико-дидактическая модель будет выглядеть следующим образом:

- 1) анализ языковых фактов, имеющихся в условии задачи;
- 2) соотнесение их с вопросами задачи, поиск закономерностей, скрытых в языковых фактах;
- 3) формулирование проблемы или осознание ее, если она сформулирована в вопросах задачи;
- 4) выявление достаточности языковых фактов для решения проблемы подбор фактов, отсутствующих в условии и необходимых для решения проблемы;
- 5) поиск способа решения, осуществление процесса решения задачи;
- 6) соотнесение итоговых выводов с текстом задачи [36, с. 38 - 39].

Лингвистическая модель будет выглядеть следующим образом:

- 1) осмысление текста задачи с лингвистической точки зрения;
- 2) осуществление логико-лингвистических операций, составляющих способ решения задачи и являющихся инструментом лингвистического анализа языковых явлений в процессе решения проблемы [36, с. 39].

Речевая модель состоит из следующих составляющих:

- 1) осмысление текста задачи (этап восприятия речи);
- 2) осуществление процесса решения задачи (этап порождения речи);

В завершение данной части дипломного сочинения следует упомянуть о двух педагогических концепциях, имеющих непосредственное отношение к реализации проблемного обучения, - концепции Л.В. Занкова и концепции В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

Основу системы обучения, по Л.В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные принципы: а) обучение на высоком уровне трудности, б) быстрый темп в изучении программного материала, в) ведущая роль теоретических знаний, г) осознание школьниками процесса учения, д)

целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых [45].

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина «нацелена прежде всего на развитие творчества как основы личности» [45]. Именно эту особенность развивающего обучения авторы противопоставляют традиционному обучению. Многие положения данной концепции получили подтверждение в процессе длительных экспериментов. Ее развитие и апробация продолжают и в настоящее время.

Обе рассмотренные концепции предполагают создание для учащихся разного рода проблемных ситуаций, которые активизируют их учебную деятельность.

Таким образом, подводя итоги данной части исследования, можно сделать следующий вывод: к основным целям проблемного обучения можно отнести следующие: 1) развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений; 2) освоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, что обеспечивает прочность усвоения материала; 3) воспитание активной творческой личности учащихся, умеющей видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Для организации проблемно-поисковой деятельности на уроках русского языка должны быть найдены резервы, которые могут быть определены на основе учета специфики учебного предмета, проявляющейся в особенностях проблемных ситуаций, в своеобразии поиска способов решения учебной проблемы.

## **1.2. Классификация заданий проблемно-поискового характера**

В настоящее время не существует какой-либо общепринятой классификации заданий проблемно-поискового характера. Поэтому возникает необходимость рассмотреть те классификации, которые существуют на данный момент.

И.Я. Лернер при создании подобной классификации исходил из существования в курсе учебного предмета объектных проблем, которые посвящены отдельным объектам, изучаемым в школе, и аспектных проблем, которые являются сквозными для познания явлений, составляющих содержание учебного предмета [23, с. 105-106]. Такими аспектными проблемами в курсе русского языка, в связи с анализом языковых явлений, являются проблемы значения и формы, происхождения, употребления средств языка. Эти проблемы сформулированы в обобщенном виде, они реализуются при изучении различных разделов программы по русскому языку в соответствии с их спецификой в объектных проблемах.

Т.В. Напольнова представляет аспектную типологию проблемно-поисковых заданий следующим образом:

- 1) проблемно-поисковые задания, касающиеся проблемы значения и формы языковых средств;
- 2) проблемно-поисковые задания, касающиеся происхождения языковых средств;
- 3) проблемно-поисковые задания, касающиеся употребления языковых средств [36, с. 48].

Следует заметить, что решение проблемы происхождения языковых средств в условиях школы в основном имеет место при изучении лексики, фразеологии и словообразования, в отличие от других аспектных проблем, решаемых во всех разделах программы.

Основанием другой типологии методов проблемно-поискового характера (Цит. по: [Напольнова: 36, с. 49]) являются главные проблемы содержания школьного курса русского языка. Данная типология с полным основанием может называться проблемно-поисково-содержательной, поскольку она непосредственно связана с содержанием обучения русскому языку.

Так, изучение звукового строя языка предполагает усвоение учащимися физиологических, акустических и функциональных особенностей звуков речи.

Изучение лексики и фразеологии предполагает усвоение значения, происхождения и особенностей употребления слов и выражений, а также лексических групп, их роли в речи, путей обогащения лексики нашего языка.

При изучении словообразования основное внимание учащихся обращается на выяснение морфемного состава слова и роль морфем как значимых его частей, а также на выяснение средств и способов словообразования.

Основными проблемами школьного курса морфологии являются изучение слова как части речи, его синтаксической роли, функции в речи, а в связи с синтаксической ролью слова - изучение особенностей словоизменения, связей слов в предложении и словосочетании.

Структурно-семантический подход к изучению синтаксиса обуславливает также выяснение своеобразия синтаксической конструкции, входящей в состав предложения, и предложения в целом. Кроме того, при выявлении типов заданий учитывается интонационное своеобразие синтаксических явлений

При изучении стилистики основным является выяснение стилистической роли языковых средств и особенностей функциональных стилей речи.

Орфография связана с грамматикой, фонетикой, лексикой, словообразованием. Для правильного написания слов важно определить их грамматические признаки, звуковой состав, семантику, особенности словообразования. Выбор правильного написания зависит от конкретного слова [36, с. 49].

Постановка знаков препинания основана на смысловом, структурном и интонационном принципах. В соответствии с этим построена типология заданий пунктуационного характера [36, с. 50].

Следует отметить, что далеко не всегда задание проблемно-поискового характера соответствует одному типу. Нередко оно требует решения не одной, а двух и даже трех проблем, соответствующих нескольким типам заданий.

Довольно распространенной классификацией методов обучения русскому языку является классификация (Цит. по: [Напольнова: 36, с. 58]), основанная на уровнях сложности работы с языковым материалом. Данная классификация представляет собой систему активизации мыслительной деятельности учащихся (от работы по образцу к частично-поисковой и проблемно-поисковой).

I. Методы сообщения учителем знаний.

1. Метод сообщения учителем знаний в готовом виде.
2. Метод проблемного изложения учителем знаний.

II. Методы самостоятельного овладения учащимися знаниями и формирования умений.

1. Метод обучения воспроизведению и анализу готовых текстов, предложений, словосочетаний, слов по известному образцу.

2. Метод обучения выбору языковых средств по известному образцу в связи с изменением данных текстов, предложений, словосочетаний, слов.

3. Метод обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием текстов, предложений, словосочетаний, образованием слов [36, с. 58].

Процесс выполнения заданий поискового характера представляет собой своеобразное лингвистическое исследование учащихся, сочинение на лингвистическую тему.

Например: В чем своеобразие употребления местоимения *свой* в следующих случаях: *в свое время, в своем роде, на своем месте, не своим голосом, поставить на свое место, мастер своего дела, идти своей дорогой?* Для ответа на вопрос учащиеся должны вспомнить о значении, грамматических признаках и роли в речи местоимения «свой», выявить



своеобразие приведенных примеров с точки зрения употребления в них этого местоимения, т.е. повторить путь ученого-лингвиста, открывая новые для себя знания.

Вся эта система рассуждений в процессе выполнения задания поискового характера – творческий процесс. Текст в данном случае создается самими учащимися в процессе устных или письменных рассуждений, когда они отвечают на вопросы задания, разрешают проблему, содержащуюся в нем. Отвечая на вопросы, учащиеся, естественно, пользуются соответствующими языковыми средствами [36, с. 62].

Особо следует остановиться на классификации М.М. Левиной [19], которая выделяет **профессиональные творческие познавательные задачи, этапы их создания и решения**: выдвижение учебной проблемы, информационное содержание учебной проблемы, постановка научной проблемы в учебно-педагогическом процессе; постановка учебной проблемы и интерпретация ее образовательной функции; структура и содержание проблемы, подлежащей изучению учащимися; научные источники учебной проблемы - противоречивые суждения; история научного открытия как источник проблемного обучения; гипотетическое проектирование решения проблемной задачи и др.

В классификации также описаны **типы познавательных задач**: задача на объяснение, на доказательство, текстовая задача на сравнение и выбор, задача на основе суперпозиции (строится на основе объединения двух или более частных задач), задача на проектирование решения и др. [19].

В процессе решения научных задач и учебных задач проблемного типа имеют место эвристические и логические действия. Построение гипотезы представляет собой мыслительное проектирование решения задачи. Гипотез решения может быть несколько. Затем делается выбор, на основе научной обоснованности производится оценивание гипотезы.

Задача учителя состоит в прослеживании содержательной структуры решения задачи по следующей схеме:

1. Формулирование задачи.
2. Выделение имеющихся у учащихся знаний, необходимых для решения задачи.
3. Оценка опыта учащихся в решении задач.
4. Проектирование гипотез и их оценка, обоснование.
5. Выбор гипотезы, наиболее рациональной для решения задачи.
6. Оценка оперативной готовности учащихся к решению задачи.

Анализ решения задачи учащимися должен осуществляться на предметном содержании учебного материала [19].

**В практической части** нашего дипломного сочинения представлены варианты формулировки некоторых проблемно-поисковых заданий, основанных на данной классификации.

По утверждению Т.В. Матвеевой, некоторые из заданий проблемно-поискового характера представляют собой **лингвистический эксперимент**, под которым следует понимать проверку лингвистической гипотезы исследователя с помощью научно поставленного опыта: наблюдение за исследуемым явлением в строго учитываемых и максимально воспроизводимых условиях. Лингвистический эксперимент используется для определения особенностей функционирования языковой единицы [31, с. 186].

Постоянное использование метода лингвистического эксперимента «обеспечивает всестороннее развитие личности учащегося: формирует способность к теоретическому мышлению, интенсифицирует развитие речи, воспитывает инициативного, деятельного человека, укрепляются механизмы памяти, так как то, что открыли и сформулировали сами, лучше запоминается» [12, с.93].

Необходимо отметить, что при использовании на уроке русского языка заданий проблемно-поискового характера большое значение имеет работа с текстовым материалом. Работа учащихся с текстами является наиболее сложным приемом в реализации проблемно-поискового метода в процессе обучения русскому языку.

В данном случае можно наметить различные этапы работы учащихся с текстами (по степени усложнения деятельности учащихся): работа с готовыми текстами, предложениями, словосочетаниями, словами, изменение их, создание самими учащимися.

Проблемно-поисковые задания, которые используются при этом, можно условно разделить на пять групп.

1. Задания аналитического характера по готовому тексту.

Например:

- определить основную мысль высказывания, сформулированную автором;

- указать часть, в которой содержится пример-доказательство, в которой дается описание чего-либо;

- найти в тексте «лишнее»; часть, которую следовало бы расширить;

- найти неудачно введенные в текст цитаты;

- озаглавить отрывок словами текста;

- проследить зависимость употребления каких-либо языковых средств от задачи (замысла) высказывания;

- сопоставить исходный текст и конспект - что в них общего, чем отличаются и т.д.

2. Задания аналитико-синтетического характера по готовому тексту.

Эти задания требуют анализа готового текста и создания на его базе элементов текста (но не текста в целом). Например: сформулировать основную мысль автора; озаглавить текст; подобрать эпиграф; составить композиционную схему текста и т.д.

3. Задания на переработку готового текста в плане его совершенствования. Например: устранить недочеты в содержании и речевом оформлении высказывания; ввести в текст цитаты, подтверждающие какие-либо суждения.

4. Задания, требующие создания нового текста на основе данного (готового). Например: изложить подробно (сжато) какую-либо часть текста

или весь текст; подготовить устное сообщение на какую-либо тему на основе данного текста; дополнить текст своими рассуждениями по существу обсуждаемого в нем вопроса; записать услышанный рассказ и т.д.

5. Задания, требующие создания своего (в полном смысле этого слова) текста (высказывания). Например: составить тезисы выступления; написать заметку; описать в научном стиле проведенный опыт; написать отзыв о сочинении товарища; подготовить доклад [33, с. 284].

И.Н. Добротина выделяет современную образовательную технологию «Дебаты», которая позволяет развивать умения, связанные с информационной переработкой текста. Использование данной технологии способствует развитию мышления учащихся (умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно находить и анализировать информацию из различных источников), а также развитию навыков устной речи. В качестве педагогической технологии используются «формальные» дебаты – особая форма дискуссии, интеллектуальная игра, которая проводится по определенным правилам. В дебатах участвуют две команды, в каждой из которых по три человека. Одна команда утверждает тезис, другая опровергает его.

Проведению дебатов должна предшествовать большая подготовительная работа. Технология «Дебаты» может эффективно применяться на любом этапе систематизации знаний [8, с.15].

И.Н. Добротина также отмечает эффективность применения на уроках русского языка технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), которая способствует формированию и развитию умений работать с информацией текста. Приемы, используемые в технологии РКМЧП, соотносятся с заданиями проблемно-поискового характера.

Опишем некоторые из данных приемов:

1. «Инсерт» - маркировка текста значками по ходу чтения. По ходу чтения параграфа в учебнике учащиеся ставят на полях значки: «v» - уже знал; «+» - новая информация; «-» - думал иначе; «?» - не понял, есть

вопросы. Маркировка текста позволяет удерживать внимание учащихся, дает возможность ученику классифицировать информацию. Так начинается работа с учебно-научным текстом.

2. Чтение с остановками. Учитель читает текст, заранее разделив его на фрагменты. После каждой остановки учителя ученики прогнозируют, что будет дальше. Это дает возможность удерживать внимание на протяжении всего чтения текста.

3. «Верные и неверные утверждения». Данный прием можно использовать при изучении лингвистического материала. Учитель предлагает учащимся ряд утверждений по еще не изученной теме, учащиеся выбирают те, которые, по их мнению, соответствуют действительности и обосновывают свое мнение. После знакомства с основной информацией учащиеся возвращаются к данным утверждениям и оценивают их достоверность.

4. «Толстые» и «тонкие» вопросы – совершенствуют умение критически воспринимать информацию.

Вопросы, требующие однословного ответа, вопросы репродуктивного плана – «тонкие»: Кто? (Кто автор текста, теории).

Вопросы, требующие размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать – «толстые»: Дайте три объяснения, почему...? Предположите, что будет, если...? Верно ли...?

Заданный учеником вопрос является для учителя способом диагностики знаний ученика, так как вопрос демонстрирует уровень погружения в учебный материал, текст, умение анализировать его.

5. «Ромашка вопросов Блума» состоит из 6 лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса: простые, уточняющие («То есть ты говоришь, что...?»), интерпретационные («Почему...?»), творческие (содержат частицу бы: «Что изменилось бы, если...?»), оценочные («Как вы относитесь к высказыванию автора?»), практические («Как можно применить знание о том, что причастия бывают действительные и страдательные?»).

6. «Двойной дневник» предполагает установление связи прочитанного с актуальными для учащихся вопросами и проблемами. Лист бумаги делится на два столбца: в левом – те части текста, которые привлекли особое внимание, в правом – комментарий к левому столбцу. Таким образом, читая текст, нужно прерываться и делать записи.

7. «Фишбоун» позволяет учащимся «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. Визуальное изображение похоже на «рыбью кость»: в «голове» записывается проблемный вопрос темы, по боковым «косточкам» друг напротив друга – причины и следствия, в хвосте – формулируемый вывод.

И. Н. Добротина считает, что «использование приемов современных образовательных технологий не должно быть самоцелью на уроке, это лишь инструмент, которым учитель, как каждый мастер в своем деле, должен владеть в совершенстве» [8, с.27].

Одним из приемов работы с текстами при реализации проблемно-поискового метода является подготовка к написанию **изложений и сочинений**.

Как отмечают Е.И. Литневская и В.А. Багрянцева, изложение <...> служит для формирования навыков аудирования, запоминания, воспроизведения текста и для обогащения словаря и грамматического строя речи учащихся, а также для развития речемыслительных механизмов, тренировки памяти, закрепления и проверки правописных умений и навыков [26, с. 572].

Сочинения, по определению Е.И. Литневской и В.А. Багрянцевой, представляют собой «самостоятельные высказывания в письменной форме» [26, с. 575]. Как отмечает А.В. Текучев, в сочинениях с наибольшей силой и выразительностью отражается внутренний мир ученика, по сочинениям можно проследить развитие школьника, формирование его мировоззрения, отношение к жизни. Сочинение дает возможность судить о знании учеником фактического материала, об умении пользоваться языковыми средствами при

выражении мыслей. С помощью сочинений происходит осмысление изучаемого, совершенствуются стиль, выразительность и композиция связных высказываний [35, с. 331].

Одним из наиболее эффективных способов работы с текстами при реализации проблемно-поискового метода является привлечение учащихся к реализации **научно-исследовательских проектов**.

Как отмечает С.Л. Белых, для организации исследовательской деятельности ученика учитель должен уметь вычленять эту деятельность из ряда других познавательных видов деятельности. Познание, работая целостно, включает в себя разнообразные элементы, но преобладание некоторых умений позволяет отличать продуктивную деятельность от репродуктивной [4].

Исследовательская деятельность, с одной стороны – системное образование, которое включает в себя фактически все познавательные действия, а значит, предполагает соответствующие способности, а с другой стороны, имеет весьма специфические качества, связанные с исследовательской мотивацией и продуктивностью мышления [4].

С.Л. Белых также считает, что работа собственно исследовательского типа всегда начинается с проблемы. В качестве проблемы может выступать обнаруженное противоречие в научных данных, или несоответствие наблюдаемых явлений научному описанию, обнаружение какого-то феномена неясной природы, нерешенная задача, недостаточно детальное представление о факте, нелогичность концепции (рассуждения) другого автора и т.д. [4].

Л.В. Сомова также отмечает, что в основе каждого проекта лежит проблема [46]. Целью проектной деятельности становится поиск способов решения проблемы. По мнению Л.В. Сомовой, в самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результатов [46].

Несколько иную структуру процесса реализации проекта представляет В.А. Лебедева [18]:

1. Планирование работы над проектом (этап обмена имеющимися знаниями по теме, интересами): высказывание пожеланий и возможных путей разрешения спорных вопросов; обсуждение возникших идей; перечисление интересующих учащихся тем проектов; формулирование темы проекта для класса или группы учащихся.

2. Аналитический этап (этап исследовательской работы учащихся и самостоятельного получения новых знаний): уточнение намеченной цели и задач; поиск и сбор информации с помощью специальной литературы, средств массовой информации, сети Интернет, использование собственных знаний и опыта учащихся; обмен информацией с другими лицами (учащимися, учителями, родителями, консультантами и т.д.); интерпретация данных; сравнение полученных данных и отбор наиболее значимых.

3. Этап обобщения (этап структурирования полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков): систематизация полученных данных; построение общей логической схемы выводов для подтверждения итогов (в виде рефератов, конференций, видеофильмов, мультимедийной презентации и т.д.).

4. Презентация полученных результатов (этап анализа исследовательской деятельности школьников): осмысление полученных данных и способов достижения результата; обсуждение и организация презентации результатов работы над проектом (на уровне школы, округа, города и т.д.).

Таким образом, задания проблемно-поискового характера разнообразны, используются в рамках различных педагогических технологий, способствуют овладению анализом различных сторон языковых явлений, развитию связной устной и письменной речи учащихся, развитию навыков творческой деятельности.



### **1.3. Средства обучения, используемые при выполнении заданий проблемно-поискового характера**

Решение проблемы включения проблемно-поисковых заданий в процесс обучения русскому языку требует рассмотрения вопроса о средствах обучения, применяемых на уроках русского языка, а также на определении основ построения всей системы работы по данному предмету.

Средства обучения обычно определяются как объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функцию развития учащихся. Кроме того, в число средств обучения входит разнообразная деятельность: труд, игра, учение, общение, познание [13, с. 322 - 323].

Основным средством обучения русскому языку является **учебник**. Основными функциями учебника являются: информационная, трансформационная, систематизирующая и воспитательная. В учебнике даются знания (информационная функция), представленные в виде определенной системы (систематизирующая функция) и служащие для формирования соответствующих общеучебных и специальных умений (трансформационная функция). При этом все материалы учебника направлены на воспитание у учащихся умения самостоятельно и верно оценивать факты действительности, работать творчески и инициативно в последующей трудовой жизни (воспитательная функция)» [33, с. 61 - 62].

Учебник является важным средством обучения, позволяющим применять на уроке проблемно-поисковые задания.

В учебном комплексе под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта, 5 класс, предлагается следующее упражнение: «Послушайте (посмотрите) информационный выпуск радио- или теленовостей. Запишите слова, которые вы произносите не так, как ведущие. А как правильно? Проверьте себя по словарю».

Еще одним средством, которое может быть использовано при выполнении проблемно-поисковых заданий, являются **средства наглядности**.

Следует отметить, что наглядные материалы могут принести пользу только в том случае, если они органически связаны с содержанием урока в целом, со всеми его компонентами и заданиями. Используя средства наглядности, учитель должен осознавать, с какой целью он это делает, заранее определить, на каком этапе урока провести с ними работу, как связать данный этап с другими частями урока.

Средства наглядности помогают решить такие задачи, как мобилизация психической активности учащихся; введение новизны в учебный процесс; повышение интереса к уроку; увеличение возможности произвольного запоминания материала; расширение объема усваиваемого материала; выделение главного в материале и его систематизация. [33, с. 80 - 81].

Средства наглядности делятся на наглядность:

1) зрительную (печатные средства - таблицы, демонстрационные карточки, репродукции картин, раздаточный материал; экранные средства - диафильмы, диапозитивы, слайды, транспаранты); 2) звуковую (магнитофонная и компьютерная записи); 3) зрительно-слуховую (кинофильмы, кинофрагменты, презентации) [33, с. 87-89].

Любые средства, участвующие в реализации проблемно-поискового метода, должны, по утверждению Т.А. Шелепенко, способствовать осуществлению следующих приемов:

- постановки проблемы;
- созданию проблемной ситуации;
- разрешению проблемной ситуации;
- анализу полученного решения [50].

С точки зрения реализации проблемно-поискового метода деятельность учащихся может быть рассмотрена в аспекте проявления самостоятельности мышления (дидактический критерий): от работ по образцу к частично-

поисковым и проблемно-поисковым методам. Очевидно, что характер предлагаемого учащимся языкового материала обуславливает определенный уровень мыслительной работы с ним [36, с. 56].

Следовательно, в качестве **единого основания классификации средств обучения** русскому языку с точки зрения проблемно-поискового метода может быть принят уровень сложности работы с языковым материалом, поскольку все виды работ, в которых реализуется проблемно-поисковый метод, определенным образом соотносятся с уровнями проявления самостоятельности учащихся, намеченными в дидактике [36, с. 57].

В.И. Иванова считает, что «идеи проблемного обучения успешно реализуются **в компьютерной дидактике**, которая располагает набором средств, позволяющих автору дидактического материала моделировать проблемные коммуникативные ситуации (при необходимости с помощью средств мультимедиа приближая их к реальным условиям общения) и поведение в них учеников, предоставлять для обеспечения их деятельности исчерпывающий практический и теоретический материал, а также обеспечивать гибкое управление работой, контролируя как промежуточные стадии обучения, так и конечный результат». (Цит. по: [В.И. Иванова: 11, с. 7]).

В качестве примера В.И. Иванова приводит компьютерную программу «Падежный детектив», которая является лингвистической игрой-исследованием. В ее основе лежит принцип познания языковых и речевых закономерностей русского языка путем выявления их «методом открытий». Перед учащимися ставится проблема – собрать разорванную записку, написанную на языке, которого учащиеся пока еще не знают, самостоятельно или используя словарь. В программе можно обратиться к компьютерному учителю – «знатоку русского языка доктору Гриммеру». Работая с компьютерной программой, постепенно восстанавливая записку, учащиеся осваивают основные значения русских падежей и формальные средства их

выражения. Эти знания, полученные ими при работе с компьютером на первых уроках русского языка, оказываются прочными и помогают им на последующих этапах освоения падежной системы. (Цит. по: [В.И. Иванова: 11, с. 7]).

Таким образом, подводя итоги данной части исследования, можно сделать следующий вывод: основными средствами обучения русскому языку в средней школе являются учебник, средства наглядности, интернет-ресурсы, которые могут быть также использованы и при реализации учителем проблемно-поискового метода.

#### **1.4. Особенности использования заданий проблемно-поискового характера на разных этапах урока**

Проблемно-поисковые задания могут вводиться на многих этапах урока, в связи с чем возникает необходимость в рассмотрении его структуры.

Урок как единица учебного процесса складывается из ряда относительно самостоятельных видов совместной деятельности учителя и учащихся, которые составляют его особые структурные элементы: организационный момент, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, формирование умений и навыков, подведение итогов урока, задание домашней работы. Каждый из них выполняет специфические функции и имеет свое содержание.

Время урока распределяется между структурными элементами в соответствии с их функциями и содержанием. Практика ведения уроков русского языка определила следующие временные пропорции: на проверку домашнего задания достаточно отвести пятую часть (9-10 мин), на объяснение нового материала - третью часть (до 15 мин), на формирование умений и навыков - также третью часть (до 15 мин), на остальные структурные элементы - по 2-3 мин. Соблюдение этих временных пропорций, выработанных практикой, обеспечивает четкий ритм в работе, осознание и усвоение на уроке нового материала большинством учащихся [33, с. 109].

**Проверка домашнего задания** включает в себя опрос учащихся и проверку письменного задания. Основной функцией этого структурного элемента урока является выяснение степени осознанного усвоения пройденного и проверка правильности выполнения упражнения. Дополнительными функциями являются контроль за выполнением, оценка знаний и умений учащихся. В практике учителей широко реализуется еще одна функция - функция закрепления умений и навыков. Выражается это в выполнении учащимися ряда общеклассных и индивидуальных упражнений, нередко не связанных ни с домашней работой, ни с новой темой [33, с. 109 - 110]. На данном этапе постановка заданий проблемно-поискового характера, как правило, не используется.

**Объяснение нового материала** - важнейший структурный элемент урока. Он предназначен, во-первых, для раскрытия существенных признаков изучаемых явлений, во-вторых, для обучения школьников умению применять на практике полученные знания [33, с. 114].

Объяснение нового материала может сопровождаться использованием заданий проблемно-поискового характера. Для этого учитель должен создать проблемную ситуацию, когда учащиеся начинают осознавать известный недостаток собственных знаний. Такая эвристическая (поисковая) ситуация может быть задана учителем, но намного интереснее (и труднее), если программу поиска новых знаний выдвигают сами учащиеся (при руководстве учителя) [26, с. 122].

Проблемно-поисковые задания на данном этапе урока используются в следующих целях:

- в целях ознакомления с новым языковым или речевым явлением (включает в себя восприятие явления, а также осознание учащимися существенных признаков этого явления);

- в целях обучения школьников применению на практике полученных знаний (включает запоминание новых сведений, воспроизведение усвоенного, усвоение алгоритма применения).

**Формирование умений и навыков** как структурный элемент урока имеет следующие функции: закрепление полученных знаний и овладение языковыми и речевыми умениями [33, с. 118].

На данном этапе урока проблемно-поисковые задания используются весьма активно. Выбор того или иного типа задания зависит в первую очередь от типа учебного материала. При этом работа над любым проблемно-поисковым заданием складывается из следующих элементов:

- 1) постановки цели выполнения задания;
- 2) определения способа решения задания;
- 3) выполнения задания учащимися;
- 4) проверки выполнения задания.

Функция такого структурного элемента урока, как **подведение итогов урока**, заключается в выяснении степени осознанного усвоения нового материала. На данном этапе также могут быть использованы проблемно-поисковые задания. Чаще всего они представляют собой вопросы, требующие рассуждений и осмысленного ответа.

В процессе выполнения **домашнего задания** происходит индивидуальное осмысление и присвоение знаний о языке, «делание» их собственными [33, с. 119]. На данном этапе урока также возможно использование проблемно-поисковых заданий: самостоятельно составить тезаурус, создать тест на примере ЕГЭ и ГИА.

При этом нужно учитывать следующие методические принципы

Т.В. Напольной были разработаны **основные методические принципы**, в соответствии с которыми должно осуществляться построение проблемно-поисковых задач [36, с. 67-71].

1. Проблемно-поисковые задачи должны занять определенное место в системе обучения русскому языку, не заменяя упражнений, не исключая их, поскольку в формировании навыков овладения языком репродуктивная деятельность занимает весомое место. Однако в процессе работы по образцу должна быть подготовлена основа для творческой деятельности -

ориентировки в новой ситуации, самостоятельного анализа языковых явлений. *Проблемно-поисковые задачи должны вводиться на всех этапах урока* (выделено нами – Г.Е.). Иначе говоря, допустима последовательность и от работы по образцу к поисковым задачам, и наоборот.

2. Отработка единой системы логико-лингвистических операций, составляющих способы выполнения упражнений и решения поисковых задач, репродуктивной и продуктивной деятельности учащихся в ходе всего овладения русским языком в школе, является основой обучения школьников поисковой деятельности.

3. В школьном курсе обучения русскому языку должны быть охвачены все обобщенные способы решения проблемно-поисковых задач, необходимые в каждом разделе школьной программы.

4. Типы задач проблемно-содержательной типологии вводятся в процесс обучения в соответствии с программой по русскому языку, однако учитывается переkreщивание (повторение одинаковых) операций в разных способах решения проблемно-поисковых задач по русскому языку. С учетом этих особенностей должна быть обеспечена повторяемость задач определенных типов для подготовки к их решению в следующих разделах программы, а также для закрепления навыков осуществления операций, входящих в обобщенные способы решения задач, для выбора в каждом конкретном случае задачи с целью отработки недостаточно усвоенных операций.

5. Задачи с вопросами типа: «Как вы рассуждали, чтобы ответить на вопрос задачи, с чего начали, как пришли к выводу?»; «Достаточно ли языковых фактов в условии задачи, чтобы ответить на ее вопрос, какой языковой материал необходимо подобрать дополнительно?»; «С каким явлением в языке связано решение задачи?» и т.д. - специально направлены на формирование поисковых умений.

Все эти умения настолько связаны, что система задач, направленная на обучение отдельным поисковым умениям, на этой основе может быть

выстроена только условно: ведь для каждой задачи нужны все поисковые умения.

Стержневым, главным, определяющим все остальные, является умение видеть проблему в языковом материале. Следовательно, с формирования этого умения должно начинаться обучение поисковым умениям, причем с задач, в вопросе которых сформулирована проблема - вначале, а затем с задач, где проблему надо определить. Потом в системе обучения следуют задачи, направленные на формирование умения подбирать факты, необходимые для решения проблемы (имеющиеся и недостающие в условии), и использование этих фактов с теоретическим их осмыслением для доказательства правильности решения и формулирования выводов.

Формулирование логико-лингвистических операций способа решения - это самое трудное для учащихся поисковое умение, которое следует формировать в общей системе на том этапе, когда достаточно усвоены все названные выше умения.

6. Основой построения системы проблемно-поисковых задач является **способ** их решения, отражающий сущность лингвистического анализа явлений языка и вбирающий в себя все показатели системы проблемно-поисковых задач. Способ решения проблемно-поисковых задач по русскому языку является основанием для выбора учителем в каждом конкретном случае задачи, включаемой в урок, поэтому обобщенный способ решения задач следует считать основой построения методической системы проблемно-поисковых задач.

7. В процессе обучения задачи «теоретические» следует чередовать с «ситуативными» и с проблемными вопросами, создавая тем самым разные условия для формирования творческого мышления учащихся и в то же время учитывая, что по степени трудности дан учащимся эти виды заданий следует расположить в такой системе: от «ситуативных» задач к «теоретическим» и к проблемным вопросам, хотя содержание задачи может внести свои коррективы.



8. В ходе обучения решению поисковых задач проявляются все названные выше черты творческой деятельности, характеризующие творческую личность: от ориентировки в новой речевой ситуации, в языковых средствах, оформляющих речь, к выбору языковых средств в процессе речевого общения и, наконец, к овладению литературным языком, необходимым для оформления процесса и результатов самостоятельного анализа языковых явлений.

9. Обучение лингвистическому анализу, логически правильному мышлению и учебно-научной речи в процессе решения поисковых задач осуществляется в единстве, благодаря чему поисковая деятельность является эффективным средством развития мышления и речи учащихся.

10. Включение задач в процесс обучения следует определять с учетом критериев сложности, но на основе выявления в первую очередь трудности задач для учащихся, т.к. нет прямого соответствия между возрастанием сложности и параллельно трудности и убыванием той и другой [36, с. 67-71].

Таким образом, подводя итоги данной части исследования, можно сделать следующий вывод: применение проблемно-поисковых заданий возможно на таких этапах урока как проверка домашнего задания, этап объяснения нового материала, этап формирования умений и навыков, этап подведения итогов урока, этап задания домашнего задания.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

При проведении теоретического обоснования проблемы использования заданий проблемно-поискового характера на уроках русского языка были сделаны следующие выводы:

1. Задания проблемно-поискового характера являются частью такой педагогической технологии как проблемное обучение, в основе которой лежит создание проблемной ситуации - психологического состояния интеллектуального затруднения, которое возникает у учащегося потому, что он не может решить проблему (задачу) известными ему способами.

Проблемное обучение в отличие от любого другого способствует не только формированию необходимой системы знаний, умений и навыков у учащихся, но и обеспечивает достижение высокого уровня умственного развития школьников, развитие у них способности к самообучению, самообразованию.

2. К основным целям, реализуемым при использовании заданий проблемно-поискового характера, можно отнести следующие: развитие мышления и способностей школьников, развитие творческих умений; воспитание активной творческой личности учащихся, умеющей видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

3. Наличие множества классификаций дает основание утверждать, что их применение целесообразно для учеников различного уровня подготовленности. Классификации, разработанные Т.В. Напольновой, М.М. Левиной, И.Н. Добротиной и др. соответствуют единым целям: овладению анализом различных сторон языковых явлений; развитию связной устной и письменной речи учащихся, развитию навыков творческой деятельности.

4. В качестве единого критерия, определяющего выбор средств обучения русскому языку в рамках проблемно-поискового метода, может быть принят уровень сложности работы с языковым материалом, поскольку все виды работ, в которых реализуется проблемно-поисковый метод,

определенным образом соотносятся с уровнями проявления самостоятельности учащихся, намеченными в дидактике.

Основными средствами обучения русскому языку в средней школе являются учебник, средства наглядности, интернет-ресурсы.

5. Урок как единица учебного процесса складывается из ряда относительно самостоятельных видов совместной деятельности учителя и учащихся, которые составляют его особые структурные элементы.

Применение проблемно-поисковых заданий возможно на таких этапах урока, как проверка домашнего задания, этап объяснения нового материала, этап формирования умений и навыков, этап подведения итогов урока, этап задания домашнего задания.

## **ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **2.1. Анализ учебно-методических комплексов по русскому языку**

В данной части исследования представлен анализ учебно-методических комплексов по русскому языку на предмет использования в них заданий проблемно-поискового характера.

Первым из них рассмотрен учебный комплекс под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта, включающий теоретический материал и задания для формирования учебно-языковых, правописных и речевых умений.

Специальных заданий проблемно-поискового характера в данном учебном комплексе не содержится, однако присутствуют упражнения, которые с полным основанием могут быть охарактеризованы именно таким образом. Чаще всего они обозначаются литерой «Т», которая указывает на задания повышенной трудности.

Так, в учебнике для 5 класса имеет место следующее задание: *«Послушайте (посмотрите) информационный выпуск радио- или теленовостей. Запишите слова, которые вы произносите не так, как ведущие. А как правильно? Проверьте себя по словарю»*. Данное задание не только формирует определенные знания школьников по орфоэпии, но и способствует развитию у них способности к осуществлению самостоятельной исследовательской деятельности. Такое задание может быть охарактеризовано как проблемно-поисковое.

Аналогичное задание представлено и по разделу «Фонетика»: *«Прослушайте информационную радио- или телепередачу и составьте ее план. Запишите примеры слов: а) с безударными гласными; б) с твердыми и мягкими согласными; в) с глухими и звонкими согласными»*.

В учебнике для 6 класса можно отметить следующее задание: *«Составьте словарный диктант из сложных слов с соединительными гласными о и е, слов с первой частью пол-, а также первой частью фото-, авиа-, теле-, мульти-»*.

В этом же учебнике присутствует следующее задание: *«Из произведений художественной литературы выпишите примеры употребления имен существительных в переносном значении. Определите, какой вид тропа (метафора, олицетворение, эпитет) использован автором в каждом примере»*.

В учебнике для 7 класса присутствуют задания, направленные на создание учениками новых текстов. Приведем пример одного из них: *«Напишите две миниатюры, описав внешность кого-нибудь из ваших родных, друзей: а) в минуту радости, огорчения, гнева и т.д.; б) за каким-либо занятием, работой. Чтобы текст был законченным, во вступлении кратко скажите о том, чем вызвано состояние героя или чем он занят».*

Специальный раздел каждого учебника в рассматриваемом учебном комплексе посвящен изучению речи. В этих разделах («Речь») раскрывается сущность важнейших речеведческих понятий (что такое текст; смысловые отношения между предложениями и последовательность предложений в тексте); описываются стили и типы речи (разграничение деловой и научной речи; научное рассуждение; повествование делового и научного стилей).

В упражнениях указанного раздела также присутствуют задания, которые можно отнести к категории проблемно-поисковых. Таким заданием является, например, следующее: *«Попробуйте и вы свои силы, проверьте свои возможности в создании иронического репортажа – или мягче – репортажа с улыбкой. Определите сами тему или возьмите одну из предлагаемых: «Прогулка с собакой», «Мы готовимся к походу», «Наш класс в театре», «Мы болеем за своих!». Не забудьте о главном: вам надо не просто рассказать о событии, а показать, как это происходило («настоящее репортажа»).*

Отметим, что задания проблемно-поискового характера, направленные на развитие речи, присутствуют и в других разделах учебников. Интересным примером подобного рода является следующее задание: *«Признаком неразвитой и малокультурной речи является насыщение ее ненужными вводными словами: короче, так сказать, значит и др. Проследите за своей речью и речью окружающих вас людей и установите, какие вводные конструкции неоправданно используются и неправильно произносятся чаще всего».*

В учебном комплексе присутствуют также такие виды проблемно-поисковых заданий, как написание изложений и сочинений.

Особенностью рассмотренных и многих других заданий проблемно-поискового характера в данном учебном комплексе является то, что они чаще всего используются в рамках функционального подхода к описанию языковых фактов. Это проявляется, например, в стремлении авторов прежде всего раскрыть функцию изучаемого языкового или речевого явления. Именно функционирование каких-либо явлений языка или речи ставится во главу угла авторами рассматриваемого учебного комплекса при создании большинства упражнений и в том числе – заданий проблемно-поискового характера.

Вторым учебным комплексом, анализируемым в данной части исследования, является комплекс, авторы которого Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. (научный редактор Н.М. Шанский).

В рассматриваемом учебном комплексе задания к упражнениям, чаще всего, представлены системно. Так, в первую очередь дается задание, которое непосредственно связано с изучаемым материалом, а затем оно дополняется заданиями на повторение ранее пройденного материала и закрепление тех или иных навыков. Такой подход в подаче материала позволяет обеспечить регулярность повторения учебного материала, а также диагностировать уровень сформированных умений.

В учебниках рассматриваемого комплекса следует отметить разграничение изучаемого материала по степени значимости, необходимости, для чего используются шрифтовые, условные графические и цветовые обозначения, которыми выделяются изучаемые теоретические сведения, материал для заучивания, запоминания, теоретические сведения, требующие осознания, но не заучивания, материал для наблюдений и задания повышенной сложности. Некоторые из них можно отнести к категории проблемно-поисковых. Однако такие задания присутствуют только в учебниках для 5 и 6 классов, в других учебниках они отсутствуют. Тем не

менее, попробуем выявить те задания, которые могут быть отнесены к рассматриваемой категории.

Итак, одним из таких заданий является следующее: *«Прочитайте заметку в школьную газету и замечания редактора. Раскрыта ли в заметке основная мысль, отраженная в заголовке? Отредактируйте заметку – при этом вы можете оставить или заменить ее название».*

Другим примером является следующее задание, направленное на развитие речи: *«Напишите самому себе советы «Как мне стать чемпионом школы по плаванию» (по конькобежному спорту, по бегу на короткую дистанцию и т.д. – на выбор)».*

Кроме собственно проблемно-поисковых в рассматриваемом учебном комплексе присутствуют и частично-поисковые задания, например: *«Прослушайте по телевидению или радио информационное сообщение на интересующую вас тему, перескажите его в классе».*

Следует заметить, что в рассматриваемом учебном комплексе заданий проблемно-поискового характера значительно меньше, чем в учебном комплексе под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта. Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов утверждают, что «упражнения всех учебников ориентированы и на развитие познавательной активности учащихся, на формирование опыта творческой деятельности, как это предусмотрено содержанием обучения любому учебному предмету в средней школе. С этой целью используются упражнения продуктивного характера, частично поисковые задания, в основе которых лежит умение применять полученные знания в новой ситуации, самостоятельно анализировать факты языка, делать выводы и обобщения».

По нашему мнению, заданий собственно проблемно-поискового, да и частично-поискового характера в учебниках рассматриваемого учебного комплекса недостаточно. Большая часть заданий и упражнений носит репродуктивный характер. Исключения в данном случае составляют (в силу

своей специфики), пожалуй, лишь задания, связанные с написанием изложений и сочинений.

Третьим УМК рассматриваемым в данной части исследования является комплекс, авторами которого являются С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов и Л.А. Чешко. В нем, в отличие от ранее рассмотренных комплексов, отсутствуют задания повышенной трудности (точнее – отсутствует выделение таких заданий). Однако задания, которые можно отнести к категории частично-поисковых, в нем присутствуют. Примером такого задания может служить следующее: *«Приведите примеры слов, появившихся в нашем языке в последние годы. Составьте с ними предложения».*

Проведенный анализ УМК, авторами которого являются С.Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л.Ю. Максимов, Л. А. Чешко позволяет утверждать, что заданий проблемного характера в нем явно недостаточно. Исключения (в силу своей специфики) составляют, пожалуй, только задания по написанию изложений и сочинений, одним из примеров которых служит следующее: *«Подготовьте небольшое сочинение, в котором описывалась бы хорошо знакомая вам местность (улица, площадь, село, деревня, посёлок). Постарайтесь объяснить, почему вы выбрали для сочинения-описания тот или иной объект (предмет). Обратите внимание на правописание слов, обозначающих местоположение предметов, например: вблизи, вдали, вдалеке и т. д.».*

Таким образом, подводя итоги данной части исследования, можно сделать следующий вывод: задания проблемно-поискового характера имеют разную степень встречаемости в различных учебно-методических комплексах. Так, наиболее часто указанные задания встречаются в учебном комплексе под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта, и значительно реже в двух других УМК - Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л.Ю. Максимова и Л.А. Чешко. Можно также отметить, что если в первом из указанных комплексов



довольно часто используются задания собственно проблемно-поискового характера, то в двух других большая часть заданий, которые можно отнести к данной категории, имеет лишь частично-поисковый характер.

## **2.2. Анализ результатов, полученных при анкетировании учителей**

С целью выявления предпочтений в использовании методов и приемов проблемного обучения на уроках русского языка была составлена анкета, состоящая из 6 вопросов.

В анкетировании приняли участие 30 учителей из разных школ города Бийска и Верх-Обской средней общеобразовательной школы им. М.С. Евдокимова.

### **АНКЕТА**

1) *Ваша основная должность* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) *В каких классах Вы преподаете русский язык?*

\_\_\_\_\_

3) *Каким методам обучения Вы отдаете наибольшее предпочтение – традиционным или проблемно-поисковым? Почему?* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) *Какие из перечисленных проблемно-поисковых методов Вы используете?*

a. проблемная лекция \_\_\_\_\_

b. учебная дискуссия \_\_\_\_\_

c. эвристическая беседа \_\_\_\_\_

d. исследовательский метод \_\_\_\_\_

e. «мозговой штурм» \_\_\_\_\_

f. другие методы \_\_\_\_\_

5) *Укажите этапы современного урока, на которых, на Ваш взгляд, результативно использование проблемно-поисковых методов.*

---

---

---

---

б) *Используете ли Вы проблемно-поисковые методы при подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА? Укажите, пожалуйста, соответствующие тестовые задания.*

## **ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН**

### **Часть А**

- а) знание акцентологических, грамматических, лексических норм русского литературного языка \_\_\_\_\_
- б) знание орфографических правил \_\_\_\_\_
- в) знание пунктуационных правил \_\_\_\_\_
- г) другие задания \_\_\_\_\_

### **Часть В**

- а) указание способов образования слов \_\_\_\_\_
- б) нахождение в тексте слова, относящегося к той или иной части речи \_\_\_\_\_
- в) знание типов синтаксической связи слов в словосочетании \_\_\_\_\_
- г) нахождение в тексте сложного предложения, в состав которого входят различные односоставные предложения \_\_\_\_\_
- д) нахождение в тексте предложений с обособленными членами \_\_\_\_\_
- е) нахождение в тексте сложноподчиненных предложений с однородными придаточными, параллельным неоднородным подчинением, различными видами придаточных \_\_\_\_\_
- ж) нахождение в тексте предложений, которые связаны при помощи различных языковых средств \_\_\_\_\_
- з) нахождение в тексте изобразительно-выразительных средств \_\_\_\_\_

### **Часть С.** \_\_\_\_\_

## **ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ**

### **Часть А**

- а) знание орфографических правил\_\_\_\_\_
- б) определение средств выразительности\_\_\_\_\_
- в) определение значения слова\_\_\_\_\_
- г) другие задания\_\_\_\_\_

### **Часть В**

- а) знание пунктуационных правил\_\_\_\_\_
- б) знание типов синтаксической связи слов в словосочетании\_\_\_\_\_
- в) определение грамматической основы предложения\_\_\_\_\_
- г) другие задания\_\_\_\_\_

### **Часть С.**

- С 1. \_\_\_\_\_
- С 2.1. \_\_\_\_\_
- С 2.2. \_\_\_\_\_

На вопрос о выявлении используемых методов обучения большинство респондентов (63%) ответили, что отдают предпочтение проблемно-поисковым методам.

*«Этот метод обучения формирует самостоятельный поиск знаний и повышает степень осознанности учебного материала».*

*«При проблемно-поисковом методе обучения происходит процесс активного поиска и открытия учащимися новых знаний».*

*«Считаю этот метод более эффективным для старшей школы».*

*«Учит логически мыслить, думать, лучше запоминать».*

*«Позволяет формировать метапредметные навыки».*

*«Дает наиболее высокую результативность, работа учащимся нравится больше».*

*«Учащиеся лучше запоминают материал, могут применять на практике».*

*«Наибольшее предпочтение отдаю проблемно-поисковым, т.к. учащиеся имеют большой запас знаний и информации, а традиционные методы не всегда им интересны и нужны».*

*«Лучше качество усвоения материала».*

*«Проблемно-поисковым. Ученик, использующий при обучении различные источники в поисках ответа на вопрос, становится более компетентным».*

*«Проблемно-поисковым, дает лучший результат».*

*«Стимулирует учебно-познавательную мотивацию, их собственные исследовательские попытки».*

*«Активизирует мыслительный процесс учащихся».*

*«Проблемно-поисковым, чтобы учащиеся сами добывали знания, были озадачены проблемой, учились думать, рассуждать, доказывать и работали на уроке».*

*«В разных ситуациях по-разному. В настоящее время проблемно-поисковому, т.к. он заставляет детей думать, искать, а не заучивать готовое».*

*«Наибольшее предпочтение – проблемно-поисковым методам, потому что обучающиеся лучше усваивают материал, работают самостоятельно».*

*«Помогают учащимся лучше усвоить материал».*

*«Помогают раскрыть в изучаемом учебном материале различные проблемы и показать способы их решения, постепенно подготовить учащихся к самостоятельному решению проблем».*

*«Помогают подготовить учеников к самостоятельному решению проблем».*

Гораздо меньшее количество респондентов ответили, что совмещают оба метода (23%).

*«И то, и другое»; «Смешению различных методов в зависимости от уровня подготовки класса и сложности материала»; «И традиционным, и проблемно-поисковым»; «Это зависит от класса. В 9а – проблемно-*

*поисковым, т.к. дети «сильные», в 9б - традиционным»; «50/50»; «Сочетаю оба метода»; «Сочетаю оба вида».*

Наименьшее количество учителей предпочитают традиционный метод обучения (13%).

*«Предпочитаю традиционный метод: все конкретно. Использую проблемно-поисковый, чтобы идти в «ногу со временем».*

*«Традиционным. Моя бабушка, например, закончила в Петрограде гимназию и, благодаря традиционным методам, безупречно говорила по-русски, по-французски. Знала латынь!!!».*

*«Традиционным – проблемно-поисковые методы требуют больших временных затрат, сложно использовать в работе, поскольку подготовка такого урока отнимает огромное количество времени».*

*«Традиционным в большей степени. Все четко и последовательно. Предполагает процесс передачи готовых знаний».*

Опрос показал, что наибольшее количество респондентов наибольшее предпочтение отдают использованию исследовательского метода.

Проблемная лекция - 50%.

Учебная дискуссия - 60%.

Эвристическая беседа – 67%.

Исследовательский метод – 80%.

«Мозговой штурм» - 60%.

Другие методы – 10%.

На вопрос о результативности использования проблемно-поисковых методов на различных этапах урока респонденты ответили следующим образом.

Объяснение нового материала – 57%.

Закрепление – 50%.

При этом 10-15% учителей выделяют такие этапы урока, как получение новых знаний, целеполагание, актуализация знаний, систематизация, работа с текстом на уроках литературы, работа с дидактическим материалом на

уроках русского языка, выполнение домашнего задания, мотивация к деятельности, построение алгоритма действия при изучении нового материала.

Последний вопрос анкеты был направлен на то, чтобы выявить особенности использования учителями проблемно-поисковых методов при подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА. Большинство респондентов отмечают целесообразность использования данных методов при подготовке к выполнению всех тестовых заданий ЕГЭ и ГИА.

Таким образом, в процессе обработки результатов анкетирования были сделаны следующие выводы:

- 1) 63% респондентов отдают предпочтение проблемно-поисковым методам обучения;
- 2) 80% из них используют исследовательский метод;
- 3) 57% опрошенных показали, что проблемно-поисковые методы результативно использовать на этапе объяснения нового материала;
- 4) большинство респондентов отмечают необходимость использования проблемно-поисковых методов при подготовке к выполнению разных тестовых заданий ЕГЭ и ГИА.

### **2.3. Использование заданий проблемно-поискового характера для подготовки к Единому государственному экзамену**

На основании классификации М.М. Левиной [20] нами была разработана серия заданий проблемно-поискового характера, которые, на наш взгляд, позволяют более эффективно подготовить учащихся к ЕГЭ по русскому языку.

Для того чтобы выявить наиболее трудные для учащихся задания ЕГЭ, мы обратились к анализу результатов выполнения частей А и В, проведенному О.М. Крайник в 2013 г. [15].

**«Проблемные темы» освоения разделов учебного предмета  
«Русский язык» (Часть А)**

| <b>№ задания</b> | <b>Спецификация задания</b>   | <b>% учащихся, справившихся с заданием</b> |
|------------------|---|--|
| A05              | Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления. Построение предложений с однородными членами. Построение сложноподчиненных предложений. | <b>54,85</b>                               |
| A09              | Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения.                               | 46,07                                      |
| A11              | Части речи.   | 55,08                                      |
| A13              | Правописание Н и НН в суффиксах различных частей речи.  | 60,78                                      |
| A19              | Слитное, дефисное, раздельное написание слов.   | 57,69                                      |
| A22              | Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения.                                      | 58,07                                      |

**Результаты освоения разделов учебного предмета «Русский язык»  
(Часть В)**

| <b>Содержательные разделы</b> | <b>№ задания</b> | <b>Спецификация задания</b>       | <b>% учащихся, справившихся с заданием</b> |              |
|-------------------------------|------------------|-----------------------------------|--|--------------|
|                               |                  |                                   | <b>2012</b>                                | <b>2013</b>  |
| Словообразование              | B01              | Основные способы словообразования | 46,21                                      | <b>73,97</b> |
| Морфология                    | B02              | Части речи                        | 30,88                                      | <b>40,05</b> |

|             |     |  |  |   |
|-------------|-----|--|--|---|
| Синтаксис   | V03 | Типы подчинительной связи в словосочетании                                     | 53,66  | <b>63,8</b>   |
|             | V04 | Виды предложений по наличию главных членов:<br>двусоставные<br>и односоставные | 33,85  | <b>53,03</b>  |
|             | V05 | Простое осложненное предложение  | 42,48  | <b>55,82</b>  |
|             | V06 | Сложное предложение  | 34,90  | <b>61</b>   |
|             | V07 | Средства связи предложений в тексте  | 54,42  | <b>68,77</b>  |
| Речь. Текст | V08 | Языковые средства выразительности  | 0 б – 19<br>1 б – 12,5<br>2 б – 18,5<br>3 б – 20,1<br>4 б – 29,9 | 0 б – <b>12,9</b><br>1 б – <b>10,7</b><br>2 б – <b>18,3</b><br>3 б – <b>15,3</b><br>4 б – <b>42,8</b> |

Далее мы соотнесли **классификацию профессиональных творческих познавательных задач М.М. Левиной [19]** с заданиями проблемно-поискового характера, разработав серию таких заданий по «проблемным темам» освоения разделов учебного предмета «Русский язык».

Нами были рассмотрены следующие профессиональные творческие задачи, иллюстрирующие **этапы выполнения проблемно-поисковых заданий**:

- выдвижение учебной / научной проблемы;
- информационное содержание учебной проблемы;
- структура учебной проблемы,
- гипотетическое проектирование решения проблемной задачи;
- интерпретация образовательной функции учебной проблемы,
- анализ результативности проблемного обучения



## ***1. ВЫДВИЖЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМЫ***

Учащимся предлагается выдвинуть ту или иную проблему, связанную с изучением конкретного раздела языка. Выдвижение такой проблемы должно быть основано на собственном опыте учащихся: школьники должны вспомнить, изучение какой именно темы оказалось для них наиболее сложным, и сформулировать проблемную задачу.

Так, например, при повторении тем по морфологии у некоторых учащихся возникает учебная проблема, связанная с **разграничением разрядов местоимений**.

В данном случае учителем могут быть предложены следующие **проблемно-поисковые задания**.

### **К заданиям А 11, В 2 - ЕГЭ**

#### ***А) Определите разряд местоимений***

*Это ЕГО книга.* (Чья? Притяжательное местоимение)

*ЕГО не было дома.* (Личное местоимение, В.п., начальная форма - он)

#### ***Б) Найдите предложение, которое включает в себя указательное местоимение***

*Данное мне обещание он не выполнил.* (Причастие)

*Данная диета ещё никому не помогла.* (Указательное местоимение)

#### ***В) Поставьте в начальную форму местоимения: «не у кого», «ни с кем», «кое в чем», «не с кем», «с собой».***

## ***2. ПОСТАНОВКА НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ***

### **К заданиям А 11, В 2 – ЕГЭ**

Например, может быть выдвинута такая **проблема: «Причастия являются формой глагола или самостоятельной частью речи?»**. Данную проблему можно рассмотреть в историческом аспекте, т.е. когда именно причастие выделилось в самостоятельную часть речи. Другим аспектом рассмотрения может стать морфологический, т.е. на каком основании причастие может считаться формой глагола или самостоятельной частью

речи. Также можно добавить и дискуссионный аспект – можно ли причастие отнести к одной из форм прилагательного.

В ходе обсуждения учащиеся обращают внимание на то, какие грамматические категории имеет причастие, как отличить причастия настоящего и прошедшего времени действительного и страдательного залогов, как отличить в предложении причастие и отглагольное прилагательное.

### **К заданию В 8 – ЕГЭ**

**Отметим еще одну проблему, основанную на научных противоречиях.** Например: «Различия во взглядах лингвистов на такую стилистическую фигуру, как парцелляция». **Формулировка противоречия:** «Некоторые ученые считают, что начало известного стихотворения А.А. Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» является парцелляцией, а другие – отрицают это». Какой точки зрения придерживаетесь вы? Аргументируйте ответ.

Учащиеся должны отличать парцелляцию не только от назывных предложений, но и от неполных, о чем пишут в своей статье Е.В.Лукашевич и Н.А. Кузнецова. «Парцелляция – способ речевого представления единой синтаксической структуры – предложения – несколькими коммуникативно самостоятельными единицами – фразами. Например, «Он...тоже пошел. *В магазин. Сигарет купить*» (Шукшин). Кроме того, парцелляция и средство смыслового членения сообщения, части которого всегда резко акцентированы и рематизированы, в силу чего служат средством речевой экспрессии. Неполные предложения – традиционное название предложений, в которых нет некоторых возможных в них членов предложения, но смысл, передаваемый ими, остается. «Алеша смотрел на них, *они на него*» [28].

### ***3. ИНФОРМАЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМЫ***

Перед учащимися ставится задача: найти информацию относительно выявленной учебной проблемы. Такая информация может содержаться как в учебной литературе, так и в справочных и научных изданиях, не

используемых в курсе школьного обучения. Информация должна быть достаточной для решения выявленной проблемы.

### **К заданию А 22 – ЕГЭ.**

Например, если учебной проблемой является **различение модального слова** (в школьной терминологии – вводного слова) **и другой части речи**, то школьникам необходимо, во-первых, выявить информацию о вводных словах (в учебной, научной и справочной литературе), во-вторых, найти тексты, в которых присутствуют вводные слова.

По наблюдениям методистов, наибольшие трудности связаны с различением модальных слов «*однако*», «*наконец*», «*вообще*», «*значит*», «*собственно*», «*точнее*», «*вернее*», «*скорее*» и других частей речи. В данном случае школьники могут самостоятельно обобщить информацию о вышеуказанных словах следующим образом:

#### **1. Слова, которые в зависимости от контекста могут быть как вводными, так и не вводными:**

Для того чтобы узнать вводное это слово или нет, стоит убрать его из предложения:

*Он, может быть, студент* (можно убрать, значит, вводное).

*Он может быть студентом* (нельзя убрать, значит, не вводное, а входит в состав членов предложения).

*Этот вопрос, казалось, затруднил гостя.*

*Лицо его казалось спокойным.*

В обоих примерах **употребляется слово «казалось»**, но только во втором случае это слово входит в состав членов предложения: там оно является частью составного именного сказуемого.

#### **2. Слова, которые требуют особого внимания («однако», «наконец», «итак»).**

а) Слово «однако» является вводным, если не находится в начале предложения и не является синонимом слова «но»:

*Однако она не придет* (в начале предложения – не вводное).

*Смотри, **однако**, Вера, будь осторожна* (вводное).

б) Слово «наконец» не является вводным, если его можно заменить на слово «в итоге». Слово «наконец» является вводным, если употребляется при перечислении.

***Наконец** всё закончилось* (можно заменить на слово «в итоге» - не вводное)

*Мы изучали физику, русский язык, химию и, **наконец**, литературу* (употребляется в перечислении - вводное).

в) Слово «итак» является вводным, если пишется слитно.

***Итак**, она звалась Татьяной (П.)*

**3) Слова, которые вводными никогда не являются: будто, как будто, между тем, словно, якобы, как раз, притом, всё-таки, почти, примерно, вдруг, даже, как бы, вдобавок.**

### **К заданиям А 11, В 2 - ЕГЭ**

Если выдвигается такая учебная проблема, как **«Зависимость принадлежности слова к той или иной части речи от контекста»**, то на основе анализа учебной, научной, справочной литературы, учащиеся также должны определить ее **информационное содержание**.

Учащиеся могут сформулировать перечень вопросов и подобрать контексты для анализа.

1. Слова каких частей речи могут совпадать по форме?
2. Как определить принадлежность к той или иной части речи совпадающих по форме слов?
3. Какова роль контекста в определении принадлежности слова к той или иной части речи?
4. К каким частям речи относятся омонимичные слова?

*Очам в снопах, как кровлям, **тяжело**...* (Б.Пастернак)

*...**О тяжело***

*Пожатье каменной его десницы.* (А.С.Пушкин)

*Смотри, ей **весело** грустить,*

*Такой нарядно-обнаженной (А.Ахматова)*

*Шумят деревья **весело** сухие... (А.Ахматова)*

*Еду. **Тихо**. Слышны звоны*

*Под копытом на снегу... (С.Есенин)*

*Все **тихо**. Страх его объемлет... (А.С.Пушкин)*

*Все было **тихо**, но однако*

*Сквозь сон я слышал крик... (Б.Пастернак)*

*Как дерево роняет **тихо** листья,*

*Так я роняю грустные слова (С.Есенин)*

Отметим еще одну учебную проблему: **«Основные трудности при распознавании типа односоставного предложения» (к заданию В 4 – ЕГЭ).**

Учащиеся самостоятельно выявляют информационное содержание учебной проблемы, анализируя **фрагменты текстов**, в которых содержатся односоставные предложения.

#### **«Долбят гору»**

*Прорубили, обнажили пригородную Вазайскую гору. Огородами её стиснули. Электропроводами опутали. Дачами опятнали. Карьером изуродовали.*

*В юности, ещё в войну, мы, слабые от долгой зимы, полуголодной житухи, карабкались на ту крутую гору за первыми подснежниками и затахали в теплом поднебесье.*

*Нам хотелось жить, любить, надеется на лучшее.*

*Целые районы с готовой землей заброшены, порастают дурьём.*

*Неужели вам мало места, люди? Неужели ради огородного участка нужно сносить леса, горы, всю святую красоту? Так ведь незаметно и себя под корень снесем.*

#### **«Лунный блик»**

*Ночью впереди теплохода, на голубой воде, росчерком играл лунный блик. Он серебрился, фосфорно зеленел, ширился, извивался змейкой, прыгал головастиком, убегал шустрой ящеркой. Верилось, с нетерпением ждалось:*

*вот — вот настигнет теплоход живую тень луны, сомнет ее, срежет плугом носа.*

*Но проходили минуты, прошёл час, другой, а отблеск далекой луны все бежал и бежал перед теплоходом, без усилия опережая напряженно работающую машину.*

*И было в этой ночной картине что — то похожее на жизнь, казалось, вот- вот поймашь, ухватишь смысл её, разгадаешь и постигнешь вечную загадку бытия.*

Наряду с этим, анализируются **ошибки, ранее допущенные при выполнении данного задания** (из разных тренировочных вариантов ЕГЭ по русскому языку).

Учащиеся самостоятельно или с небольшой помощью учителя должны сделать следующие выводы.

Первой и главной трудностью при изучении односоставных предложений является неумение многими учениками выделить **грамматическую основу предложения.**

В данном случае может возникнуть ряд проблем:

1. Разграничение конструкций с грамматической основой и без нее, то есть предложений и не предложений.
2. Определение некоторых разновидностей неморфологизованных подлежащих.
3. Характер простого глагольного осложненного сказуемого.
4. «Тайны» инфинитива и вспомогательного глагола в составном глагольном сказуемом.
5. Секреты связочного глагола составного именного сказуемого.
6. Вопрос о сложном сказуемом.
7. Квалификация сказуемых, выраженных устойчивыми сочетаниями.
8. Разграничение подлежащего и сказуемого в грамматической основе существительное + существительное.

9. Разграничение односоставных и двусоставных неполных предложений с незамещенной позицией одного из главных членов» [49].

Часто односоставное предложение ученики смешивают с неполным, и тут необходимо отметить, что в односоставных предложениях другой главный член не восстанавливается и не подразумевается. В этом состоит отличие односоставных предложений от неполных.

Затруднение возникает при изучении **неопределенно-личных и безличных предложений**, чаще всего, когда главный член безличного предложения выражен инфинитивом (*Быть грозе. Не курить!*), кратким страдательным причастием среднего рода (*велено, решено, приказано*), отрицательным словом «нет».

Особенные трудности вызывают главные члены **безличного предложения**, выраженные словами категории состояния: *надо, нельзя, можно, больно, ветрено, морозно и т.п.* Их нужно отличать от омонимичных слов: наречий и кратких прилагательных. Грамматическая характеристика подобных слов может быть определена только в предложении: слова категории состояния играют роль главного члена безличного предложения, наречие – роль обстоятельства, краткое прилагательное является именной частью составного именного сказуемого двусоставного предложения. Например: состояние, наречие, краткое прилагательное – *Мне грустно. Он грустно улыбнулся. Его лицо грустно.*

Иногда трудности вызывает выделение **обобщенно-личных и определенно-личных** предложений, поскольку в обобщенно-личных предложениях сказуемое выражается глаголом 2 лица единственного числа, как в определенно-личных предложениях, и 3 лица множественного числа, как в неопределенно-личных предложениях.

**Таким образом, учащиеся должны самостоятельно выявить информационное содержание проблемы, касающейся разграничения типов односоставных предложений.**

Для закрепления необходимо воспользоваться разнообразными упражнениями. Например:

1. Списав предложенный текст, указать односоставные предложения, аргументировать ответ.
2. Указать распространенные и нераспространенные назывные предложения.
3. Перестроить, где возможно, двусоставное предложение в односоставное и наоборот.
4. Назвать в парах предложений общие признаки. Указать, чем различаются данные предложения?
5. Ответить на вопросы: Каково значение определенно-личных предложений? Почему в них главный член не может выражаться глаголом 3 лица?
6. Ответить на вопросы: Какие предложения имеют обобщающее значение? Где они часто употребляются?
7. Перестроить двусоставные предложения в безличные, употребляя разные способы выражения главного члена [30].

#### ***4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОБЛЕМЫ, ПОДЛЕЖАЩЕЙ ИЗУЧЕНИЮ УЧАЩИМИСЯ***

Школьникам нужно определить ***предмет обсуждения, сформулировать учебную проблему и найти ее решение*** (выделено нами – Г.Е.). Одним из этапов решения зачастую является этап овладения необходимой терминологией. В данном случае к проблемным заданиям можно отнести самостоятельное составление тезауруса.

##### **4.1. Составление учащимися тезауруса по теме (к разным заданиям частей А и В – ЕГЭ)**

Выполнение данного задания позволяет упорядочить множество базовых и периферийных понятий в форме алфавитного или тематического словаря. Обращение к тезаурусу рассматривается в русле «классификации», структурирования учебного материала, что позволит осуществить быстрый



поиск необходимой учебной информации, будет способствовать повышению **познавательной активности**. При самостоятельной работе по составлению тезауруса развивается **мотив поисковой деятельности** (поиск дескрипторов – базовых, ключевых понятий по определенной теме – и логических связей между ними).

## **ТЕЗАУРУС**

### ***ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ***

- эпитет
- общеязыковой
- индивидуально-авторский
- народно-поэтический

- **сравнение**
- прямое
- отрицательное
- развернутое

- **метафора**
- простая
- развернутая
- индивидуально-авторская
- общеязыковая

- **синекдоха**
- **олицетворение**
- **метонимия**
- **оксюморон**

### ***СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ***

- **антитеза**
- **инверсия**
- **градация**
- **повтор**
- **повтор**
- эпифора**
- **анафора**
- **многосоюзи**
- **бессоюзи**
- **риторическое восклицание**
- **риторический вопрос**
- **риторическое обращение**
- **парцелляция**

### ***СЛОВА, ОТНОСЯЩИЕСЯ К АКТИВНОМУ / ПАССИВНОМУ СОСТАВУ ЯЗЫКА***

- **историзмы**
- **архаизмы**
- **неологизмы**

### ***ЛЕКСИКА ОГРАНИЧЕННОЙ СФЕРЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ:***

- **диалектизмы**

- лексические
- морфологические
- фонетические
- жаргонизмы
- профессионализмы

### ***ВТОРОСТЕПЕННЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ***

- дополнение
  - прямое
  - косвенное
- определение
  - согласованное
  - распространенное согласованное определение
  - несогласованное
- приложение
- обстоятельство
  - образа действия
  - степени
  - места
  - времени
  - условия
  - причины
  - цели

### ***ВИДЫ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ***

- согласование
  - полное
  - неполное
- управление
- примыкание

### ***ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ***

- Предложения с одним главным членом – сказуемым
  - Определённо-личные предложения
  - Неопределённо-личные предложения
  - Обобщённо-личные предложения
  - Безличные предложения
- Предложения с одним главным членом – подлежащим.
  - Назывные (номинативные) предложения

### ***СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ***

- сложноподчинённые предложения
  - изъяснительные
  - определятельные
  - обстоятельственные
  - присоединительные
- сложносочинённые предложения

### ***РАЗЯДЫ МЕСТОИМЕНИЙ***

- личные
- возвратное
- притяжательные
- указательные:
- определятельные

- вопросительные
- относительные
- отрицательные
- неопределенные

### ***ПРИЧАСТИЕ***

- действительные
  - а) настоящего
  - б) прошедшего времени
- страдательные
  - а) настоящего
  - б) прошедшего времени
- краткие формы

### ***ДЕЕПРИЧАСТИЕ***

- совершенного
- несовершенного вида

### ***СЛУЖЕБНЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ***

#### ***- предлоги***

по образованию

#### **1) непроизводные**

#### **2) производные**

по строению

#### **1) простые**

#### **2) составные**

#### ***- союзы***

по образованию

#### **1) непроизводные**

#### **2) производные**

по строению

#### **1) простые**

#### **2) составные**

по характеру выражаемых синтаксических отношений

#### **- сочинительные**

#### **1) соединительные**

#### **2) разделительные**

#### **3) противительные**

#### **- подчинительные**

#### **1) временные**

#### **2) причинные**

#### **3) следствия**

#### **4) целевые**

#### **5) уступительные**

#### **6) условные**

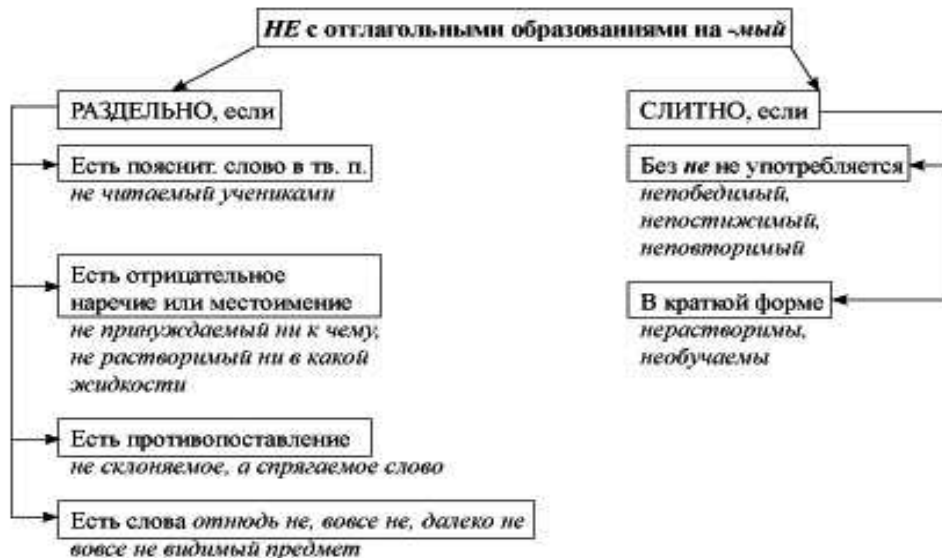
#### **7) сравнительные**

#### **8) изъяснительные**

## 4.2. Составление различных алгоритмов для решения учебной задачи.

### К заданию А 19 – ЕГЭ

Алгоритмы выбора слитного или раздельного написания слов,  
относящихся к разным частям речи





## ***5. ГИПОТЕТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ ЗАДАЧИ***

### **К заданиям А 11, В 2 – ЕГЭ.**

Учащиеся учатся выдвигать гипотезу при решении той или иной проблемной задачи. Например: «**Наиболее всего подвержены явлению переходности в системе частей речи союзы, частицы, местоименные наречия**».

Для проверки гипотезы школьники составляют **морфологический портрет слова** [53], используя учебную и справочную литературу.

### ***Морфологический портрет слова ЧТО***

1. Если слово *что* имеет словоизменительную категорию падежа, если это слово служит для образования вопроса, то перед нами **вопросительное местоимение *что***.

Если слово *что* имеет ту же грамматическую категорию, но употребляется в простом предложении или для соединения частей сложного предложения, то перед нами **относительное местоимение *что***.

2. Если слово *что* не имеет никаких грамматических категорий и употребляется для соединения частей сложного предложения, то перед нами **союз что**.

3. Если слово *что* не имеет никаких грамматических категорий, имеет то же значение, что и слово *почему*, то перед нами **наречие**.

4. Если слово *что* не имеет никаких грамматических категорий и вносит значение вопроса, или значение осуждающего поиска причины, или значение несущественности и отстранимости, то перед нами **частица что**.

В «Толковом словаре русского языка» [47] две словарные статьи посвящены слову *что* – значит, омонимами являются местоимение **что**<sup>1</sup> и союз **что**<sup>2</sup>. Слово **что**<sup>1</sup> имеет 9 значений, среди которых есть интересующие нас. Одно из них (третье) – наречие, другое (девятое) – в значении частицы.

Несмотря на то что частица *что* и наречие *что* не имеют самостоятельной словарной статьи, мы можем их считать грамматическими омонимами [53].

#### **Что – союз**

1. *Сначала следы были настолько неясны, что Ян не мог с точностью определить, в каком направлении бежал олень.*

2. *Но вскоре он разглядел, что одна сторона следа была оттиснута глубже другой.*

3. *А между тем в окрестностях ходили рассказы о том, что в лесу за лесопилкой появился громадный олень.*

#### **Что – местоимение**

1. *Подходя к дому, он подумал: «Ну, теперь я знаю, что испытывает олень, когда он слышит за собой звуки шагов и щелканье взводимого курка».*

2. *Ян не мог отнять у него жизнь, и то, что давно уже зарождалось в нем, что незаметно укреплялось и зрело, заговорило вдруг властно и громко.*

3. *Но животные знали лучше нас, что им делать.*

4. *Порой я замечал, что он внимательнейшим образом осматривал столб, точно спрашивал себя: «Что это? Кто это мог быть?».*

5. *Что же теперь будет со мной?*
6. *Так вот что чувствует волк, когда попадает в капкан!*
7. *Старик растерялся. Что же он будет делать теперь?*
8. *Бедняжка не понимает, что случилось.*

### **Что – частица**

1. *Что? Ты тосковала по родным трущобам?*
2. *Что жизнь ему без свободы, силы и любви!*
3. *Что? В неволе ты теряешь смысл жизни?*
4. *Что, ты хотел свободы? Ты жил победителем, ты и умрешь победителем!*

### **Что – наречие**

1. *Что это ты так ведешь себя, старый пес?!*
2. *Что это ты так смотришь на меня, загадочная лисица из Чертовой дыры?*
3. *Что пужаешься, красная красавица? (М.Лермонтов)*
4. *Что послал ты за нами в темную ночь? (М.Лермонтов)*

### **Морфологический портрет слова КАК**

В «Толковом словаре русского языка» одна словарная статья посвящена слову **как** [47]. Оно имеет 10 значений, которые выступают как грамматические омонимы.

1) Если слово **как** обозначает признак действия, качества или предмета, то перед нами **наречие**.

2) Если слово **как** соединяет члены предложения и/или части сложного предложения, то перед нами **подчинительный союз**.

3) Если слово **как** придает дополнительный смысловой или эмоциональный оттенок предложениям и отдельным словам, то перед нами **частица**.

### **Контекст:**

1. Местоименное наречие и союзное слово. То же, что каким образом. *Забыл, как это делается. Видел, как ты бежал.*

2. Местоименное наречие. *Как недавно это было? Как далеко нужно ехать?*

3. Местоименное наречие и союзное слово. До какой степени, до чего. *Удивительно, как красиво.*

4. Частица. Употребляется для выражения; удивления и оценки. *Как! Ты опять здесь!*

5. Частица. При глаголе совершенного вида означает внезапность действия в прошлом (разг.). *Он как закричит!*

6. Союз. Выражает сравнение, подобно кому / чему-нибудь. *Белый как снег. Такой же, как прежде.*

7. союз. Употребляется при отождествлении: в качестве кого / чего-нибудь, будучи кем / чем-н. *Советую как друг.*

8. союз. Употребляется в составе вводных сочетаний и предложений. *Как говорят.*

9. союз. Выражает временные отношения. *Как вспомнишь, страшно становится* (всякий раз, когда). *Прошел год, как мы виделись* (с того времени, когда).

10. союз. После отрицательных или вопросительных слов и выражений означает ограничение, кроме, только. *Больше никому, как тебе. Кто, как не мы?*

## **6. ПОСТАНОВКА УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ**

Учащимся предлагается выявить учебную проблему и определить ее основную образовательную функцию.

Например, **учебной проблемой** может быть проблема различения функциональных стилей речи. **Образовательная функция** связана с обучением созданию текстов той или иной функциональной разновидности, что необходимо современному человеку в различных ситуациях общения.

В данном случае учащимся предлагается решить проблемно-поисковые задачи, основанные на использовании текстов (**текстовые задачи**).



**1. Найдите черты делового стиля в данных ниже текстах, взятых из журнала «Крокодил».**

*НЕХОРОШЕЕ СЛОВО*

*В диспетчерскую ЖЭК №5  
от ответственного квартиросъемщика Банкина,  
проживающего в квартире №89*

*Заявление*

*В нашем подъезде, на площадке третьего этажа, написано мелом слово «дурак». Прошу стереть, так как это бросает тень на жильцов.*

*В диспетчерскую ЖЭК №5  
от гр. Банкина*

*Напоминание*

*Поскольку мое предыдущее заявление оставлено вами без внимания, обращаюсь к вам вторично с настоятельной просьбой стереть слово «дурак», которое ставит меня в двусмысленное положение, так как его по ошибке могут принять на мой счет. Прошу ускорить принятие положительного решения по моему заявлению.*

*Технику-смотрителю т.Ивановой  
от гр.Банкина*

*Сигнал*

*На мои неоднократные просьбы стереть нехорошее слово, которое написано на нашей лестничной клетке, работники диспетчерской предложили мне взять тряпку и стереть его самому. Но, во-первых, это не входит в круг моих служебных обязанностей заместителя начальника отдела, каковым я являюсь. Если все заместители начальников отделов будут стирать разные неприличные надписи, им некогда будет заниматься своей основной деятельностью. Во-вторых, если я начну стирать сам, то соседи могут подумать, что у меня в этом деле имеется личная заинтересованность. И, наконец, в-третьих, вы можете себе представить, что могут написать, если кто увидит, как я, словно альпинист, по стенам карабкаюсь! Прошу учесть эти обстоятельства и в самые кратчайшие сроки решить данный вопрос.*

*Банкин еще раз внимательно перечитал копии своих жалоб, потом тяжело вздохнул, перевязал их ленточкой и убрал в ящик стола.*

*- Ничего не поделаешь! Придется спасать свое доброе имя самому... он вышел на лестничную площадку, подошел к тому месту, где красовалось злополучное слово, и*

огляделся. Вокруг никого не было. Тогда Банкин вытащил из кармана кусок мела и быстро приписал что-то рядом с прежней надписью. Потом отошел в сторону и, любуясь творением своих рук, прочитал вслух то, что у него получилось: «Банкин не дурак».

(В. Свиридов)

**2. Определите стиль текста. За счет чего достигается юмористический эффект? Черты какого другого стиля присутствуют в тексте?**

#### ХАРАКТЕРИСТИКА

*Свет Фотонович Луч родился в момент возникновения Вселенной (а может, и раньше). За многие миллиарды лет он совсем не изменился, что говорит о постоянстве его характера.*

*Свет Фотонович обладает феноменальными способностями. Он передвигается со скоростью 1 080 000 000 (1 миллиард 80 миллионов!) километров в час. Всего за одну секунду он способен обогнуть земной шар семь с половиной раз! Но не делает этого, потому как нет надобности.*

*Свет – неугомонный путешественник. Благодаря своей сумасшедшей скорости – 300 000 километров в секунду – он долетает от Солнца до Земли всего за 8 минут 18 секунд. Правда, до последней планеты Солнечной системы – Плутона – ему нужно добираться уже пять с половиной часов. А до ближайшей звезды в созвездии Центавра – аж добрых 4 года 3 месяца и 18 дней. Но Света Фотоновича не пугают необъятные космические расстояния, и часто он путешествует в глубинах Вселенной сотни тысяч лет. Запросто!*

*Что характерно, ни один предмет не может двигаться быстрее Света. Но ежели кто-нибудь все-таки ухитрится достичь световой скорости, то он будет казаться (только казаться!) тоньше самого тонкого волоска, тяжелее всех галактик вместе взятых, а время его жизни как бы вообще остановится... Так предсказывает теория относительности Эйнштейна.*

*Свет Фотонович морально устойчив, но имеет двойственный характер. С одной стороны, это поток малюсеньких частиц – фотонов, которые существуют, если двигаются, и исчезают, если останавливаются (поэтому-то Свет и находится в постоянном движении). С другой же стороны, у Света наблюдаются свойства волны (как от брошенного в воду камня). Вот и непонятно до сих пор: Свет – это частица или волны? А может, и то и другое?*

*Но как бы там ни было, а Свет Фотонович Луч приносит огромную пользу. Благодаря ему мы видим все вокруг, и нам тепло. Хотя очень мощный свет может*

*погубить все живое. И неживое тоже! Хорошо, что на Земле такое случается крайне редко.*

*А еще у Света есть хобби – разложение по спектру. Благодаря ему Свет бывает многоцветным и получаются красивые радуги. Другое его хобби – преломляться и отражаться от поверхности – создает диковинные миражи и прочие оптические иллюзии.*

*Таковы общие черты характера Света Фотоновича Луча. Но у него есть ещё немало загадок и тайн [51, с. 249-250].*

## **7. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

С целью анализа результативности проблемно-поисковых заданий по русскому языку (в рамках подготовки к ЕГЭ) с учащимися проводится «мозговой штурм», в процессе которого школьники должны на основе разных критериев (эмпирический опыт, теоретические знания и др.) оценить предложенные ранее задания.

В классификации профессиональных творческих познавательных задач М.М. Левиной обозначены также **виды проблемных задач: задача на объяснение, задача на доказательство, задача на сравнение и выбор** и др. [19].

Приведем примеры таких учебных задач, связанных с подготовкой учащихся к ЕГЭ по русскому языку.

### **1. ПОСТРОЕНИЕ ЗАДАЧИ НА ОБЪЯСНЕНИЕ**

Задачи на объяснение какого-либо факта или закона, явления, процесса часто применяются в процессе обучения. Сложность их построения связана с необходимостью выявить закономерности, установить связи между изучаемыми явлениями. Учащемуся также необходимо найти соответствующие способы объяснения [19].

### **К заданию В 3 - ЕГЭ**

Учащимся предлагается проблемно-поисковая задача, при решении которой необходимо сделать вывод и объяснить свою позицию.

### **Типы подчинительной связи в словосочетании**

**«Объясните, в каком ряду все словосочетания со связью согласование?»»**

1) в соседней комнате, погруженный во тьму, в какую-то сторону (согласование, управление, согласование);

2) под шелковым покрывалом, с распахнутой дверью, не дожидаясь возвращения (согласование, согласование, управление);

3) первый снег, из всего сказанного, под белыми березами (во всех – согласование);

4) в новой шапке, все общество, чувство ненависти (согласование, согласование, управление).

**«Объясните, в каком ряду все словосочетания со связью управление?»»**

1) сижу за столом, вижу их, этот номер (управление, управление, согласование);

2) вспоминает что-то, тянется к красоте, в этот момент (управление, управление, согласование);

3) развернув ребром, непонятный для него, открытую ладонь (примыкание, управление, согласование);

4) напоминает брата, изображения пирамид, подносит кружку (во всех – управление).

**«Объясните, в каком ряду все словосочетания со связью примыкание?»»**

1) тотчас остановиться, тихо подошел, стать к окну (примыкание, примыкание, управление);

2) давно забытый, когда-то нашел, на это место (примыкание, примыкание, согласование);

3) украдкой зевая, никогда не возражал, стояли нахмурившись (во всех – примыкание);

4) стремиться туда, тихо летали, помнил их (примыкание, примыкание, управление).

## Синтаксические нормы

### **«Объясните, в чем заключается ошибка на управление?»**

- 1) заведующий больницы (нужна другая падежная форма)
- 2) оплатить за проезд (в данном случае в словосочетании не нужен предлог);
- 3) благодаря повышения уровня (зависимое слово должно быть в Т.п.).

### **«Объясните, в чем заключается ошибка при употреблении в предложениях однородных членов?»**

1) Статья вскрывает пороки современного общества и вызвала живой отклик у читателей (сочетание различных видовременных форм однородных глаголов-сказуемых).

2) Все с нетерпением ждали Победы и когда прогонят врага с родной земли (становление отношений однородности между членами простого предложения и частями сложного).

3) Этот человек был добрый, скромный, но в то же время смешным и нелепым (однородные именные части составного сказуемого употребляются в разных падежных формах).

4) В красивой упаковке ему принесли в подарок шоколад, конфеты, бананы, фрукты, ананасы! (смешение родовидовых понятий в ряду однородных членов).

### **«Объясните, в чем заключается ошибка при построении сложноподчиненных предложений?»**

1) Когда тяжёлый бой уже закончился, но кое-где ещё слышны были отдельные выстрелы (одновременное употребление сочинительного и подчинительного союзов в сложноподчиненном предложении).

2) Галилей показан как человек, который жертвует честью и продолжающий заниматься наукой (соединение в одном предложении придаточного определительного и причастного оборота).

3) Он увидел черёмуху, которая росла во дворе дома, который не уцелел во время войны (неоправданное союзного слова).

## **2. ПОСТРОЕНИЕ ЗАДАЧИ НА ДОКАЗАТЕЛЬСТВО**

### **К заданию В 1 - ЕГЭ**

**«Докажите, что данные слова образованы приставочно-суффиксальным способом».**

*Пригородный, обезболить, досрочный, вмятером, по-новому, припевать, подснежник, сослуживец, внутривародской, бесконечный, поднебесный, бессистемный.*

**«Докажите, что данные слова образованы с помощью нулевой суффиксации».**

*Пятый, выход, рассвет, синь, осмотр.*

### **К заданию В 8 - ЕГЭ**

**«Прочитайте предложения. Соотнесите названия стилистических фигур с предложениями. Аргументируйте ответ»**

*Анафора, антитеза, бессоюзие, градация, инверсия, многосоюзие, параллелизм, риторический вопрос, риторическое обращение, эллипсис.*

1. Гляжу на будущность с боязнью,  
Гляжу на прошлое с тоской.
2. И ненавидим мы и любим мы случайно, ничем не жертвуя ни злобе, ни любви.
3. Досадно было, боя ждали.
4. Но между нами – океан, и весь твой лондонский туман, и розы свадебного пира, и доблестный британский лев, и пятой заповеди гнев.
5. Усердный в бригаде – клад, ленивый – тяжёлая обуза
6. Степь широкая, степь безлюдная, отчего ты так смотришь пасмурно?
7. Здесь – овраги, дальше – степи, ещё дальше – пустыня.

## **3. ЗАДАЧА НА СРАВНЕНИЕ И ВЫБОР**

### **К заданию А 22 – ЕГЭ.**

**«Выберите предложения, где *как* выступает как подчинительный союз и где входит в состав сравнительного оборота».**

1. Прошел год, *как* мы виделись (союз, с того времени, когда).

2. **Как** вспомнишь, страшно становится (всякий раз, когда).

3. Было светло, **как** всегда летом в этих широтах (союз **как** выступает в сочетании, как правило, как обычно, как всегда, как сейчас и входит в состав сравнительного оборота).

### К заданию В 6 – ЕГЭ.

**«Выберите предложения, где *что* выступает как подчинительный союз и где в качестве союзного слова».**

1. Никто не знал кругом, что жизни счет начнется с этой ночи (придаточное изъяснительное, союз).

2. Деду не верили еще и потому, что он был чудаков и неудачник (придаточное причины, с расчлененным составом, союз).

3. Он привязал его таким образом, что крышка болталась и звенела (придаточное образа действия и следствия, союз).

4. И почему-то мне на память пришли слова композитора о вечном отблеске, что бросает на нас искусство (придаточное определительное, союзное слово).

Таким образом, в данном параграфе на основе классификации профессиональных творческих познавательных задач М.М. Левиной были разработаны задания проблемно-поискового характера, направленные на улучшение качества подготовки учащихся 10-11 классов к ЕГЭ по русскому языку.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

В ходе проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Задания проблемно-поискового характера **имеют разную степень встречаемости в учебно-методических комплексах**, предназначенных для учащихся 5-9 классов. Так, наиболее часто указанные задания встречаются в

учебном комплексе под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта и значительно реже в двух других учебных комплексах - Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и С.Г. Бархударова, С.Е. Крючкова, Л.Ю. Максимова и Л.А. Чешко. Можно также отметить, что если в первом из указанных комплексов довольно часто используются задания проблемно-поискового характера, то в двух других большая часть подобных заданий имеет частично-поисковый характер.

2. Анализ результатов, полученных при анкетировании учителей, показал, что **более половины респондентов отдают предпочтение проблемно-поисковым методам обучения** (80% из них используют исследовательский метод). Наиболее результативно, по мнению респондентов, использовать проблемно-поисковые методы на этапе объяснения нового материала, а также при подготовке к выполнению разных тестовых заданий ЕГЭ и ГИА.

3. При разработке заданий проблемно-поискового характера необходимо учитывать теоретические сведения, касающиеся сущности проблемного обучения, его целей и задач, а также учитывать описанные в методической литературе классификации проблемных заданий.

Опираясь на классификацию **профессиональных творческих познавательных задач** М.М. Левиной, мы разработали задания проблемно-поискового характера, которые позволяют более эффективно подготовить учащихся к ЕГЭ (при разработке были учтены «проблемные темы» освоения разделов учебного предмета «Русский язык»).

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Дипломная работа посвящена изучению особенностей использования заданий проблемно-поискового характера на уроках русского языка в современной школе.



Задания проблемно-поискового характера являются частью такой педагогической технологии как проблемное обучение, в основе которого лежит создание проблемной ситуации - психологического состояния интеллектуального затруднения, которое возникает у учащегося потому, что он не может решить проблему (задачу) известными ему способами.

Проблемное обучение способствует формированию у учащихся универсальных учебных действий. К основным целям, достигаемым при использовании заданий проблемно-поискового характера, можно отнести следующие: развитие мышления и способностей учащихся; освоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем; воспитание активной творческой личности учащихся, умеющей видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Проблемные ситуации возникают при несоответствии между старыми, усвоенными знаниями и новыми фактами, между одними и теми же по характеру знаниями, но разных уровней, между научными и житейскими, практическими знаниями. Проблемные ситуации возникают и в тех случаях, когда учащиеся должны выбрать из системы имеющихся знаний ту систему, которая необходима в данный момент.

По уровню самостоятельности действий учащихся при их выполнении все проблемные задания можно разделить на две основные группы: 1) задания частично-поискового характера; 2) задания проблемно-поискового характера.

Аспектную типологию проблемно-поисковых заданий (по Т.В. Напольной) можно представить следующим образом: 1) проблемно-поисковые задания, касающиеся проблемы значения и формы языковых средств; 2) проблемно-поисковые задания, касающиеся происхождения языковых средств; 3) проблемно-поисковые задания, касающиеся употребления языковых средств.

В качестве единого критерия, определяющего выбор **средств обучения** русскому языку (учебник, средства наглядности, интернет-ресурсы) в рамках проблемно-поискового метода, может быть принят уровень сложности работы с языковым материалом, поскольку все виды работ, в которых реализуется проблемно-поисковый метод, определенным образом соотносятся с уровнями проявления самостоятельности учащихся, намеченными в дидактике.

В ходе проведенного исследования было установлено, что задания проблемного характера наиболее частотны в учебном комплексе под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта. К таким заданиям, как правило, относятся прослушивание и анализ выпусков радио- и телепрограмм, самостоятельное составление словарного диктанта, текстов-миниатюр, написание текстов разных жанров (например, иронического репортажа).

Применение проблемно-поисковых заданий возможно на таких **этапах урока**, как проверка домашнего задания, этап объяснения нового материала, этап формирования умений и навыков, этап подведения итогов урока, этап задавания домашнего задания.

В ходе проведенного анкетирования было установлено, что учителя русского языка отмечают необходимость использования проблемно-поисковых заданий на этапе объяснения нового материала, а также при подготовке к выполнению различных тестовых заданий ЕГЭ и ГИА.

Учитывая полученные данные (на основе классификации М.М. Левиной), мы разработали серию заданий проблемного характера, позволяющих, на наш взгляд, эффективно организовать работу над «проблемными темами» при подготовке к ЕГЭ по русскому языку. К таким заданиям относятся: составление алгоритмов, морфологического паспорта слова, тезауруса, анализ текстов разных стилей речи, нахождение необходимой информации в учебных и научных текстах и др. При этом нами

разработаны разные типы проблемных задач: на объяснение, на доказательство, на сравнение и выбор.

Перспективой данного исследования может быть разработка заданий проблемного характера для подготовки к написанию сочинения в рамках ЕГЭ по русскому языку.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Алемосова, С.К.* Упражнения на построение текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200502202>
2. *Бакулина, Г.А.* Средства субъективизации в работе с текстовыми упражнениями [Текст]/ Г.А. Бакулина// Русский язык в школе. – 2005. - № 3. – С. 3 – 10.
3. *Бахтин, М.М.* Язык в художественной литературе [Текст]/ М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. – М.: Высшая школа, 1997. С. 287 - 301.
4. *Белых, С.Л.* Управление исследовательской активностью ученика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3\\_0182-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-63.shtml)
5. *Белянин, В.П.* Психолингвистические аспекты художественного текста [Текст]/ В.П. Белянин. – М.: Издательство МГУ, 1988. – 121 с.
6. *Болотнова, Н.С.* Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня [Текст]/ Н. С. Болотнова. – Томск: Издательство Томского университета, 1992. – 309 с.
7. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования [Текст]/ И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
8. *Добротина И. Н.* Развитие умений информационной переработки текста с использованием приемов современных образовательных технологий/И. Н. Добротина // Русский язык в школе, 2013. т.№ 10.
9. *Жинкин, Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи [Текст]/ Н.И. Жинкин// Вопросы языкознания. – 1964. - № 6. - С. 26 - 38.
10. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации [Текст]/ Н.И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. - 160 с.
11. *Иванова В.И.* Язык, сознание, коммуникация: Сб.статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог – МГУ, 1999. – Вып. 9. – 186с.
12. *Киселева О.Н.* Методика преподавания русского языка: Учеб. Пособие. — Томск: Издательство Томского университета, 2005. — 312 с.

13. *Коджаспирова, Г.М.* Словарь по педагогике/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
14. *Колшанский, Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка [Текст]/ Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
15. *Крайник О.М.* Анализ результатов Единого государственного экзамена выпускников общеобразовательных учреждений Алтайского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.akipkro.ru/>
16. *Кудрявцев, Т.В.* О проблемном обучении как способе умственного развития [Текст]/ Т.В. Кудрявцев// Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму (июнь - июль 1966 г.) / Ред. И.А. Менчинская, Э.А. Фарапонова, Г.П. Щедровицкий, С.Г. Якобсон. - М.: Просвещение, 1966. С. 54 - 60.
17. *Кудрявцев, Т.В.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст]/ Т.В. Кудрявцев. - М.: Знание, 1991. - 80 с.
18. *Лебедева, В.А.* Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vvkrm.shkola.hc.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113:2010-04-28-05-21-36&catid=41:omo&Itemid=70](http://vvkrm.shkola.hc.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=113:2010-04-28-05-21-36&catid=41:omo&Itemid=70)
19. *Левина, М.М.* Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ М.М. Левина. - М.: Академия, 2001. - 272 с.
20. *Леонтьев, А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст]/ А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1969. - 307 с.
21. *Леонтьев, А.А.* Речевая деятельность [Текст]/ А.А. Леонтьев// Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1974. С. .21 - 28.
22. *Леонтьев, А.А.* Язык, речь, речевая деятельность [Текст]/ А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969, - 214 с.
23. *Лернер, И.Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории [Текст]/ И.Я. Лернер. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.

24. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил.
25. *Липатова, В.Ю.* Порождение текста: интроспективный подход [Текст]/ В.Ю. Липатова// Русский язык в школе. – 2005. - № 2. – С. 93 – 99.
26. *Литневская, Е.И.* Методика преподавания русского языка в средней школе [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева; Под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.
27. *Лотман, Ю.М.* Структура художественного текста [Текст] / Ю.М. Лотман// Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. С. 14 – 285.
28. Лукашевич Е.В., Кузнецова Н.А. О степени объективности проверки знаний по русскому языку (по материалам ЕГЭ в Алтайском крае) [Текст] // Педагог, № 2, 2004. – С. 60-69.
29. *Лукин, В.А.* Художественный текст [Текст]/ В.А. Лукин. – М.: Ось-89, 2005. – 555 с
30. *Малютина Н.Н.* «Методологические трудности изучения односоставных предложений в 8 классе компенсирующего обучения». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://1ruslit.ucoz.ru/>
31. *Матвеева, Т.В.* Полный словарь лингвистических терминов [Текст]/ Т.В. Матвеева. – Ростов-н/Д: Феникс, 2010. – 562, [1] с.
32. *Матюшкин, А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст]/ А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
33. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
34. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]: Кн. для учителя/ Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

35. Методика русского языка в средней школе [Текст]/ Под ред. А.В. Текучева. – М.: Просвещение, 1980. – 420 с.
36. *Напольнова, Т.В.* Обучение самостоятельному анализу языковых явлений как средству развития мышления и речи школьников на уроках русского языка [Текст]/ Т.В. Напольнова. Дисс. ... докт. филол. наук. – М., 1984. – 353 с.
37. *Николаева, Т.М.* Текст [Текст]/ Т.М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 507.
38. *Пахнова, Т.* Знания о слове и тексте как основа речевого развития школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://rus.1september.ru/view\\_article.php?ID=200902003](http://rus.1september.ru/view_article.php?ID=200902003)
39. Педагогика [Текст]. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
40. *Поддьяков, А.Н.* Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте [Текст]. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ А.Н. Поддьяков. – М., 2001. – 71 с.
41. *Подласый, И.П.* Педагогика: Новый курс [Текст]: Учебник для студ. пед. вузов. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения/ И.п. Подласый. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.: ил.
42. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам [Текст]/ Под ред. И.Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1972. - 240 с.
43. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации [Текст]/ Отв. ред. А.А. Леонтьев, - М.: Наука, 1974. - 146 с.
44. *Сластенин, В.А.* Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 576 с.
45. Современные дидактические концепции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-393286.html>

46. *Сомова, Л.В.* Использование метода учебного проекта на уроках литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/418915/>
47. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/>
48. Федеральный государственный образовательный стандарт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
49. *Чупашева О.М.* Грамматическая основа предложения: проблемы и решения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru>
50. *Шелепенко, Т.А.* Проблемное обучение на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib2.podelise.ru/docs/3034/index-21038.html>
51. *Шендельс, Е.И.* Грамматика текста и грамматика предложения [Текст]/ Е.И. Шендельс// Иностранный язык в школе. – 1985. - № 4. – С. 16 – 21.
52. *Щедрина, Э.М.* Метод проектов на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsg.ucoz.ru/publ/1-1-0-7>
53. *Шуганова К.* Морфологические портреты слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200003402>

### СПИСОК УЧЕБНИКОВ

1. *Бабайцева, В.В.* Русский язык. Теория. 5 – 9 классы [Текст]: Учебник для общеобразовательных учреждений/ В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – М.: Дрофа, 2008. – 319, [1] с.: ил.
2. Русский язык. 5 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2008. - 286 [2] с.: ил., 8 л. цв. вкл.
3. Русский язык. 5 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1/ Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростева и др.; Науч. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.: ил.
4. Русский язык. 5 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений. В



- 2 ч. Ч. 1/ Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростеова и др.; Науч. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.: ил.
5. Русский язык. 6 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007. – 363, [5] с.: ил., 8 л. цв. вкл.
6. Русский язык. 6 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростецова и др.; Науч. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2011. – 254 с., [4] л. ил.
7. Русский язык. 7 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2008. – 316 [4] с.: ил., 8 л. цв. вкл.
8. Русский язык. 7 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростеова и др.; Науч. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с., [4] л. ил.
9. Русский язык. 8 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007. – 269, [3] с.: ил., 8 л. цв. вкл.
10. Русский язык. 8 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов. – М.: Просвещение, 2011. – 239 с., [4] л. ил.
11. Русский язык. 9 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений / С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007. – 269, [3] с.: ил., 8 л. цв. вкл.
12. Русский язык. 9 класс [Текст]: Учебник для общеобразоват. учреждений / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов. – М.: Просвещение, 2011. – 206 с., [4] л. ил.