

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –  
филиал Сибирского федерального университета

Кафедра педагогики  
кафедра

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

О. А. Кашпур  
подпись      инициалы, фамилия  
« 09 »      06 2023 г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

44.03.01 Педагогическое образование

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИЕЙ НА УРОКАХ  
РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Руководитель

С. В. Мамаева  
подпись, дата

доц.кан.филол.наук  
должность, ученая степень

С. В. Мамаева  
инициалы, фамилия

Выпускник

Л. А. Григорьева  
подпись, дата

Л. А. Григорьева  
инициалы, фамилия

Нормоконтролер

Т. А. Колесникова  
подпись, дата

Т. А. Колесникова  
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2023

## РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме: «Методика работы над проблемной ситуацией на уроках русского языка в начальной школе» содержит 59 страниц текстового документа, 50 использованных источника, 2 приложения, 15 рисунков, 1 таблица.

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ, ПРОБЛЕМНЫЙ ВОПРОС, МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ, ЗАТРУДНЕНИЕ.**

В настоящее время одним из требований, предъявляемых к выпускнику начальной школы, является овладение метапредметными результатами. Эта информация содержится в ФГОС НОО. Именно метапредметные результаты являются основой универсальных учебных действий, характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности. В связи с этим, необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы оно способствовало формированию способов действий, обеспечивающих решение проблем, и достижению метапредметных результатов обучения. Одной из таких методик обучения является проблемное обучение.

Цель работы: охарактеризовать методику работы над проблемной ситуацией на уроках русского языка в начальной школе.

В результате исследования была проанализирована психолого-педагогическая литература; проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление первичного уровня знаний по русскому у младших школьников. На основе полученных результатов диагностики разработана и реализована система упражнений по использованию проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе. Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики, мы выявили положительную динамику в развитии учебной мотивации младших школьников, увеличение уровня предметных умений, повышение уровня познавательной активности, что доказывает эффективность использования проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученного материала студентами при прохождении практики, а также учителями начальных классов.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические основы проблемного обучения на уроках русского языка в начальной школе.....	7
1.1 Сущность понятий «проблемный вопрос» и «проблемная ситуация».....	7
1.2 Особенности применения проблемного вопроса и проблемных ситуаций в практике начальной школы.....	13
1.3 Классификация проблемных ситуаций, пути и способы их создания.....	19
2 Опытнo-экспериментальная работа по применению проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе.....	24
2.1 Первичная диагностика знаний младших школьников по русскому языку.....	24
2.2 Содержание работы по использованию проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе.....	30
2.3 Результаты экспериментальной работы.....	39
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	48
Приложение А Методика «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской.....	53
Приложение Б Опросник Ч.Л. Спилбергера.....	55
Приложение В Диагностика предметных результатов по русскому языку.....	57

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время одним из требований, предъявляемых к выпускнику начальной школы, является овладение метапредметными результатами. Эта информация содержится в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [46]. Именно метапредметные результаты являются основой универсальных учебных действий, характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Но, следует отметить, что учащийся начальных классов становится субъектом собственной деятельности только когда выходит за рамки учебной деятельности. Тогда школьник проявляет самостоятельность, творческую активность, выбирает пути решения жизненных задач. В связи с этим, необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы оно способствовало формированию способов действий, обеспечивающих решение проблем, и достижению метапредметных результатов обучения. Одной из таких методик обучения является проблемное обучение. Все вышеизложенное обусловило актуальность темы исследования.

Объект исследования – процесс проблемного обучения русскому языку в начальной школе.

Предмет исследования – методика работы над проблемной ситуацией на уроках русского языка в начальной школе.

Цель исследования – охарактеризовать методику работы над проблемной ситуацией на уроках русского языка в начальной школе.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятия «проблемный вопрос» и «проблемная ситуация»;
2. Изучить особенности применения проблемного вопроса и проблемных ситуаций в практике для младших классов;

3. Рассмотреть классификацию проблемных ситуаций, пути и способы их создания;

4. Провести опытно-экспериментальную работу по применению проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды таких авторов, как И.А. Ильницкая, С.В. Исаева, А.П. Кильдиярова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Е.Л. Мельникова, С.В. Равинская, Г.К. Селевко, А.А. Чубисова и другие.

Методы исследования:

1) Теоретический анализ учебной, учебно-методической, научной литературы;

2) Обобщение педагогического передового опыта, эксперимент.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученного материала студентами при прохождении практики, а также учителями начальных классов.

Апробация результатов исследования: по результатам работы опубликована научная статья «Теоретические аспекты технологии проблемного обучения в начальной школе» в сборнике международной научно-практической конференции «Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы», 2023.

База исследования: Пискуновская ООШ филиал МБОУ Момотовской СОШ.УМК «Школа России». В исследовании приняли участие 12 учеников 3 класса.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 50 наименований и 2 приложения. В работе содержится 15 рисунков и 1 таблица. Общий объем работы составляет 59 страниц.

# **Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **1.1 Сущность понятий «проблемный вопрос» и «проблемная ситуация»**

В ходе традиционного обучения процесс усвоения знаний происходит с учетом множества факторов, в частности психологических особенностей школьников. Традиционное обучение имеет узкую направленность.

Нетрадиционное обучение имеет несколько направлений, ставших известными и часто используемыми в практике начальной школы. Среди этих направлений наиболее распространены развивающее, программированное и проблемное обучение.

М.И. Махмутов занимался детальным изучением особенностей, приёмов проблемного обучения и посвятил этому вопросу несколько трудов. Проблемное обучение данный автор относит к развивающему обучению, поскольку школьники занимаются самостоятельным поиском информации, а не только принимают информацию, данную учителем [23, с. 45]. При внедрении проблемного обучения роль преподавателя смещается с более традиционной модели, которая следует линейной, последовательной схеме, когда учитель представляет соответствующий материал, информирует класс о том, что нужно сделать, и предоставляет учащимся подробную информацию и информацию для применения своих знаний к данной проблеме. Учитель является только лишь посредником, а основную роль в процессе решения проблемы играют ученики. Обучение чаще всего имеет групповую форму, а его длительность может занимать весь урок, а может проходить в краткой форме.

Е.Л. Мельникова, характеризуя проблемное обучение, отмечает, что его необходимым условием является критический анализ теоретических источников учащимися, а также детальное рассмотрение практических аспектов проблемы. Школьники должны нести ответственность за свои достижения и быть нацеленными на успех [24, с. 45].

Одна из целей проблемного обучения заключается в том, чтобы научить школьников пользоваться ранее полученными и освоенными знаниями, т.е. находить им практическое применение, а также адекватно реагировать на сложившиеся обстоятельства в жизни.

Проблемное обучение формирует способность проводить анализ ситуации и находить пути её решения, не только индивидуально, но и в ходе групповой работы.

Для принятия верного решения необходимо уметь сопоставлять факты. На критическое мышление младших школьников оказывают влияние различные факторы. Мотивация, навыки анализа и синтеза, интерпретации, оценки собственных рассуждений представляют собой базу критического мышления.

Важной составляющей критического мышления является навык решения проблем. Данный навык содержит в себе такие компоненты, как анализ проблемы, нахождение решения данной проблемы, реализация решения проблемы.

А.Р. Джиева описывает проблемное обучение как особый подход в образовании, в котором главным ориентиром является ученик. Согласно данному подходу, процесс обучения проходит в групповой форме, участники работают над решением общей проблемы, в этом заключается главное отличие от традиционного обучения, когда учитель представляет готовый материал школьникам [12, с. 136].

Также А.Р. Джиева выделяет основные особенности групповой деятельности школьников. Данные особенности представлены на схеме (рис. 1) [12, с. 137].

равноправность участников группы и возможность выражения своего мнения;

взаимодействие участников группы и совместное решение задач;

учет индивидуальных особенностей каждого участника группы;

развитие навыков взаимодействия и коммуникации;

обмен опытом и знаниями между учащимися;

совместный успех и ответственность за результат.

Рисунок 1 – Особенности групповой деятельности школьников

Проблемное обучение даёт возможность школьникам не только улучшить коммуникативные навыки, умение работать в команде и вести исследовательскую деятельность, но и развить критическое мышление и научиться находить решение возникших проблем

Проблемное обучение подразумевает образовательный процесс, в котором активно участвуют все школьники. При активном обучении учащиеся должны изучать информацию с помощью письма, разговора, чтения, опроса, а также группового обучения и т.д. Групповое, командное обучение даёт возможность ученику быстрее получить знания [5, с. 44].

Есть много преимуществ, позволяющих учащимся работать в команде. В ходе командной работы каждый школьник учится брать на себя



ответственность за конечный результат, развивает свои творческие способности. При работе в команде ученики распределяют между собой роли и обязанности, которые необходимо выполнять для достижения общей цели. Школьники учатся взаимодействовать и учитывать мнения друг друга, поскольку в командной работе высока необходимость понимания между участниками.

При использовании проблемного обучения учитель помогает школьникам развивать умение анализировать, сопоставлять факты, давать оценку рассматриваемой ситуации, обобщать и находить пути решения проблем. Проблемное обучение также позволяет научиться применять полученные теоретические знания на практике.

Итак, изучив подходы к определению понятия «проблемное обучение», мы выявили, что проблемное обучение – это стиль обучения, который подчеркивает роль учащегося и поощряет учащихся к самостоятельному изучению материала; это множество методов обучения, объединённых в систему. Всё эти методы основаны на создании проблемной ситуации и поиске путей её решения.

Принцип проблемности предполагает принятие учителем и учениками иных функций в процессе обучения. При проблемном обучении учитель не учит, не воспитывает, не даёт знания, а лишь даёт учащемуся стимул к исследованию и самостоятельному поиску и получению знаний.

Проблемный подход к обучению позволяет учащимся выполнять реальные или смоделированные упражнения для улучшения усвоения фундаментальных научных принципов и навыков.

Как утверждает А.А. Чубисова, концепция проблемного обучения в своей основе имеет два понятия - проблемная ситуация и проблемный вопрос. Проблемная ситуация представляет собой затруднение, возникшее в процессе взаимодействия объекта и субъекта, и требующее решения. Решить проблемную ситуацию можно посредством поиска новых знаний и способов действий [49, с. 177].

М.И. Махмутов в качестве основной характеристики проблемного обучения выделяет наличие проблемной ситуации. Также он даёт своё определение проблемной ситуации. По мнению М.И. Махмутова, проблемная ситуация – созданное учителем затруднение, с помощью которого он побуждает учеников к самостоятельному поиску знаний и путей решения [22, с. 101].

А.М. Марюков характеризует проблемную ситуацию как главный компонент проблемного обучения. Проблемная ситуация даёт возможность сформировать познавательный интерес, создать потребность в анализе, активизировать творческое мышление. Создание проблемной ситуации – начальная стадия в процессе проблемного обучения [20, с. 23].

По мнению А.М. Матюшкина, использование проблемной ситуации повышает учебную мотивацию школьников. Ученики начинают испытывать любопытство, желание узнать, выяснить, решить те трудности, с которыми они столкнулись. Потребность в новом знании возникает именно при столкновении с трудностью, поскольку отсутствие способа действия создаёт потребность в новом знании. [21, с. 103].

Л.А. Исаева считает, что постановка проблемной ситуации должна способствовать формированию познавательного интереса и, как следствие, учебной мотивации младших школьников. Проблемные ситуации могут быть использованы на разных уровнях обучения. Они помогают обучаемым развивать навыки принятия решений и применять их в реальных жизненных ситуациях. В целом, создание проблемных ситуаций становится ключевым фактором в современном образовании, помогая учащимся развивать свои навыки и готовиться к более успешной и продуктивной жизни после завершения обучения. Используя проблемные ситуации в процессе обучения, учителю необходимо, прежде всего, организовать познавательную деятельность учеников, в процессе которой дети могли бы развивать свои способности, в особенности творческие. Проблемная ситуация - это всегда активизация эмоциональных и умственных сил, а также умение принимать

решения. Желание учеников решить различные вопросы, с которыми они сталкиваются, активизирует мыслительную деятельность школьников. Время, отведенное на проблемную ситуацию на уроке, и ее место зависит от нескольких факторов: от подготовки учеников, от целей урока, от изучаемого материала и т.д. [14, с. 326].

Работа над проблемной ситуацией является эффективным способом развития творческих навыков, исследования проблем и создания новых идей. Этот метод проявляется в предложении учащимся реальных постановок задач, после чего они могут выработать идеи, способы решения. Проблемные ситуации ориентированы на то, чтобы учащиеся обучались находить новые решения для сложных задач, и играли основную роль в процессе обучения. Решение проблемных ситуаций формирует креативное мышление, а также способности решать задачи, используя инновационный подход [1, с. 60].

А.В. Тимиркаева считает, что проблемные ситуации также помогают учащимся учиться работать в команде и развивать уверенность в себе, что важно для их будущего[43, с. 21.].

Наряду с проблемной ситуацией, ещё одной составляющей проблемного обучения является проблемный вопрос. М.И. Махмутов даёт определение проблемного вопроса, согласно которому, проблемным является вопрос, на котором основана проблемная ситуация. Решением проблемной ситуации, при этом, является ответ на проблемный вопрос.

Н.В. Быстрова характеризует проблемный вопрос как требующее ответа и побуждающее к познавательной деятельности обращение учителя к школьникам в краткой форме [5, с. 44].

Мельникова Е.Л. отмечает, что проблемные вопросы - это способ изучения новой информации. Отрабатывать же практические умения уместнее через привычные всем упражнения [24, с. 28].

Л.Т. Разыкова считает проблемный вопрос ведущим элементом проблемного обучения. Школьники сталкиваются с трудностью, которую не

могут преодолеть, так как у них не хватает знаний и опыта. Проблема формулируется в виде вопроса, на который ищется ответ [33, с. 183].

Проблемный вопрос может быть включен в любую учебную ситуацию. Проблемный вопрос также можно использовать для создания элементов оценки.

Таким образом, мы изучили основные подходы к понятиям «проблемный вопрос» и «проблемная ситуация». В данном исследовании мы будем опираться на определения, данные М.И. Махмутовым, согласно которым проблемная ситуация – созданное учителем затруднение, с помощью которого он побуждает учеников к самостоятельному поиску знаний и путей решения. Проблемный вопрос – это вопрос, на котором основана проблемная ситуация. Решением проблемной ситуации, при этом, является ответ на проблемный вопрос.

## **1.2 Применение проблемного вопроса и проблемных ситуаций в практике начальной школы**

Согласно ФГОС НОО, для современной системы образования характерно применение системно-деятельностного подхода, который является очень важным направлением в обучении школьников. В настоящее время для того, чтобы у современного школьника появилось желание учиться, его необходимо заинтересовать, удивить. В связи с этим, по сей день продолжают поиски новых методов обучения, а также используются методики развивающего обучения.

Системно-деятельностный подход направлен на формирование предметных и мета предметных умений.

Д.Б. Эльконин отмечает, что в начальной школе учащиеся впервые получают сложные знания абстрактного характера. Такой материал является вдвойне сложным. В связи с этим, учитель должен подходить к подаче сложного материала таким образом, чтобы не снизить интерес школьников к

данному материалу, но при этом, чтобы не появилась иллюзия знания. В младшем школьном возрасте воображение меняется от простого к более сложному. Это очень медленный и постепенный процесс. На каждой ступени развития этот процесс имеет свои характерные особенности, свою форму творчества [50, с. 22].

В процессе обучения важную роль играет развивающая среда. Она должна быть выстроена таким образом, чтобы воспитание происходило как можно эффективнее и гармоничнее.

Предметно-развивающая среда в младших классах оказывает многогранное влияние на вовлеченность в процесс обучения. В школьной среде процессы взаимодействия относятся к убеждениям и ожиданиям учителей в отношении успехов учащихся, неявным представлениям об интеллекте и учебной и эмоциональной поддержке учителей.

Как отмечает С.Е. Царева, особенность школьной среды - качество обучения и характер учебной задачи - со временем формируют взаимодействие. Учащиеся с большей вероятностью будут вовлечены, когда материал, который они изучают, является полезным, интересным и соответствующим образом сложным, когда учителя включают практические занятия с использованием проблемных ситуаций, которые позволяют учащимся применять материал предмета в своей реальной жизни [47, с. 13].

Когда младшие школьники чувствуют надлежащую поддержку, понимают актуальность своей работы и имеют позитивные отношения со своими учителями, у них больше шансов сохранить вовлеченность.

В зависимости от того, насколько младшие школьники вовлечены в учебную деятельность, предметно-развивающая среда может способствовать эффективности обучения. Среда обучения может сделать переход от одной ступени обучения к другой более легким и плавным.

Н.Ф. Талызина отмечает, что учителям необходимо знать методы оценки знаний учеников. Для того, чтобы повысить мотивацию учеников следует использовать реальные примеры, тем самым учить применять

теоретические знания на практике. Также важно использовать наглядные пособия, которые должны быть привлекательными для младших школьников, то есть красочными, яркими и интересными. Также следует отметить, что материал должен быть написан понятным языком и на уровне, доступном для понимания учащихся. Также он должен быть направлен на достижение конкретных образовательных результатов для учащихся в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов [40, с. 55].

Следует отметить, что учебный материал должен подбираться и составляться таким образом, чтобы ученикам было легче его усвоить. Изложение материала должно происходить последовательно, чтобы темы были связаны между собой. Также важной составляющей является организация работы с использованием активных методов обучения, которые развивают самостоятельность школьников. Для этого необходимо использовать задания на самостоятельное изучение и решение проблемных задач [40, с. 60].

Целью начальной ступени образования является развитие у школьников навыков грамотности, письма, чтения, вычислительных навыков, а также других навыков, необходимых в жизни в обществе, т.е. навыки в области естественных и социальных наук, физического воспитания и музыки [30, с. 103].

В младшем школьном возрасте совершенствуется способность к обработке информации и её сохранения. В данном возрасте происходит деление рабочей памяти на два вида - визуально-пространственную и вербальную [10, с. 102].

Школы, предоставляющие начальное образование, обязаны соблюдать требования, установленные Федеральными государственными общеобразовательными стандартами, но они также могут применять альтернативные способы организации предоставления начального образования.

Мотивацию младших школьников к изучению русского языка можно повысить путем использования на уроках проблемного обучения. Мотивация играет важную роль в процессе обучения.

Основными принципами организации проблемного обучения являются следующие [14, с. 71]:

1. Среда обучения должна инициировать и поддерживать конструктивные и саморегулируемые процессы обучения у всех учащихся, а, следовательно, и у более пассивных учащихся. Однако, накопление знаний учащимися может быть опосредовано соответствующим руководством со стороны учителей. Проблемное обучение также, как и традиционное, требует хорошего преподавания. Но этот принцип также подразумевает, что систематические вмешательства должны постепенно устраняться, чтобы учащиеся постепенно становились участниками собственного обучения.

2. В дополнение к первому принципу, среда обучения должна обеспечивать гибкую адаптацию учебной поддержки, особенно баланс между саморегуляцией и внешним регулированием, чтобы учитывать индивидуальные различия между учащимися в когнитивных, а также в аффективных и мотивационных характеристиках. Более того, решающее влияние мотивационных факторов на обучение указывает на необходимость сбалансированного обучения и эмоциональной поддержки.

3. Принимая во внимание локализованный и совместный характер проблемного обучения, среда обучения должна максимально встраивать конструктивные процессы обучения учащихся в реальные контексты, которые имеют личное значение для учащихся, предлагают широкие возможности для распределенного обучения посредством социального взаимодействия и сотрудничества. Постепенное приобретение компетенций потребует обширного опыта и практики работы с различными компонентами, задействованными в самых разных ситуациях.

4. Поскольку знания, относящиеся к конкретной предметной области, эвристические навыки и навыки саморегуляции в общей предметной

области играют дополнительную роль в решении проблемных ситуаций, среда обучения должна создавать возможности для приобретения общих предметных навыков, встроенных в различные предметные области.

При использовании проблемных ситуаций в процессе обучения необходимо учитывать возрастные особенности детей младшего школьного возраста. Ниже приведены возрастные особенности младших школьников, которые были выделены В.В. Давыдовым (рис. 2) [10].

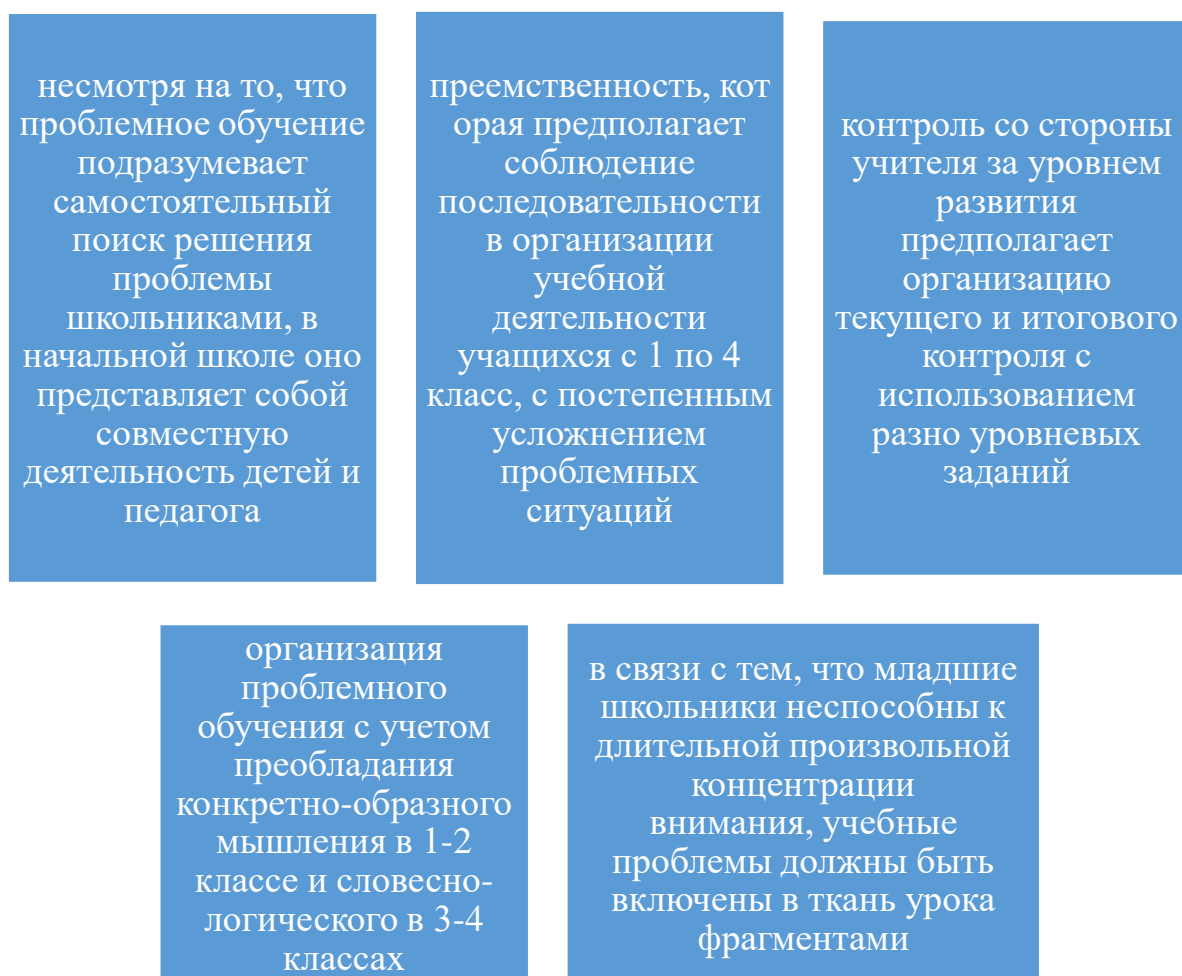


Рисунок 2 – Особенности организации проблемного обучения в начальной школе

Несмотря на то, что в начальной школе ребенок осваивает учебную деятельность, потребность в игровой деятельности не теряет свою актуальность. Данную особенность также необходимо учитывать при



организации работы с проблемной ситуацией. Характер игровой деятельности младших школьников меняется, усложняются правила игр, их направленность, происходит переход от внешних действий к играм, требующим использования воображения. Игровая деятельность способствует развитию всех познавательных процессов ребенка.

Для инициирования и поддержки намеченных процессов обучения следует использовать различные методы активизации обучения. В этом отношении доступен целый ряд методов, которые способствуют обучению учащихся, среди них и метод проблемного обучения.

Нами был изучен опыт учителей Пискуновской ООШ филиала МБОУ Момотовской СОШ в организации проблемного обучения на уроках русского языка в начальной школе, на основании которого мы можем сделать вывод, что работа над проблемными ситуациями должна сочетаться с традиционными методами обучения. Работа над проблемными ситуациями проводится до объяснения нового материала. Проблемное задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям младших школьников. В ходе работы над проблемной ситуацией учитель помогает младшим школьникам использовать известные им способы действия, но создавая при этом незнакомые условия. Особое значение имеет эмоциональная составляющая работы над проблемной ситуацией. Учителю следует поддерживать положительный настрой учеников, поощрять их активность, поддерживать их интерес к процессу обучения, побуждать их к обсуждению проблемы. Эффективной в данном случае является игровая форма обучения.

Исследования, изучающие эффективность проблемного обучения как педагогики (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.Д. Митькина), показали, что младшие школьники обладают повышенными навыками обучения на протяжении всей жизни, лучше работают в команде и получают больше удовольствия от обучения, чем от обучения по строго традиционным учебным программам.

Таким образом, мы можем выделить следующие особенности применения проблемного вопроса и проблемных ситуаций в практике начальной школы: контроль со стороны учителя, преемственность, фрагментарность, учет особенностей мыслительной деятельности (преобладание конкретно-образного мышления в 1-2 классе и словесно-логического в 3-4 классах).

### 1.3 Классификация проблемных ситуаций, пути и способы их создания

А.М. Матюшкин выделяет дидактические цели использования проблемных ситуаций (рис. 3) [21, с.36].

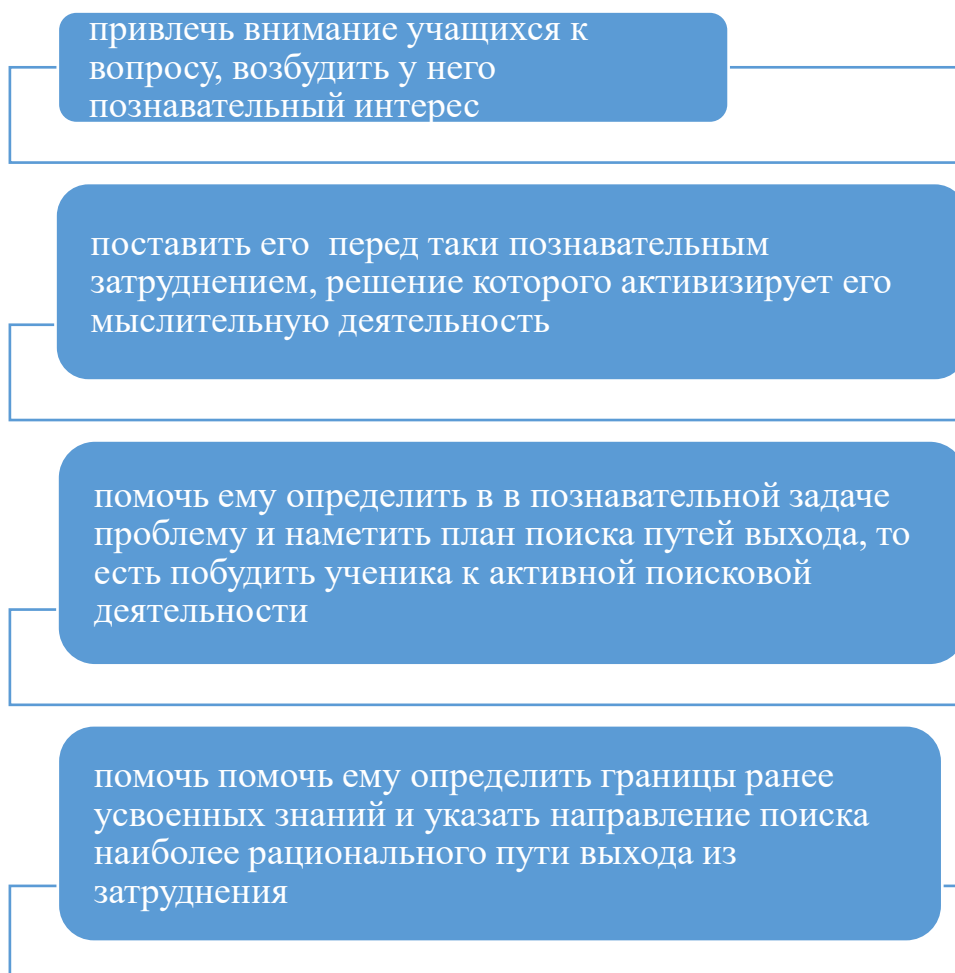


Рисунок 3 – Дидактические цели проблемных ситуаций

Проблемные ситуации подразделяются А.М. Матюшкиным в зависимости от вида речевой деятельности. Рассмотрим данную классификацию [21, с. 77].

1. Проблемные ситуации, основанные на взаимодействии с учителем и следование простому алгоритму. Такие проблемные ситуации развивают способности действовать по образцу. Например, проблемные ситуации, когда учитель предлагает школьникам выделить корень в словах: снеговик, снегоход, снегопад, снега, снежный. Последнее слово вызывает удивление, т.к. слова родственные, но в корне вместо буквы «г» стоит буква «ж».

2. Проблемные ситуации, требующие действий руками. Данный вид позволяет развить моторику рук. Например, проблемные ситуации с применением игровых элементов, такие как «угадай ситуацию», когда ученик вытягивает карточку с описанием ситуации, которую ему необходимо изобразить при помощи жестов и движений.

3. Проблемные ситуации, требующие определить размер, цвет, форму предмета и т.д. способствуют сенсорному развитию. Например, прием «ящик ощущений». Предлагается решить проблемную ситуацию: узнать на ощупь, что находится в «ящике ощущений».

4. Проблемные ситуации, требующие анализа, синтеза, сравнения. Данный вид проблемных ситуаций развивает мышление. Например, использование приема «дебаты», при котором школьникам предлагается проблема, решение которой им необходимо найти. В процессе работы школьники высказывают свою точку зрения, аргументируют ее, спорят и т.д.

5. Проблемные ситуации, требующие знания оборотов речи, интонации, необходимых слов. Например, проблемные ситуации, при которых детям предлагается прочитать фразу с разной интонацией: грустно, весело, обиженно, удивленно и т.д.

Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям (рис. 4) [28, с. 26].

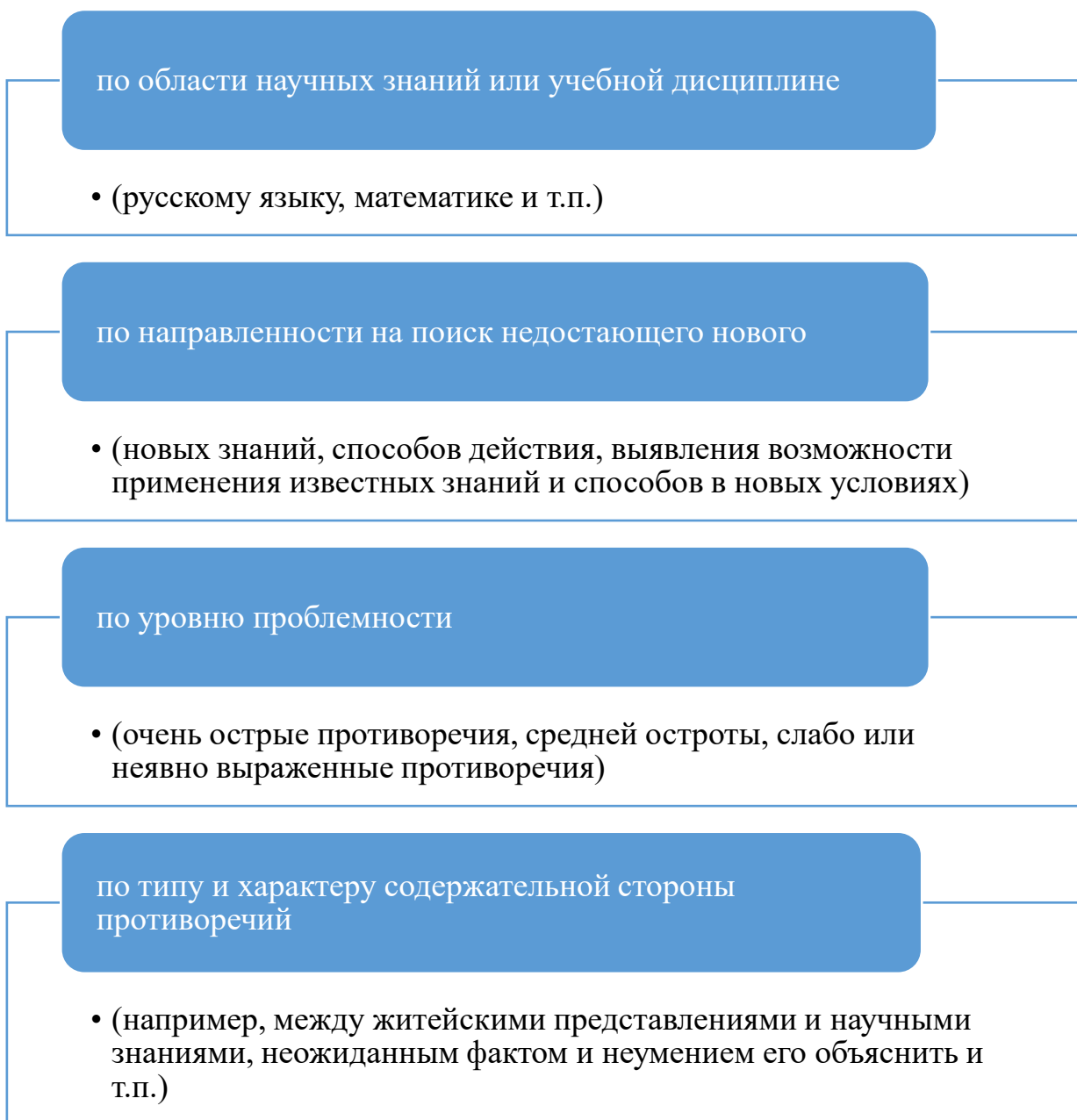


Рисунок 4 – Критерии классификации проблемных ситуаций

Существует классификация, которая используется на практике чаще, чем остальные. Данная классификация принадлежит Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, согласно которым проблемные ситуации имеют следующие типы (рис. 5) [11, с. 78].

### Общий тип проблемных ситуаций

(характерен факт недостатка знаний у учеников, поэтому школьник не знает способа действия и решить проблемную ситуацию он не может)

Проблемные ситуации, возникающие при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых для них условиях (учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися поднимает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний)

Проблемная ситуация, возникающая в том случае, когда появляется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи с практической неосуществимостью избранного способа решения данной задачи.

Проблемная ситуация, которая возникает тогда, когда имеется несоответствие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания с отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования

Проблемная ситуация, основанная на нестыковках в наглядных пособиях. Изображение может быть представлено в статическом варианте, но на практике характеризоваться определенной динамикой.

Рисунок 5 – Классификация проблемных ситуаций Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова

Проблемные ситуации также бывают двух типов [36, с. 67]:

Проблемная ситуация с удивлением

Проблемная ситуация с затруднением.

Затруднение и удивление могут быть вызваны противоречиями между двумя положениями, между имеющимися представлениями учеников и научными фактами, между необходимостью выполнить задание и отсутствием возможности это сделать.

Организация работы с проблемной ситуацией и проблемным вопросом имеет свою специфику. В рамках проблемного обучения часто используется приём «дебаты». Ученикам предлагаются различные задания, которые требуют поиска нестандартных решений, например, задачки на логику и творчество. Во время коллективного выполнения заданий ученики сочетают свои идеи, обмениваются мнениями и создают новое, необычно. Данный приём основан на проведении дискуссии, в которой участвуют все дети в классе. Следует отметить, что данный приём способствует развитию коммуникативной компетенции, поскольку побуждает школьников общаться между собой, высказывать свою точку зрения, подкреплять её аргументами. В итоге, использование данного приема на уроках позволяет ученикам расширить свой кругозор, научиться мыслить креативно и преодолевать стереотипное мышление.

Учащиеся начинают с записи уже имеющейся у них информации о проблеме и о том, какая дополнительная информация необходима для ее решения. Затем учащиеся разрабатывают стратегию решения проблемы.

Таким образом, проанализировав литературу, мы можем сделать вывод, что проблемные ситуации классифицируются в зависимости от вида речевой деятельности, области знаний, степени проблемности, характеру содержания противоречия, направленности на поиск недостающего нового и т.д. За основу в данной работе мы берем классификацию В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

## **Глава 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **2.1 Первичная диагностика знаний младших школьников по русскому языку**

В практической части нашего исследования нами была проведена экспериментальная работа проверки эффективности применения проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе.

Базой исследования является Пискуновская ООШ филиал МБОУ Момотовской СОШ. В исследовании приняли участие 12 учеников 3 класса.

Исследование состояло из трех этапов:

1. Констатирующий (октябрь 2022 г.)
2. Формирующий (ноябрь 2022 г. – март 2023 г.)
3. Контрольный (апрель 2023 г.)

В качестве методов исследования нами были выбраны следующие методики:

1. Методика «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской (приложение А)
2. Опросник Ч.Л. Спилбергера для диагностики познавательной активности. Данная методика позволяет определить уровень проявления познавательной активности школьниками, который выражается при помощи среднего балла (приложение Б).

Оценка познавательной активности определяется по следующей шкале:

- 2,5-2,9 балла – низкий уровень;
- 3,0 – 3,9 балла – средний уровень;
- 4,0 – 5,0 баллов – высокий уровень.

Характеристики каждого уровня познавательной активности:

Высокий (творческий) уровень: школьники с данным уровнем познавательной активности имеют повышенный интерес к изучаемым

предметам и обучению в целом, к получению знаний подходят творчески, с энтузиазмом, проявляют самостоятельность.

Средний уровень или интерпретирующая активность: школьники с данным уровнем познавательной активности учатся охотно, но предпочитают получать знания непосредственно от учителя, без самостоятельного поиска информации, что соответствует традиционному подходу в обучении.

Низкий уровень или воспроизводящая активность: школьники с данным уровнем познавательной активности не проявляют интерес к обучению, не готовы к самостоятельному поиску решения проблем.

3. Наблюдение, направленное на определение уровня самостоятельности младших школьников при выполнении заданий

Оценивание проводилось по следующим критериям:

Высокий уровень – ученик полностью справляется с заданием сам

Средний уровень – затрудняется выполнить задание самостоятельно, задает много вопросов.

Низкий уровень – не может выполнить задание без помощи учителя.

Наблюдение проводилось в ходе учебной деятельности на уроках русского языка в течение недели.

4. Диагностика предметных результатов по русскому языку (приложение В)

В результате проведения диагностики по методике А.А. Горчинской мы выявили, что 3 младших школьника (25%) имеют высокий уровень познавательной активности. Такие ученики имеют повышенный интерес к изучаемым предметам и обучению в целом, к получению знаний подходят творчески, с энтузиазмом, проявляют самостоятельность.

3 младших школьника (25%) имеют средний уровень познавательной активности. Такие младшие школьники имеют повышенный интерес к изучаемым предметам и обучению в целом, к получению знаний подходят творчески, с энтузиазмом, проявляют самостоятельность.



Половина от общего количества учеников имеет низкий уровень познавательной активности. школьники с данным уровнем познавательной активности не проявляют интерес к обучению, не готовы к самостоятельному поиску решения проблем.

Представим результаты диагностики по методике А.А. Горчинской, проведенной на констатирующем этапе исследования (рис. 6).

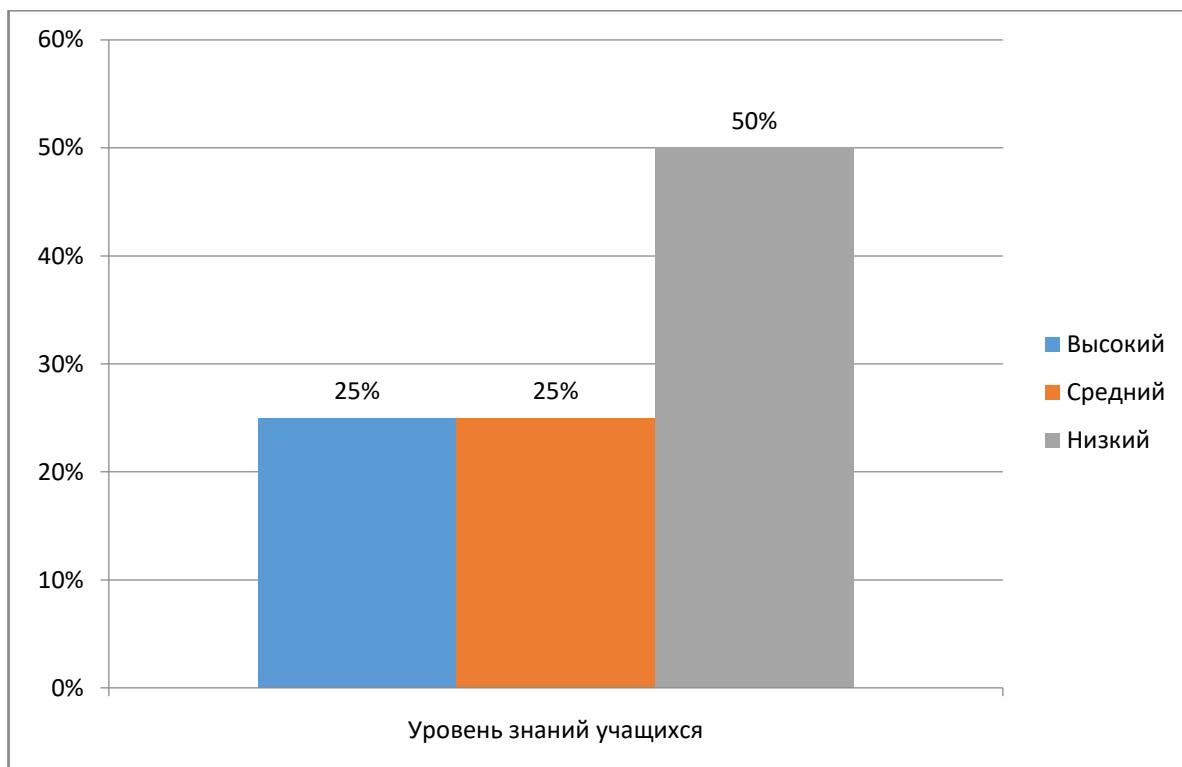


Рисунок 6 – Результаты диагностики по методике А.А. Горчинской

Результаты проведения методики Ч.Л. Спилбергера показали, что у 8 младших школьников (67%) познавательная активность на среднем уровне.

У 3 младших школьников выявлен низкий уровень познавательной активности (25%).

Только один ученик имеет высокий уровень познавательной активности.

Представим данные в графическом виде (рис.7).

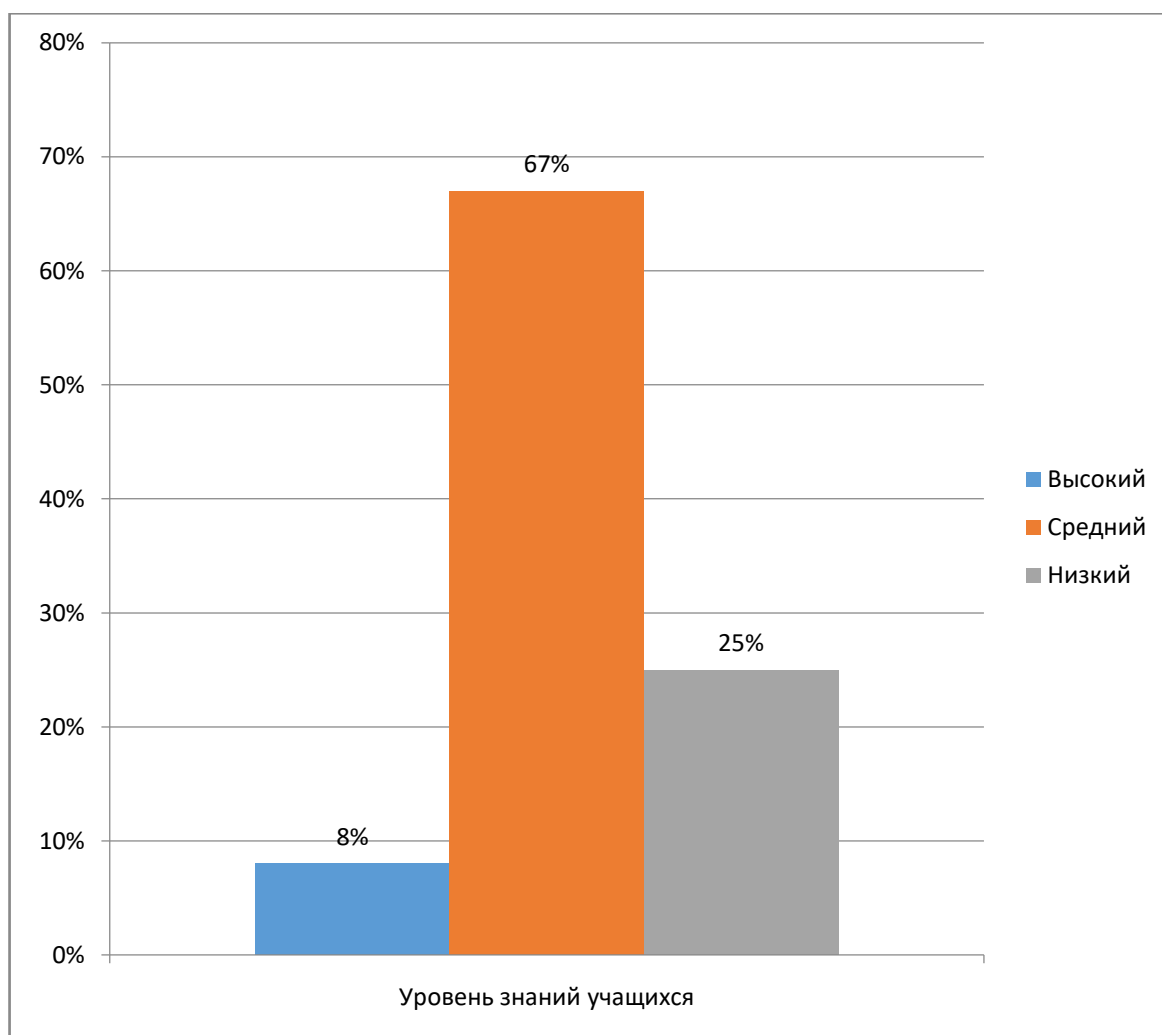


Рисунок 7 –Результаты первичной диагностики уровня познавательной активности по методике Ч.Л. Спилбергера

Для удобства проведения анализа полученных данных, мы представим результаты в сводной диаграммы.

Обобщенные результаты по двум методикам представлены на рисунке (рис. 8).

Мы выявили, что 2 (16%) младших школьника имеют высокий уровень знаний познавательной активности, 5 учеников (42%) имеют средний уровень и 5 (42%) – низкий уровень.

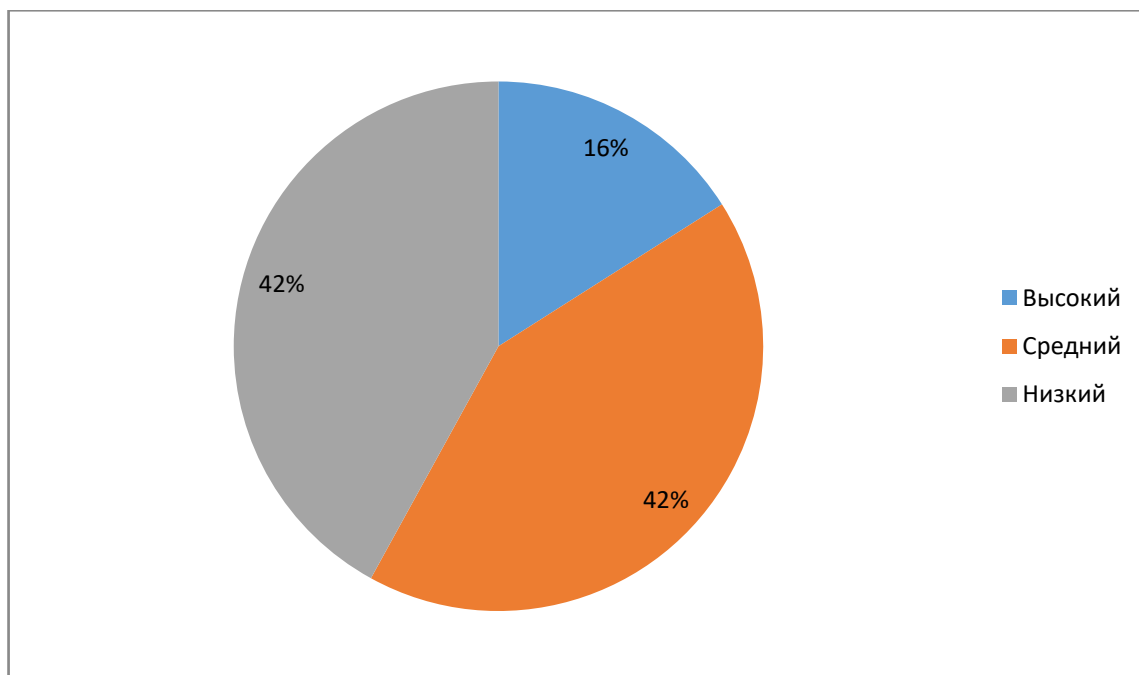


Рисунок 8 – Результаты первичной диагностики познавательной активности учащихся

Результаты наблюдения появлений самостоятельности в учебной деятельности младших школьников представлены на рисунке 9.

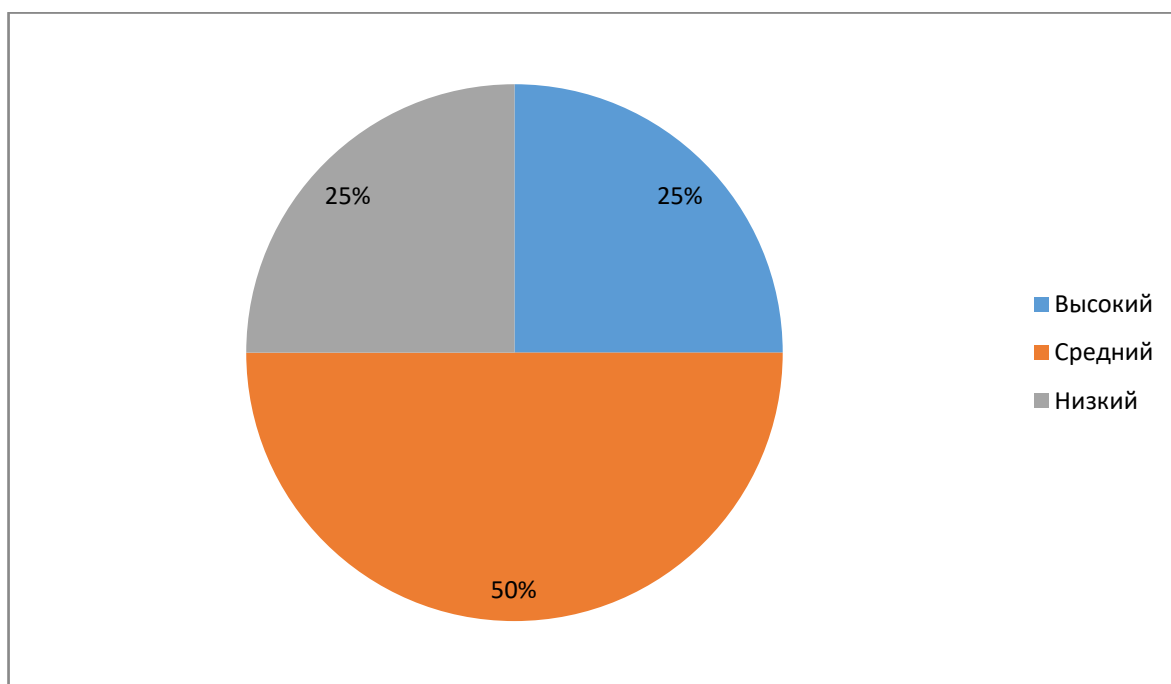


Рисунок 9 – Результаты наблюдения проявлений самостоятельности младших школьников

По результатам наблюдения проявлений самостоятельности младших школьников на уроках русского языка мы выявили, что 3 ученика (25%) самостоятельно справлялись с заданиями, могли дополнить ответы одноклассников. 6 учеников (50%) затруднялись в выполнении самостоятельных работ, задавали много вопросов учителю, но успешно выполняли задания по образцу. 3 ученика (25%) не смогли выполнить задания без помощи учителя.

Результаты диагностики предметных результатов младших школьников представлены на рисунке 10.

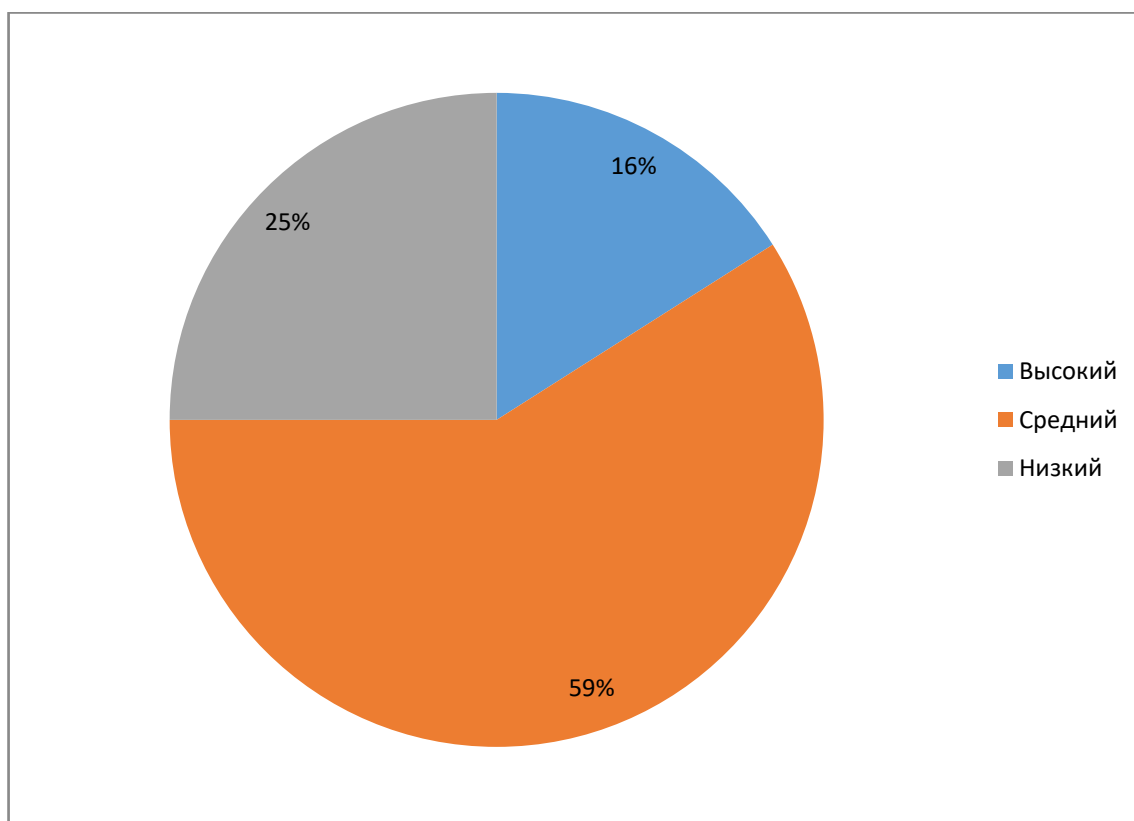


Рисунок 10 – Результаты диагностики предметных результатов младших школьников

Результаты диагностики предметных результатов показали, что у 7 младших школьников (59%) предметные результаты сформированы на среднем уровне. Эти школьники допустили от 2 до 5 ошибок, написали работы на 6-9 баллов.

3 младших школьников (25%) имеют низкий уровень сформированности предметных результатов. В работах было допущено 6 и более ошибок.

У 2 учеников (16%) высокий уровень сформированности предметных результатов. Данные ученики написали работы на 10-11 баллов, не допустив ни одной ошибки.

По итогам констатирующего этапа мы можем сделать вывод о необходимости проведения работы по активизации познавательной деятельности, повышения уровня самостоятельности в учебной деятельности и уровня сформированности предметных результатов младших школьников по русскому языку.

## **2.2 Содержание работы по использованию проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе**

На формирующем этапе исследования нами были использованы проблемные ситуации, которые включались на различных этапах уроков русского языка. Приведем примеры использованных проблемных ситуаций (табл. 1).

Таблица 1 – Проблемные ситуации

<b>№ п/п</b>	<b>Тема</b>	<b>Период</b>	<b>Тип проблемной ситуации</b>	<b>Содержание</b>
1	«Ударение»	13.10	общий тип.	На доске приведен следующий список слов: белки, замок, кружки, мука, плачу, полки, пропасть, свекла, хлопок. Задание состоит в том, что необходимо поделить слова на две группы, к первой отнести слова с ударением на первом слоге, ко второй

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
				<p>– слова с ударением на втором слоге. При решении задания у школьников возникает затруднение, т.к. вариантов ударения много, после чего учитель предлагает проверить себя по словарю. Ученики приходят к выводу, что в зависимости от ударения в данных словах меняется их значение и любой из вариантов верен.</p>
2	«Сложные слова»	21.10	<p>проблемная ситуация, основанная на противоречии между изученным теоретическим материалом и его практической неосуществимостью.</p>	<p>На доске учитель записывает слово «листопад». Задача учеников заключается в том, что нужно выделить корень в этом слове. У школьников возникает затруднение, так как корня в данном слове два. Совместно с учителем, ученики приходят к новому способу выделения корня (в сложных словах).</p>
3	«Перенос слов»	9.11	общий тип.	<p>Учитель сообщает тему урока, спрашивает учеников, как правильно выполнять перенос, можно ли переносить по одной букве, какую роль играет перенос в русском языке. Ученики высказывают свои мнения, предположения. Учитель кратко фиксирует ответы на доске. Ученики</p>

совместно с учителем находят

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
				Правильный ответ, то есть что переносы можно делать только по слогам.
4	«Непроизносимые согласные в корне слова»	02.12	общий тип	Сейчас я запишу на доске слова. В одних мы произносим «т», в других нет. Слова для записи: вестник, известие, весть, известно, известный. Далее учитель подводит учеников к осознанию противоречия, задавая вопросы: «Что вы заметили интересного в данных словах? И какая сегодня будет тема нашего урока?» Совместно с учителем ученики формулируют тему урока: «Непроизносимые согласные в корне слова».
5	Правописание суффиксов -чик- и -щик-»	06.12	проблемная ситуация, связанная с отсутствием теоретического объяснения результата, достигнутого практическим путем.	Учитель делит класс на четыре группы. На доске записаны слова «буфет» и «груз». Учитель задает вопрос: «Можем ли мы на основе этих слов составить новые, если добавить к ним суффиксы -что-то и -щик-?» (Да) Дети выходят к доске из каждой группы по очереди и записывают новые слова. Учитель подводит к проблемному вопросу: «Что вы заметили?» «Почему у нас получилось по две

				пары слов?»
Продолжение таблицы 1				
№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
				«Какая будет тема урока?» «Правописание суффиксов -чик-, и -щик-
6	«Наречие»	8.12	проблемная ситуация, возникающая, когда имеется несоответствие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания с отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.	Учитель записывает в два столбика на доске следующие слова: 1) свежий, тихий, мелкий; 2) свежо, тихо, мелко. - Что вы заметили в этих словах? (слова родственные) - Давайте разберем эти слова по составу. К доске выходит ученик и выполняет разбор, в словах второго столбика выделяет окончание –о. - Как называются слова, записанные во втором столбике? (наречия) - Кто ответит, что такое наречие? (неизменяемая часть речи) - Что отсутствует у наречия? (окончание) - Итак, что вы сначала думали по поводу «о»? А что оказалось потом? (Побуждение к осознанию противоречия.) Значит, какой вопрос возникает? (Побуждение к формулированию проблемы.) Что же такое «о» в наречиях? (Проблема как вопрос.)



Продолжение таблицы 1

№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
7	«Существительные с суффиксом -ник-»	13.12	проблемная ситуация, основанная на противоречии между изученным теоретическим материалом и его практической неосуществимостью.	<p>Учитель: Перед вами список существительных, ваша задача – при помощи суффикса -ник- образовать от них существительные.</p> <p>Список слов: пожар, сапог, чай, соус, ель.</p> <p>Ученики справляются с заданием, далее учитель предлагает сделать тоже самое со следующими словами: портрет, пол, шкаф.</p> <p>Школьники испытывают затруднение, задание выполнить невозможно.</p> <p>Далее учитель задает вопрос, подводя школьников к формулированию проблемы: «Какой возникает вопрос?»</p> <p>Школьники отвечают, что не от всех слов можно образовать новое слово при помощи суффикса -ник-, и совместно с учителем формулируют тему урока: «Существительные с суффиксом -ник-»</p>
8	«Мягкий знак после шипящих»	15.12	общий тип.	<p>На этапе актуализации знаний обучающимся предлагается задание (пробное действие) – записать в тетрадях слова «камыш», «гуашь».</p> <p>Ученики записывают данные слова.</p> <p>Учитель просит произнести по буквам получившиеся слова.</p>

Мнения учеников расходятся, одни

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
				<p>написали: «гуашь», «камышь», другие – «гуаш, камыш»; третьи – «гуаш», «камышь», четвертые – «гуашь», «камыш»).</p> <p>- Ответы отличаются, кто же из вас записал верно? Давайте проверим себя (Учитель записывает правильные ответы)</p> <p>Учитель совместно с учениками анализирует ответы, после чего они приходят к мнению, что правила для записи данных слов они не знают.</p> <p>- Сформулируйте цель и тему нашего урока?</p> <p>Цель - узнать, почему в существительных после шипящих в одних случаях пишется ь знак, а в других нет.</p>
9	«Род имен существительных»	19.12	проблемная ситуация, возникающая при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых	<p>- Сегодня вам самим предстоит раскрыть новое для вас правило. Для этого вам необходимо следовать представленному плану.</p> <p>Учитель записывает на доске следующий план:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Определить часть речи</li> <li>2) Определить род</li> <li>3) Записать слова в два столбика, в первый существительные мужского рода, во второй – женского</li> </ol>

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
			для них условиях.	<p>4) Есть ли отличия в написании существительных мужского рода от существительных женского рода?</p> <p>5) Сделайте вывод. Сформулируй правило.</p>
10	«Глаголы-исключения»	28.12	проблемная ситуация, основанная на противоречии между изученным теоретическим материалом и его практической неосуществимостью.	<p>Этап актуализации знаний.</p> <p>Учитель: Кто помнит, что мы изучали на прошлом уроке?</p> <p>Ученики: Спряжение глаголов</p> <p>Учитель: Давайте проведем работу по определению спряжения следующих глаголов: играть, сидеть, петь, любить, делить, носить, рисовать (ученики дают ответы). Как вы думаете, какое спряжение у глагола «стелить»? а у глагола «видеть»? (видеть – Испр., стелить – Пспр.).</p> <p>Далее учитель спрягает данные глаголы, записывая их на доске.</p> <p>Учитель: итак, какое правило мы с вами использовали?</p> <p>Ученики: правило о спряжении</p> <p>Учитель задает вопрос, побуждая учеников к осознанию противоречия: «Задание получилось выполнить?»</p> <p>Ученики: нет, не получилось.</p> <p>Таким образом, учитель подвел школьников к осознанию</p>

неприменимости изученного ранее

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
				правила. Далее, совместно с учителем ученики определяют тему урока: «Глаголы-исключения».
11	«Безударны е окончания имён существител ьных»	17.01	общий тип	<p>Учитель даёт задание ученикам: выписать из словаря слова, обозначающие животных и птиц: голубь, курица, утка, кошка, коза, медведь, сова, лошадь.</p> <p>Следующее задание: определить у данных слов общий признак и распределить их по группам (например, домашние животные / дикие животные)</p> <p>Далее нужно подобрать к словам местоимения «он» и «она».</p> <p>Учитель даёт задание ученикам – записать слова поле, дерево и окно, и подобрать к ним местоимения «он» или «она».</p> <p>Учитель: Что вы заметили необычного?</p> <p>Ученики: Ни одно местоимение не подходит, значит есть третья группа.</p> <p>Учитель: Давайте попробуем подставить местоимение «оно».</p> <p>Учитель: Теперь давайте распределим следующие слова в три столбика: строитель, небо, помидор, море, игра, клубника, стол, тело, солнце, стена,</p>

				кора, ковер, облако, телефон, окно,
Продолжение таблицы 1				
№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
				<p>мандарин, зеркало, овощ, мебель, кресло.</p> <p>Постановка учебной проблемы.</p> <p>Учитель диктует пословицу, которую ученикам нужно записать в тетрадях: «На чужой стороншке рад своей воронушке».</p> <p>Ученики записывают пословицу в тетрадях, один ученик работает у доски.</p> <p>Учитель предлагает оставить место для буквы, в написании которой школьники сомневаются или не знают, как написать правильно.</p> <p>Далее учитель задает вопрос: «У кого возникло затруднение в написании пословицы? Какое?»</p> <p>Ученики отвечают, что трудно определить, какую букву нужно написать в окончаниях существительных, потому что гласная буква, находящаяся в безударном положении, означает другой звук.</p> <p>Далее учитель задает вопрос о том, что нужно делать в такой ситуации, чтобы затруднений не возникало.</p> <p>Школьники выдвигают предположение о том, что необходимо проверять, знать правило.</p>

Продолжение таблицы 1				
№ п/п	Тема	Период	Тип проблемной ситуации	Содержание
12	«Правописание окончаний существительных»	25.01	проблемная ситуация, связанная с отсутствием теоретического объяснения результата, достигнутого практическим путем.	Предложение на доске: «После дождя на большой ели и на маленькой елочке повисли капли» Задания: – Определите, какие члены предложения являются однородными (ели, елочке) – К какой части речи относятся эти слова? Какой у них род? Падеж? – Выделите в данных словах окончания. – Какое возникло противоречие? (У существительных разные окончания, несмотря на то, что род и падеж один)

Таким образом, нами приведены примеры проблемных ситуаций, использованных на уроках русского языка. Основным отличием данных уроков является то, что ученики не получали готовые знания, а самостоятельно открывали их. Следующим этапом исследования является повторная диагностика с целью выявления эффективности проведенных уроков с использованием проблемных ситуаций.

### 2.3 Результаты экспериментальной работы

На контрольном этапе исследования нами были проведены те же методики, что и на констатирующем этапе.

Сравним результаты выполнения диагностики по методике А.А. Горчинской на констатирующем и контрольном этапах (рис. 11).

По результатам проведения методики А.А. Горчинской, выполненной учениками на контрольном этапе исследования, мы можем сделать вывод, что 6 младших школьников (50%) имеют высокий уровень познавательной активности. Количество учеников с высоким уровнем познавательной активности увеличилось на 25% по сравнению с результатами констатирующего этапа. Средний уровень имеют 5 младших школьников (42%), на 25% больше, чем на констатирующем этапе. И только один ученик (8%) имеет низкий уровень, количество таких учеников уменьшилось на 17%.

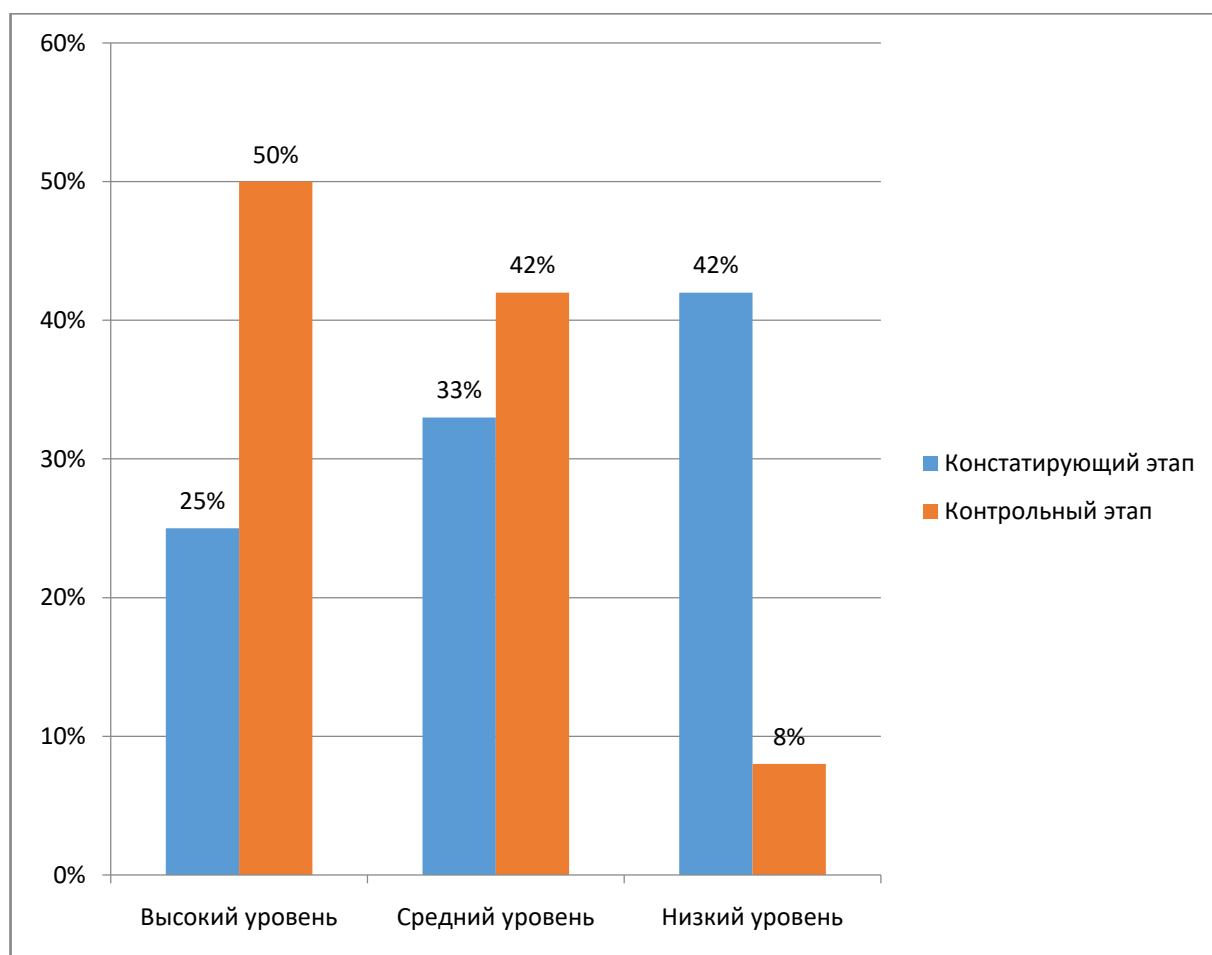


Рисунок 11 – Сравнительные результаты диагностики по методике А.А. Горчинской

Представим данные проведения диагностики по методике Ч.Л. Спилбергер в графическом виде (рис. 12).

По результатам проведения диагностики по методике Ч.Л. Спилбергера мы выявили, что 4 ученика (34%) имеют высокий уровень познавательной активности, что на 26% больше по сравнению с результатами констатирующего этапа. 7 младших школьников (58%) имеют средний уровень, что на 9% меньше, чем на констатирующем этапе. Низкий уровень имеет один ученик, что на 17% меньше, чем на констатирующем этапе.

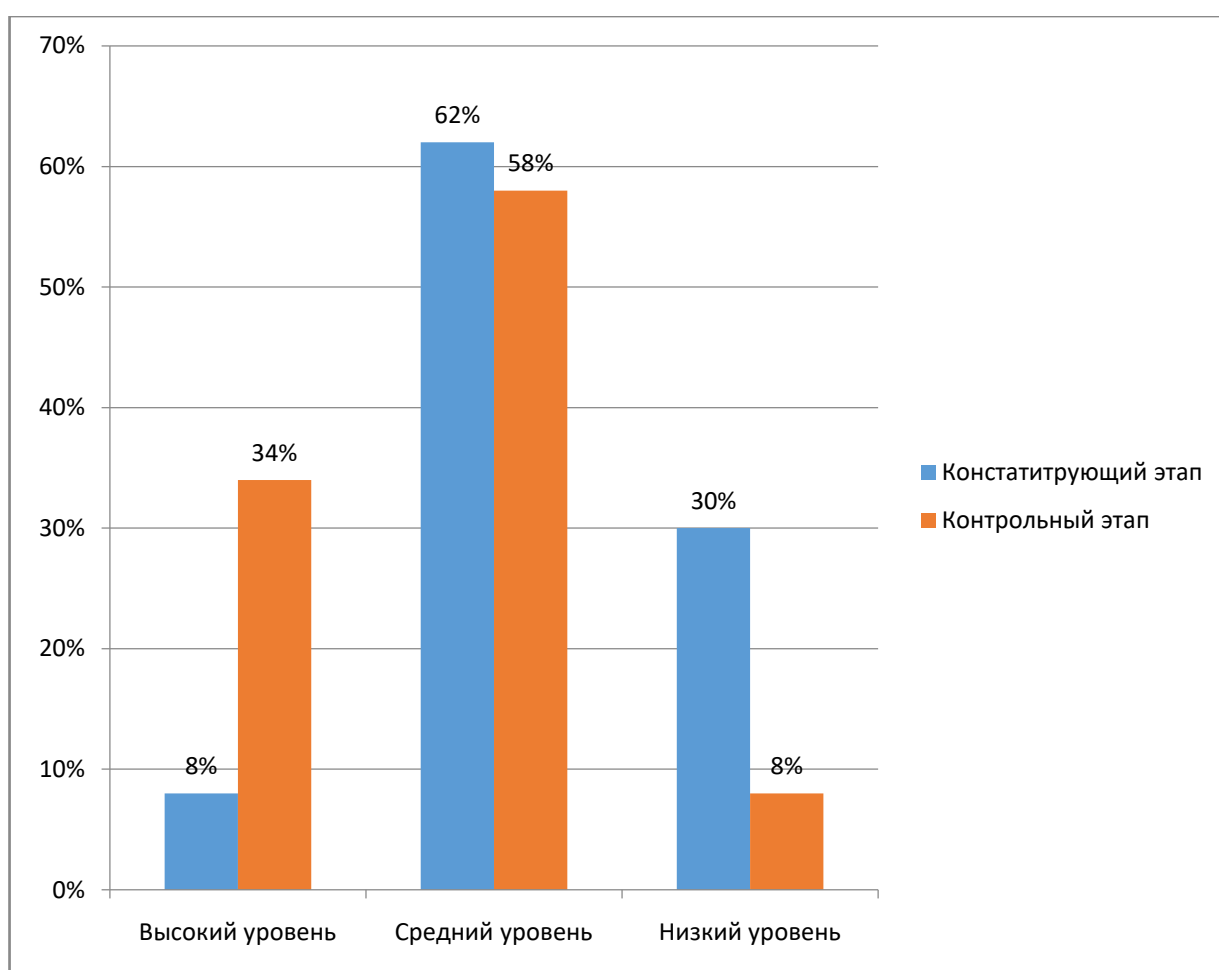


Рисунок 12 – Сравнительные результаты первичной диагностики уровня познавательной активности по методике Ч.Л. Спилбергера

Сравнительные результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены на сводной диаграмме (рис.13).



Сравнивая результаты проведенных диагностик на констатирующем и контрольном этапах, мы видим, что количество учеников с высоким уровнем познавательной активности увеличилось на 4 и составляет 50%, количество учеников с низким уровнем уменьшилось на 5 и составляет 8%.

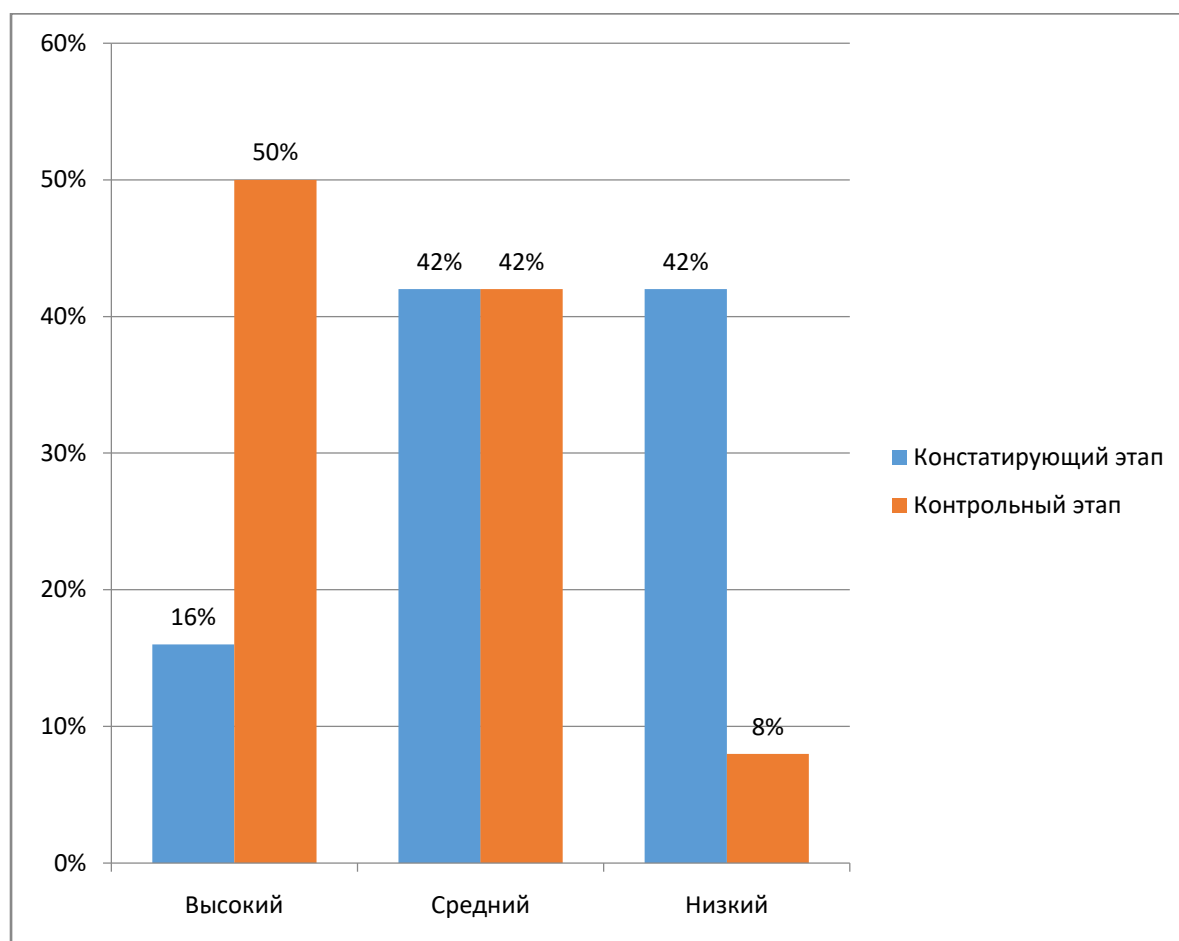


Рисунок13 –Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

Также после повторного проведения наблюдения с целью выявления уровня самостоятельности младших школьников на уроках русского языка на контрольном этапе, мы выявили высокий уровень самостоятельности у 6 младших школьников (50%), что на 3 больше, чем на констатирующем этапе. Средний уровень имеют 4 ученика (34%), 2 ученика (16%) имеют низкий уровень самостоятельности. Результаты свидетельствуют о повышении общего уровня самостоятельности в классе.

Наглядно результаты наблюдения представлены на рисунке 14.

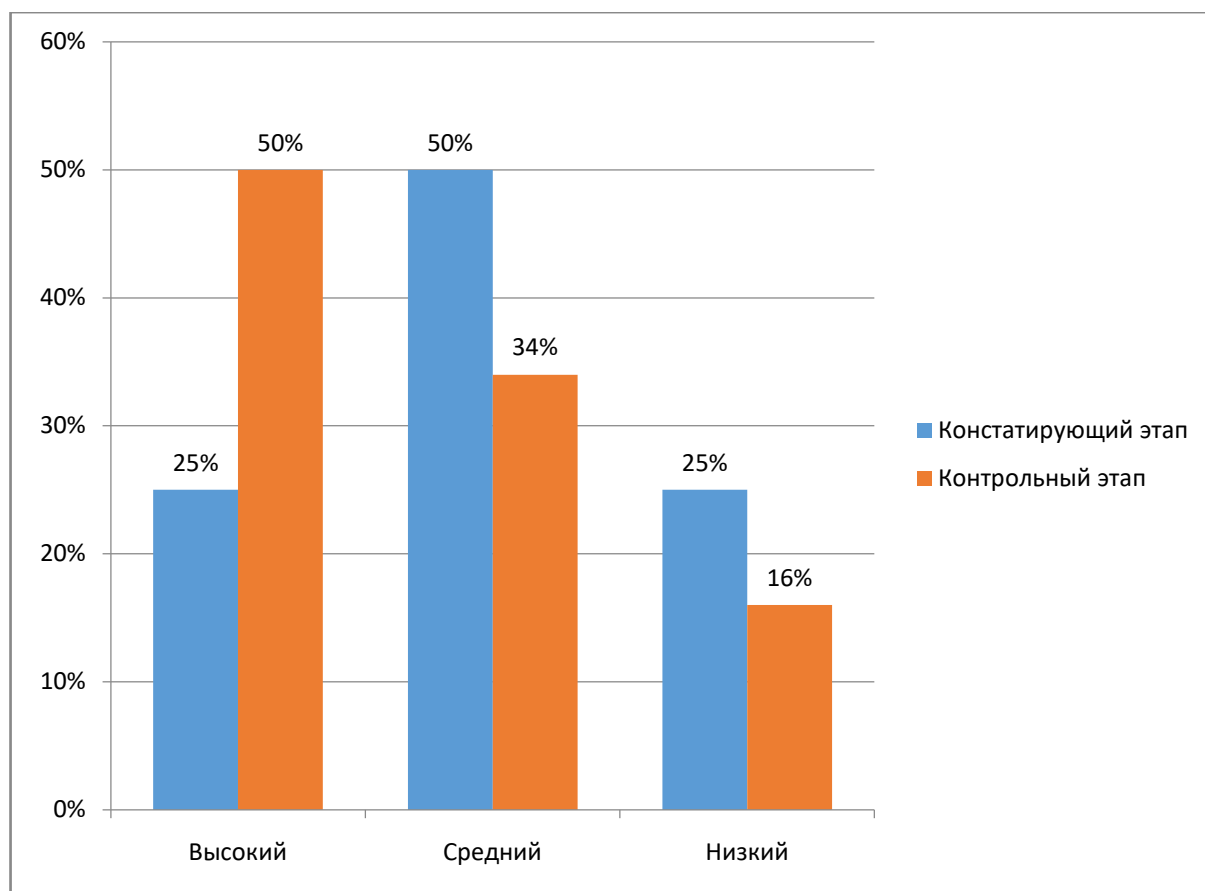


Рисунок 14 – Результаты наблюдения проявлений самостоятельности младших школьников

Результаты диагностики предметных результатов младших школьников на контрольном этапе исследования представлены на рисунке 15.

Результаты диагностики предметных результатов показали, что у 6 младших школьников (50%) предметные результаты сформированы на высоком уровне, что на 34% больше, чем на констатирующем этапе. Количество учеников со средним уровнем сформированности предметных умений уменьшилось на 25% и составило 4 (34%) ученика, низкий уровень сформированности предметных результатов выявлен у 2 учеников (16%), что на 9% меньше, чем на констатирующем этапе.

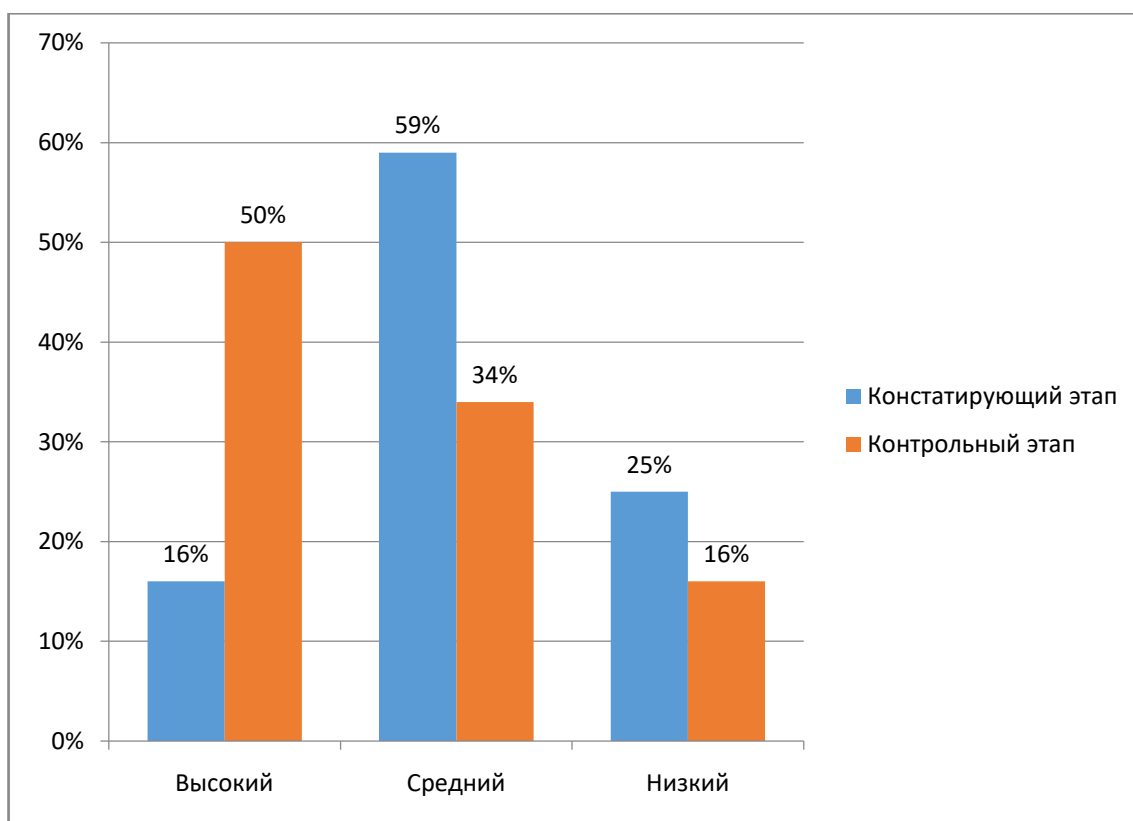


Рисунок 15 – Результаты диагностики предметных результатов младших школьников

Таким образом, в результате опытно-экспериментальной работы мы выявили, что повысился уровень предметных умений, поскольку характер и структура познавательной деятельности учащихся изменились, у младших школьников сформировался интерес к материалу урока русского языка и обучению в целом, к получению знаний ученики стали подходить творчески, с энтузиазмом, начали проявлять самостоятельность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате исследования нами были решены следующие задачи:

Раскрыты понятия «проблемный вопрос» и «проблемная ситуация». Изучив различные подходы к определению данных понятий, в данном исследовании мы взяли за основу определения, данные М.И. Махмутовым, согласно которым проблемная ситуация – созданное учителем затруднение, с помощью которого он побуждает учеников к самостоятельному поиску знаний и путей решения. Проблемный вопрос – это вопрос, на котором основана проблемная ситуация. Решением проблемной ситуации, при этом является ответ на проблемный вопрос.

Мы выделили следующие особенности применения проблемного вопроса и проблемных ситуаций в практике начальной школы: контроль со стороны учителя, преемственность, фрагментарность, учет особенностей мыслительной деятельности (преобладание конкретно-образного мышления в 1-2 классе и словесно-логического в 3-4 классах).

Рассмотрена классификация проблемных ситуаций, пути и способы их создания. За основу в данном исследовании нами взята классификация В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, согласно которой проблемные ситуации делятся на следующие четыре типа: общий тип, основанный на факте недостатка знаний ученика; тип, проблемных ситуаций, требующий применения на практике усвоенных знаний; тип, основанный на противоречии между теоретическими знаниями и их практическим применением; тип, при котором практический результат не соответствует теоретическому обоснованию; тип, при котором имеет место нестыковка в средствах наглядности.

В практической части нашего исследования нами была проведена экспериментальная работа проверки эффективности применения проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе. Базой исследования

является Пискуновская ООШ филиал МБОУ Момотовской СОШ. В исследовании приняли участие 12 учеников 3 класса.

В качестве методов исследования нами были выбраны следующие методики: методика «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской; опросник Ч.Л. Спилбергера для диагностики познавательной активности; наблюдение проявлений самостоятельности младших школьников на уроках русского языка. По итогам первичной диагностики мы выявили, что 2 (16%) младших школьника имеют высокий уровень знаний познавательной активности, 5 учеников (42%) имеют средний уровень и 5 (42%) – низкий уровень. По результатам наблюдения проявлений самостоятельности младших школьников на уроках русского языка мы выявили, что 3 ученика (25%) самостоятельно справлялись с заданиями, могли дополнить ответы одноклассников. 6 учеников (50%) затруднялись в выполнении самостоятельных работ, задавали много вопросов учителю, но успешно выполняли задания по образцу. 3 ученика (25%) не смогли выполнить задания без помощи учителя. Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о необходимости проведения работы по активизации познавательной деятельности и повышению уровня самостоятельности на уроках русского языка.

На формирующем этапе исследования нами были использованы проблемные ситуации, которые включались на различных этапах уроков русского языка. На контрольном этапе исследования нами были проведены те же методики, что и на констатирующем этапе. Сравнивая результаты проведенных диагностик на констатирующем и контрольном этапах, мы видим, что количество учеников с высоким уровнем познавательной активности увеличилось на 4 и составляет 50%, количество учеников с низким уровнем уменьшилось на 5 и составляет 8%. Также после повторного проведения наблюдения с целью выявления уровня самостоятельности младших школьников на уроках русского языка на контрольном этапе, мы выявили высокий уровень самостоятельности у 6 младших школьников

(50%), что на 3 больше, чем на констатирующем этапе. Средний уровень имеют 4 ученика (34%), 2 ученика (16%) имеют низкий уровень самостоятельности. Результаты свидетельствуют о повышении общего уровня самостоятельности в классе.

На контрольном этапе исследования мы выявили повышение уровня познавательной активности и уровня самостоятельности младших школьников на уроках русского языка, что доказывает эффективность использования проблемных ситуаций.

Таким образом, цель достигнута, задачи выполнены в полном объеме.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анушкевич, И.Г. Проблемное обучение: ситуация – вопрос – задание / И.Г. Анушкевич // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – №6. – С. 60–62.
2. Ахтариева, Р.Ф. Дидактическое обоснование методов проблемного обучения / Р.Ф. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №2. – С. 34–37.
3. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – 240 с.
4. Бобровская, Г.В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа – 2015. – №6. – С.76–80.
5. Быстрова, Н.В. Проблемное обучение в современном образовании / Н.В. Быстрова, А.С. Зиновьева, Е.В. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №2. – С. 43–47.
6. Винникова, И.В. Проблемные задания на развитие психических процессов / И.В. Винникова // Начальная школа. – 2013. – №3. – С. 25–28.
7. Воителева, Т.М. Теория и методика обучения русскому языку / Т.М. Воителева. – Москва: Дрофа, 2006. – 320 с. – ISBN 5-7107-9516-X.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1996. – 416 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.
9. Гудкова, Л.М. Проблемные задания на уроках английского языка в младших классах / Л.М. Гудкова // Иностранные языки в школе. – 2017. – №7. – С. 54.
10. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с. – ISBN 5-89404-001-9.
11. Давыдов, В.В. Избранные психологические труды / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с. – ISBN 5-7155-0035-4.

12. Джиоева, А.Р. О реализации проблемного обучения в начальной школе / А.Р. Джиоева Г.Х. Джиоева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3. – С. 135–137.
13. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – Москва, 2016. – 277 с.
14. Исаева, Л.А. Создание проблемных ситуаций в процессе обучения младших школьников / Л.А. Исаева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №6. – С. 325–327.
15. Исаева, С.В. Использование элементов методики проблемного обучения на уроках развития речи в начальных классах / С.В. Исаева // Школьный логопед. – 2010. – №3. – С. 71–75.
16. Калмыкова, Е.В. Технология критического мышления / Е.В. Калмыкова. – Москва : АРКТИ, 2010. – 104 с.
17. Кильдиярова, А.П. Создание проблемной ситуации на уроках в начальной школе / А.П. Кильдиярова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2014. – № 1. – С.170–172.
18. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – Москва: Педагогическое общество России, 2017. – 222 с. – ISBN 5-93134-051-3.
19. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка : учебное пособие / М.Р. Львов. – Москва:Academia, 2015. – 664 с. – ISBN 978-5-4468-4103-5
20. Марюков, А.М. Проблемное обучение и формирование критического мышления / А.М. Марюков // Образовательная политика. – 2022. – №4(92). – С. 56–64.
21. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва, 2014. – 197 с. – ISBN 978-5-4458-9869-6.
22. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – Москва: Просвещение, 2017. – 321 с. – ISBN 978-5-905943-94-2



23. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 2015. – 239 с. – ISBN 978-5-905943-94-2.
24. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации / Е.Л. Мельникова. – Москва: Баласс, 2017. – 266 с. – ISBN 978-5-906567-43-7.
25. Митькина, А.Д. Проблемное обучение в современном образовании / А.Д. Митькина // Вестник науки и образования. – 2019. – №5. – С. 56–59.
26. Мохорт, А.В. Технология проблемного обучения и методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения / А.В. Мохорт // Экономика и социум. – 2020. – №3. – С. 409–413.
27. Мусихина, Л.В. Технология проблемного обучения в вузе / Л.В. Мусихина // Трибуна ученого. – 2020. – №12. – С. 3–9.
28. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – Москва : КАРО, 2012. – 144 с. – ISBN 978-5-9925-0903-8.
29. Пикунова, Ю.Ю. Проблемное обучение на уроках физики / Ю.Ю. Пикунова // Интерактивная наука. – 2022. – №2. – С. 30–31.
30. Плотникова, С. В. Теория и технология начального языкового образования: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова; Уральский государственный педагогический университет, – Екатеринбург: – 2015. – 277 с. – ISBN 978-5-7186-0676-8.
31. Погодина, А. А. Словарная работа на основе метода ярких ассоциаций / А. А. Погодина // Начальная школа. – 2010. – №13. – С. 45–48.
32. Равинская, С.В. Проблемные задания как средство обучения / С.В. Равинская // Иностранные языки в школе. – 2017. – №1. – С. 59.

33. Разыкова, Л.Т. Проблемные технологии обучения в литературном образовании / Л.Т. Разыкова // Наука, образование и культура. – 2022. – №3. – С. 183–185.
34. Рахманова, А.Р. Генезис проблемного обучения в педагогической практике / А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №2. – С. 128–130.
35. Саидов, М.В. Современные требования к проблемному обучению / М.В. Саидов, А.М. Шарипов // Вестник педагогического университета. – 2020. - №2. – С. 89–91.
36. Сафиуллина, Э.В. Проблемный диалог как форма «деятельностного» урока / Э.В. Сафиуллина // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2019. – №3. – С. 67–69.
37. Селевко, Г.К. Проблемное обучение / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2012. – №2. – С. 61–66.
38. Скаткин, Н.М. Совершенствование процесса обучения / Н.М. Скаткин. – Москва: Педагогика, 1971. – 208 с.
39. Скаргина, С.В. Использование проблемного обучения в формировании здорового образа жизни у дошкольников / С. В. Скаргина, И. А. Ключникова, Н. Е. Тюкалова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 3 (40). – С. 27–29.
40. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – Москва: Педагогика, 2013. – 400 с. – ISBN 5-09-000494-3
41. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе. – 3-е изд., перераб. / А.В. Текучев. – Москва: Просвещение, 2014. – 414 с.
42. Темиров, У.Х. Условия повышения эффективности проблемного обучения / У.Х. Темиров // Проблемы педагогики. – 2020. – № 1. – С. 37–38.
43. Тимиркаева, А.В. Технология проблемного обучения / А.В. Тимиркаева // Студнет. – 2021. – № 1. – С. 21–23.

44. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. –Москва: Просвещение, 2015. – 159 с. – ISBN 978-5-534-11401-0

45. Тюнников, Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход / Ю.С. Тюнников// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2015. –№ 5. – С. 10.

46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования :утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Консультант Плюс : справочная правовая система. – URL: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 15.01.2022).

47. Царева, С.Е. Учебная деятельность и умение учиться в современных условиях / С.Е. Царева // Начальная школа. – 2019. – № 5. –С. 13–17.

48. Чиркова, Е.Б. Развитие универсальных учебных действий в проектно-исследовательской деятельности / Е.Б. Чиркова // Начальная школа. –2019. – № 12. – С. 55–58.

49. Чубисова, А.А. Постановка и решение проблем на уроках русского языка в начальных классах / А. А. Чубисова // Русский язык. – 2013. – № 2. – С.177–180.

50. Эльконин, Д.Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д.Б. Эльконин. – Москва, 1962. – 288 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Методика «Познавательная активность младшего школьника»

А.А. Горчинской

**Цель:** оценить степень выраженности познавательной активности младших школьников.

**Форма** (ситуация оценивания): индивидуальное анкетирование ребенка  
Методика проводится в форме анкетирования

**Описание задания:** был взят бланк с пятью вопросами, имеющими возможные варианты ответов. Младшим школьникам контрольного и экспериментального класса были розданы бланки стандартизированной анкеты, и было предложено выбрать из предъявленных возможных вариантов ответов какой-либо один.

**Материал:** бланк ответов, анкета.

#### Анкета

1. Нравится ли тебе выполнять творческие задания?

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

2. Что тебе нравится, когда задан вопрос на сообразительность?

- а) помучиться, но самому найти ответ;
- б) когда как;
- в) получить готовый ответ от других.

3. Много ли ты читаешь дополнительной литературы?

- а) постоянно много;
- б) иногда много, иногда ничего не читаю;
- в) читаю мало.

4. Что ты делаешь, если при изучении какой - то темы у тебя возникли вопросы?

- а) всегда нахожу на них ответ;
  - б) иногда нахожу на них ответ;
  - в) не обращаю на них внимания.
5. Что ты делаешь, когда узнаешь на уроке что-то новое?
- а) стремишься с кем-нибудь поделиться (с близкими, друзьями);
  - б) иногда тебе хочется поделиться этим с кем-нибудь;
  - в) ты не станешь об этом рассказывать. Критерии оценивания:

**Критерии оценивания:**

Если учащийся ответил от 3 до 5 вопросов буквой «а», это свидетельствовало о высоком уровне познавательной активности.

Если ученик ответил от 3 до 5 вопросов буквой «б» - это свидетельствовало о среднем уровне познавательной активности.

Если школьник ответил от 3 до 5 вопросов буквой «в» - свидетельствовало о низком уровне познавательной активности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Опросник Ч.Л. Спилбергера

1. Умеет получать вывод из информации, а затем «развернуть» его в текст, с движением от главной мысли до конкретного завершения
2. Умеет моделировать ход суждения, твердо удерживая внутренний план действия
3. Умеет выделить сущность в процессах, явлениях на основе анализа, установления закономерностей
4. Обобщает «с места», не имея при этом никакой дополнительной информации.
5. Приводит знания в движение, открывая новые знания изучаемого явления, формируя новые обобщения, делая новые выводы.
6. Испытывает непрерывную потребность в получении новых знаний.
7. Рассматривает один и тот же факт, явление с разных точек зрения, проявляя глубокий интерес к научным открытиям
8. Содержательно высказывает свою мысль, идею.
9. Легко генерирует идеи.
10. Имеет большой словарный запас слов. Обладает культурой речи.
11. В ходе работы пытается получить пробные выводы и варианты решения.
12. Система знания представлены отдельной ассоциативной информацией, но не базируется на выводах, заключении
13. Может охватить большой объем информации владеет умениями систематизации и классификации материала, а также изложения в форме тезисов и конспективной форме
14. Предпринимает в ходе закрепления попытку в открытии нового знания, но она заканчивается в основном неудачей.

15. Овладение материалом происходит в том же объеме и порядке, в каком излагается в учебнике без всяких изменений. В случае изменения ученик не испытывает трудности.

16. Видит пути совершенствования

17. Может проявить собственное отношение к фактам.

18. Не испытывает трудности в широком переносе знаний из одной темы в другую.

Оценку познавательной активности дает учитель по пятибалльной шкале, путем вывода среднего балла по всем показателям, который, согласно оценочной шкале, характеризует уровень познавательной активности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Диагностика предметных результатов по русскому языку (Констатирующий этап)

#### Часть 1.

1. В каких словах все звуки звонкие. Подчеркни.

*Лебеди, огурец, помидор, лебёдушка, звезда.*

2. В каком слове ударение падает на второй слог. Подчеркни.

*Карамель, капуста, грядка, овощ.*

3. Какое слово состоит из приставки и корня. Подчеркни.

*Походка, листик, подъем, замок.*

4. Подчеркни однокоренные слова.

*Малина, мальва, малинник, маленький, малиновый, малиновка.*

#### Часть 2.

5. Вставь пропущенные буквы.

1). Св... тильник, отв... рить, з... рновой, м... лодой, взд... хнул.

2). Интерес... ный, капуст... ный, вкус... ный, опас... ный, сер... це.

3). Варё... ка, сколь... кий, лоша... ка, рука... чик, сапо... ки.

6. Вставь Ъ там, где надо.

По... ездка, под... езд, об... язанность, об... яснение, раз... ява,  
раз... ярённый.

7. Подчеркни глаголы.

*Синеватый, синька, синело, синеющий, глупость, глуповатый,  
поглупеть.*

#### Часть 3.

8. Исправь ошибки там, где они есть.

*Ваня на рисовал на листе бумаги тигра. Рисунок ему не понравился.  
Мальчик под рисовал под лапками зверя травку.*

9. Расставь знаки препинания.



*Через несколько минут полил дождь Да какой же он сильный Ты  
попал под такой дождь*

10. Какое из этих слов может быть подлежащим? Подчеркни.

*Весной, весну, весна, весне.*

11. Составь и запиши предложение. Подчеркни главные члены предложения. Укажи над словами предложения части речи.

*земли тёплые летели в Лебеди стаей*

(Контрольный этап)

Часть 1.

1. В каких словах все звуки звонкие. Подчеркни.

*Бубенчик, берёза, колокольчик, березняк, олень, осина.*

2. В каком слове ударение падает на второй слог. Подчеркни.

*Понедельник, пятница, вторник, суббота, выходной.*

3. Какое слово состоит из приставки и корня. Подчеркни.

*Дымок, погрузка, проход, садовод.*

4. Подчеркни однокоренные слова.

*Мак, маковый, обмакнуть, маковка, макароны.*

Часть 2.

5. Вставь пропущенные буквы.

1). Чудес...ный, прелес...ный, поз...ний, ненас...ный, мес...ность.

2). Кр...снела, д...л...ко, бл...днетъ ,ст...белёк, м...лчун.

3). Ло...кий ,слё...ки, ло...ка, ро...кий, пиро...ки.

6. Вставь Ъ там, где надо.

Под...ставка, под...ем, с...мена, с...ёмка, об...винить ,об...яснить.

7. Подчеркни глаголы.

*Ходить, походный, проходящий, входил, переход, переходят.*

Часть 3.

8. Исправь ошибки там, где они есть.

*Был вечер, но солнце ещё не зашло. Маша на бросила наплечи платок.  
Она собралась напрогулку в парк.*

9. Расставь знаки препинания.

*Кого ты видел в зоопарке Я видел слона Какое же огромное это животное*

10. Какое из этих слов может быть подлежащим? Подчеркни.

*Девочке, девочку, девочкой, девочка.*

11. Составь и запиши предложение. Подчеркни главные члены предложения. Укажи над словами предложения части речи.

*на ёжик полянку Колючий лесную выбрался*

11-10 б. – высокий уровень

9-6 б. – средний уровень

0-6 б. – низкий уровень