

между ... заключается еще и в том, что ...; третье отличие между ... состоит в том, что ...; ..., а

Таким образом, предложенные уроки являются одним из возможных вариантов работы по культуре устного ответа на уроках русского языка; в ходе уроков ученики усваивают требования к устному ответу, осознают необходимость каждое теоретическое положение подкреплять примерами и объяснять эти примеры; тем самым у учеников формируется умение говорить развернуто, доказательно.

Список цитированных источников:

1. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 248 с.

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ И СИТУАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ МОРФОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ковлер М.Ю., Загрекова Д.Е., студентки 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Пробудить познавательную деятельность каждого ученика на уроках грамматики, заинтересовать его – одна из сложнейших задач, которая стоит перед педагогом. Помочь в этом смогут проблемные ситуации.

Проблемная ситуация – ситуация, при которой у ученика возникает преграда, из-за чего объяснить сущность какого-либо явления, процесса не является возможным. У ребёнка возникает конфликт, участниками которого являются знания, полученные им ранее, а также – незнания, как объяснить новое. Благодаря этому появляется потребность в познании. Однако может случиться так, что ученик не примет данную ситуацию. Поэтому учителю с самого начала обучения следует способствовать развитию «нужды» в знаниях, дабы предотвратить подобного рода ситуации «непринятия».

М. Шагинян писал: «...Проблема и её ситуация вовсе не сводится к вопросу и ответу. Проблема и её ситуация лежит в области диалектики, а не логики. Она заключается в контрастном положении одной части вещи к другой её части одновременно, и в таком контрастном, которое в природе своего совместного положения носит одновременно и возможность своего разрешения. Дети... чувствуют контрастность целой вещи, переживают её, - и вот самое переживание и двигает вперед их самостоятельную мыслительную способность» [1, с. 136].

В зависимости от этапа урока проблемные ситуации можно разделить на входные, внутренние (тактические) и итоговые, обобщающие

Входные ситуации чаще всего используют на начальном этапе обучения, например, при знакомстве учащихся с какой-либо частью речи.

При знакомстве с существительным, как с первой частью речи, с которой знакомятся учащиеся можно использовать, например, такое задание:

– Ребята, подумайте, на какие вопросы отвечают записанные на доске слова (на доске записаны слова: стол, еж, мальчик).

Если учащиеся не могут ответить, то учитель показывает рисунки, на которых изображены девочка и карандаш, и говорит: «Чтобы узнать, что нарисовано, спросим ... (кто?) это или (что?) (После прозвучавших вопросов учитель может повесить карточки с вопросами на доску)». То есть можно сказать о том, что учителем вводится проблемная

ситуация, в ходе которой учащиеся решают ее с помощью подстановки к словам вопросов (при затруднении подстановка вопроса производится к картинкам).

Начиная тему «Глагол», можно опираясь на имеющиеся знания о существительном, предложить учащимся целесообразно сопоставить однокоренные глагол и существительное, например «темнеет» и «темнота» (на доске учителем записываются предложения с данными словами):

1. На улице уже рано темнеет.
2. Полнейшая темнота вызывает у меня страх.

Вопросы можно сформулировать следующим образом: «Почему слова *темнота* и *темнеет* при том, что они очень схожи, следует отнести к разным частям речи?» Созданием и разрешением проблемной ситуации, основанной на сходстве и различии сопоставляемых слов, руководит учитель.

Прежде всего, учитель проводит актуализацию знаний у учащихся об имени существительном. Педагог может сам напомнить учащимся, на какие вопросы отвечает существительное, что эта часть речи изменяется по числам, падежам, а в предложении может являться подлежащим или дополнением.

При условии активной актуализации знаний учащиеся сами сообщают эти сведения и приходят к такому выводу, что темнота – это имя существительное.

Затем учениками выясняется, что признаки слов (вопрос, формы, синтаксическая роль) *темнота* и *темнеет* не совпадают, они отвечают на разные вопросы, по-разному изменяются и, следовательно, эти два слова являются разными частями речи (существительным и глаголом). Аналогичную проблемную ситуацию можно использовать, сопоставляя глагол с однокоренными существительным и прилагательным (и т.п.).

Пример проблемной ситуации с сопоставлением глагола с однокоренными существительными, прилагательными может быть следующий:

Учащимся предлагается подобрать к слову «*болезнь*» однокоренные слова, учащиеся называют однокоренные слова: *больной, болеть, болезненный, заболеть, боль* и т.д., а затем учитель предлагает составить предложения с этими словами и в ходе составления и постановки вопросов учителем, дети выясняют, что признаки этих слов не совпадают и они являются разными частями речи.

При знакомстве с прилагательным можно также использовать сопоставление с существительным и тогда выходит следующая проблемная ситуация, после прочтения и анализа следующих предложений:

1. На улице был сильный мороз.
2. В такой морозный день мне совсем не хотелось выходить на улицу.

Учащимися выясняется, что слово «морозный» отвечает на вопрос «какой?» (в отличие от слова мороз), изменяется по другим формам, в предложении не является подлежащим или дополнением, а соответственно является другой частью речи.

Также при знакомстве с прилагательными может использоваться следующая входная ситуация:

Ученикам предлагается записать в тетрадь слова, записанные на доске и определить какое слово лишнее: *стул, парта, доска, пришкольный, тетрадь*. Вопросы могут быть следующие:

- Какое из слов лишнее? Почему?
- По каким признакам они отличаются?

Далее учитель может сказать, то сегодня и пойдет разговор о словах, которые отвечают на вопросы: Какой? Какая? Какие?

Таким же образом осуществляется работа с глаголами: учащиеся должны определить спряжения глаголов, записанных в первом и во втором столбиках. После этого у

учеников возникает «внутренняя» проблемная ситуация между уже полученными ранее знаниями о спряжении глагола и новыми данными о нём.

Благодаря проблемным вопросам у учащихся закрепляются новые знания, а также повторяется пройденный ранее материал. Выполняя при этом такие операции как сравнение, обобщение, поиск похожего (общего) в противопоставленных явлениях.

Проблемные вопросы тактического характера могут быть применены при изучении и повторении орфографии. Так, при повторении правописания завершений падежных форм существительных может быть предложен вопрос: «Как выяснить, что следует писать в окончаниях Д.п. и П.п. существительных женского рода типа лошадь и сумка?»

Ответ на данный вопрос подразумевает ориентацию на одно правило правописания проверяемых гласных: для того чтобы проверить написание конец, нужно подобрать существительное такого же типа склонения, но с ударной флексией (на лошади - в степи, в сумке - в воде). Например, разрешается противоречие между обычным (проверкой безударных гласных в корне) и непривычным (это использованием морфологического принципа русской орфографии при написании гласных в окончаниях).

Таким образом, внутренние проблемные ситуации, применяемые при изучении элементов морфологии в начальных классах, помогают активизировать познавательную активность в ходе изучения определённого конкретного учебного вопроса. Их роль – «тактические» приёмы изложения и объяснения нового материала.

Список цитированных источников:

1. Шагинян, М. Человек и время / М. Шагинян. – М.: Сов. писатель, 1982. – 559 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Козлова В.С., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в настоящий момент читающих детей становится все меньше, наблюдается спад читательского интереса. Изменить ситуацию, способствовать развитию творческих способностей детей можно при помощи использование креативных подходов при организации и проведении уроков литературного чтения.

На необходимость использования игр при формировании коммуникативной и языковой компетентности указывали такие исследователи как А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская, И.А. Свиридович, А.М. Змушко, А. В. Хуторской и др. По мнению А. В. Хуторской, практика показывает, что уроки с использованием игровых действий делают увлекательным сам учебный процесс, способствуют возникновению активного познавательного интереса школьников. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в коллективе: победа коллектива зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы [1, с. 79].

Само понятие «игра» имеет множество значений и ни одно из них не имеет однозначного определения. Согласно Л.С.Выготскому, игра - источник развития, поскольку и создаёт зону ближайшего развития. В.А.Сухомлинский писал: “Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра - это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности” [4, с. 97].