

Гневэк Ольга Владимировна

д-р пед. наук, учитель

Трифорова Наталья Викторовна

учитель

МАОУ «Многопрофильный лицей №1»

г. Магнитогорск, Челябинская область

МЕТОДИКА ДВИЖЕНИЯ ПО СЕТКЕ ФОРМИРУЕМЫХ ОБОБЩЕНИЙ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** в статье описывается методика движения по сетке формируемых обобщений как форма взаимодействия обучающихся и учителя, направленная на формулирование учебных целей, выявления условий и способов их достижения, с последующей реализацией, коррекцией и оценкой. Утверждается, что содержание методики составляет выявление понятий деятельности и организация их оперированием с последующим обобщением результатов.*

***Ключевые слова:** обобщение, содержательное обобщение, оперирование системой понятий, система понятий в деятельности, совместно-распределенная деятельность.*

Общеизвестно, что основной период изучения русского языка приходится на курс основной школы и завершается ОГЭ. Однако при окончании старшей школы обучающиеся в обязательном порядке сдают ЕГЭ по русскому языку, поэтому в учебной сетке часов общеобразовательных организаций предусмотрено обобщение наличных знаний и компетенций в 10–11 классах обычно за счет одного или двух учебных часов в неделю.

Учителя, работающие в старшей школе, прекрасно знают, что успешная подготовка к ЕГЭ старшеклассников обусловлена целым рядом факторов, наиболее значимыми из которых являются:

- базовая подготовка по русскому языку;
- готовность к содержательным обобщениям наличного опыта;

- осознанность «слабых звеньев» в наличной подготовке;
- готовность к самостоятельному управлению процессом совершенствования знаний и компетенций по изучаемому предмету.

Многолетний опыт подготовки старшеклассников к сдаче ЕГЭ по русскому языку как опыт учета и реализации вышеуказанных факторов позволяет говорить об эффективности применения методики движения по сетке формируемых обобщений в процессе совершенствования различных лингвистических и коммуникативных компетенций.

В названии методики использовано знаменитое положение В.В. Давыдова, сформулированное в фундаментальном исследовании «Виды обобщения в обучении» [3] и детально разъясненное в концептуальной работе «Теория развивающего обучения» [4]. Следуя за логикой исследований Л.С. Выготского, В.В. Давыдов доказал, что в процессе обучения ученик либо путем «проб и ошибок», либо осознанно в ходе специальных усилий со стороны учителя обобщает свой опыт в виде понятий-комплексов (комплексных обобщений), затем, после обнаружения устойчивых признаков и способов – в виде псевдопонятий (предпонятий) и лишь после этого способен переходить к содержательным обобщениям (оперированию понятиями в учебной деятельности). Поставив в центр процесса любого уровня обобщения дефиницию «понятие», ученый понимает под последним способ выполнения учебного действия. Таким образом, весь процесс обучения представляется В.В. Давыдовым движением по сетке формируемых обобщений.

В процессе собственной экспериментальной деятельности ученый приходит к очень простому и одновременно глубокому выводу: в школьной системе понятий заложено содержание учебной деятельности, следовательно, весь процесс обучения должен строиться как выявление содержания понятия, овладение его деятельностным содержанием и включение формируемых действий в систему наличных действий и складывающихся на их основе действий более высокого уровня обобщения.

Для реализации данной логики преподавания в старшей школе складываются идеальные условия. В предшествующем обучении школьники овладевают содержанием курса русского языка индуктивно-дедуктивным способом: частные грамматические, лексические, орфографические, пунктуационные, синтаксические, коммуникативные знания и компетенции

формируются и развиваются от частного к общему, когда общая система научных языковедческих представлений может и не сложиться в качественной форме. Требуется переход на дедуктивный способ обобщения, который может быть реализован только в процессе оперирования системой языковедческих понятий. Поясним данный тезис примером.

Так, орфограммы корня (правописание проверяемых, непроверяемых, чередующихся гласных корня, гласных корня после шипящих и Ц) изучаются в средней школе комплексно, что приводит к тому, что понятие «варианты орфограммы» и «опознавательные признаки вариантов орфограмм» (Н.Н. Алгазина [1]) не осознаются школьниками как актуальные, понятийно значимые. Когда же начинается обобщение данной темы, выясняется, что без оперирования данными понятиями обучающиеся испытывают значительные трудности в практике письма, поскольку качественно не выучили «портретные» орфограммы (корни с чередованиями и исключения, которые нужно знать «в лицо»), не освоили словарный минимум, не ориентированы в существующих способах проверки проверяемых орфограмм и т. п. Взгляд на виды орфограмм «сверху», с точки зрения дедуктивного способа освоения создает условия для сознательно контролируемого со стороны учащегося освоения понятий «виды орфограмм» и их «опознавательные признаки».

Подобное осознание и приводит к движению по сетке формируемых обобщений, организуемых учителем. Обучающимся, не владеющим способами проверки орфограмм, предлагается составить упражнения, позволяющие устанавливать оппозиции проверяемое слово – проверка. Обучающиеся, не справляющиеся с правописанием непроверяемых гласных корня, составляют упражнения для словарных и словарно-терминологических диктантов, а также гото-

вят материалы, позволяющие проверить гласные корни этимологическими и фиктивными проверками. Обучающиеся, не освоившие правописание корней с чередованием, составляют учебные схемы, делящие корни на орфографические группы, составляют упражнения, позволяющие запомнить слова-исключения.

С одной стороны, учитель индивидуализирует орфографическую подготовку старшеклассников, с другой стороны, создает условия для осознания каждым школьником собственных проблем и путей их преодоления.

Важной составляющей описываемой методики является управляемая со стороны учителя индивидуализация процесса совершенствования орфографического опыта обучающихся. На этом моменте необходимо остановиться подробно.

Уже указывалось, что выявляемое в ходе обобщения слабое звено в языковой подготовке старшеклассника предполагает его преодоление в форме составления самими учениками обучающихся упражнений. Составление обучающих упражнений самими учащимися обнаруживает, какие учебные действия отсутствуют в структуре учебной деятельности и должны быть восстановлены усилиями самого старшеклассника.

Содержание заданий и предполагаемый дидактический материал должен обсуждаться с учителем, поскольку в ходе такого обсуждения и выявляются конкретные приемы обучения.

Поначалу старшеклассники переписывают имеющиеся упражнения из различных учебников и представленный ими материал, как правило, сводится к вставке пропущенных орфограмм. Обсуждение подобных заданий со старшеклассниками выявляет, что на основе подобных упражнений можно только проконтролировать наличный уровень знаний. Базовое же умение видеть орфограммы и определять их опознавательные признаки при таком подходе не формируются. Следовательно, требуется представление упражнений, обучающих распределять орфограммы по видам (например, «Распределите слова с безударными гласными корни по трем группам: проверяемые, не проверяемые, чередующиеся).

Дальнейшее обсуждение обнаруживает, что для определения различных видов орфограмм по опознавательным признакам требуется владение способами проверки – синхронными (словоизменительными и словообразовательными), этимологическими фиктивными. Кстати, полноценный набор способов проверки представлен в исследовании С.М. Кузьминой «Теория русской орфографии» [5]. Следующий блок упражнений связан с обнаружением различных способов проверки для различных видов орфограмм корня.

Обсуждение с учащимися обнаруживает, что для освоения правописания чередующихся гласных корня требуются классификационные упражнения и упражнения на «узнавание» слов-исключений.

Следует отметить, что процесс индивидуализации обучения в описанном виде мы понимали подобным образом на этапе создания методики движения по сетке формируемых обобщений. По мере её реализации мы сами для себя обнаружили, что все наши усилия сводятся к выявлению обучающимися структуры орфографической деятельности в том виде, как её описывает М.М. Разумовская [6]. Ученый полагает, что она состоит из трех высоко обобщенных структурных действий: *умения видеть орфограмму – умения определять её опознавательные признаки – умения на этой основе применять правило или выводить способ написания.*

Выявление же указанной структуры орфографической деятельности, как показывает опыт, целесообразно проводить в совместно-распределенной деятельности обучающихся и учителя. Под совместно-распределенной деятельностью понимается «форма взаимодействия обучающихся и учителя, направленная на формулирование учебных целей, выявлений условий и способов их достижения, с последующей реализацией, коррекцией и оценкой. Содержание СРД составляет выявление понятий деятельности и организация их оперированием с последующим обобщением результатов» [2].

На практике в диалоге с учителем старшеклассники определяют вместе с учителем систему обучающих упражнений для каждой конкретной орфограммы, позволяющей откорректировать наличный опыт. При этом обучающиеся

вольны объединяться в группы или составлять упражнения в одиночку, при этом главным является обоснование критериев составления предлагаемых упражнений и выполнение их в классе всеми старшеклассниками.

Чем подобный подход отличается от обобщающего подхода, предлагаемого обучающими сайтами типа «учи.ру», на которых предлагается исчерпывающий теоретический материал, а затем тестовые задания? Наверное, самым главным, а именно: создается деятельностный этап освоения основных орфографических понятий (орфограмма, виды орфограмм, варианты орфограмм, опознавательные признаки орфограмм) на актуально осознаваемом уровне, то есть на уровне содержательного обобщения. При этом это этап строго индивидуализирован и контролируем со стороны обучающегося. Только после дедуктивного освоения темы, самостоятельного составления и отработки дидактического материала старшеклассники переходят к выполнению тестовых заданий. При этом объем этих заданий устанавливается самим старшеклассником и только после объявления о готовности учитель переходит к контрольному тестированию.

Следуя педагогическим рекомендациям В.Ф. Шаталова [8], умевшего создавать высокую мотивацию к обучению, старшеклассник имеет право на прохождение трех попыток контрольного тестирования по обобщаемой теме и выбор лучшего результата. Как показывает практика, такой подход позволяет ребятам не опустить руки в особенно сложных для них случаях.

Не менее важным представляется еще одно обстоятельство. Обобщая орфографический опыт под эгидой центральных орфографических понятий, обучающиеся включают в систему используемых дефиниций многих понятий языковедческой науки. Так, приходит осознание того, что невозможно обойтись без содержательного обобщения понятия «морфема» (разграничение корневых и служебных морфем: РАССТилается – РАСТу), понятий «значение слова» и «омонимы» (СИДеть на лавочке – Седеть от горя; ГОРеть, ГОРевать, ГОРа; КОМПАНИЯ – КАМПАНИЯ), понятия «словообразование» (на уровне морфологических чередований, изменяющих корень или даже орфографию корня и

слова: РАБОТать – заРАБАТывать, оСНАСТить – оСНАЩение, ХОДить – ХОЖДение – ХОЖу – проХАЖиваться и т. п.).

Еще в пятидесятые годы XX столетия Н.С. Рождественский доказал, что русское правописание связано со всеми уровнями языковой системы[7], поэтому ученый выделял орфограммы, тесно связанные с лексическим уровнем (омонимы, правописание приставок пре-/при-), с историей развития языка (этимологией), фонетикой (правописание приставок, оканчивающихся на з-, с-), словообразованием и морфологией (правописание Н и НН в разных частях речи), морфологией и синтаксисом (правописание наречий и омонимичных предложных форм существительных, правописание НЕ) и т. п. Это значит, что дедуктивное обобщение правописания позволяет под эгидой центральных орфографических понятий обобщить понятийный аппарат, используемый при изучении других конкретных уровней языковой системы.

Системность, в свою очередь, лежит в основе психологически значимого осознания самого процесса осуществляемого содержательного обобщения.

Итак, описание реализации методики движения по сетке формируемых обобщений на одном фрагменте обучения позволяет сделать ряд важных для методики обучения русскому языку выводов.

Под обобщением понимается осознаваемый обучающимися процесс систематизации наличных и вновь формируемых учебных действий посредством используемых понятий учебной деятельности.

Под методикой движения по сетке формируемых обобщений подразумевается форма взаимодействия обучающихся и учителя, направленная на формулирование учебных целей, выявления условий и способов их достижения, с последующей реализацией, коррекцией и оценкой. Содержание методики составляет выявление понятий деятельности и организация их оперированием с последующим обобщением результатов.

Методика движения по сетке формируемых обобщений нацелена на развитие и совершенствование регулятивно-познавательных учебных действий, относимых новыми ФГОСами к метапредметным умениям.

И, наконец, выявление и оперирование понятием в деятельности позволяет структурировать, систематизировать, концептуализировать учебную деятельность в целостности, посредством выявления всей системы понятий, участвующих в реализации этой деятельности.

Методика движения по сетке формируемых обобщений, реализуемая в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку в старшей школе, представляется оптимальным способом развития способностей обучающихся к осознанному самоуправлению учебно-познавательной деятельностью.

Список литературы

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987 – 158 с.

2. Гневэк О.В. Совместно распределенная деятельность как основа становления метапредметных учебных действий / О.В. Гневэк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-sovmestno-raspredelennaya-deyatelnost-kak-osnova-stanovleniya-metapredmetnih-uchebnih-deystviy-3395707.html>

3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов) / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/8298-vasilij-davydov>

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/8298-vasilij-davydov>

5. Кузьмина С.М. Теория, русской орфографии: орфография в ее отношении к фонетике и фонологии / С.М. Кузьмина. – М.: Наука, 1981. – 265 с.

6. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. – М.: Дрофа, 2005.

7. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания: методические рекомендации. – М.: Изд-во Академии педнаук РСФСР, 1989. – 304 с.

8. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза / В.Ф. Шаталов. – Архангельск: Сев.-зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.