

# Функции групповой работы первоклассников при введении в новое теоретическое понятие (на материале морфологического состава слова)

Л. А. Суховерша

В традиционном обучении, как правило, проблема перехода от фонетического анализа слова к морфологическому вызывает многочисленные трудности у детей. Это и понятно: фонетический анализ вводится первым, закрепляется многочисленными упражнениями и постепенно становится для ребенка естественным и единственным способом анализа лингвистического материала. Введение же морфологического основания задается, во-первых, позднее, а во-вторых, в виде готового набора правил. Поэтому для ребенка эти два способа анализа существуют независимо, содержательно не связаны друг с другом и логически один из другого не вытекает. Таким образом, проблема связи фонетического и морфологического способов анализа в традиционном обучении не только не решается, но и не ставится.

Именно этот разрыв мы пытались преодолеть, разрабатывая сценарий серии уроков, направленных на введение в морфологическую структуру слова.

Целью этой работы было создание условий, побуждающих детей а) искать новый морфологический способ анализа лингвистического материала и б) выводить этот способ из ранее усвоенного, фонетического.

Для достижения этой цели необходимо решить ряд конкретных педагогических и дидактических задач.

1. Пользуясь специально подобранным материалом («провокацией»), «заставить» детей убедиться в невозможности решения знакомой им в общем, виде задачи проверки «слабой позиции» с помощью ранее освоенного фонетического способа.

2. Разделить ситуации и выявить границы, в которых освоенный способ не дает однозначного правильного результата.

3. Зафиксировать выявленные противоречия в схеме.

4. Сформировать у детей понимание необходимости поиска нового способа анализа лингвистического материала.

Основным приемом решения перечисленных задач является организация групповой работы со словами-«провокациями». Этот прием позволяет детям получить одновременно целый ряд противоречащих друг другу, хотя и правильных, с точки зрения освоенного способа, решений. Таким образом, они убеждаются в невозможности однозначно ответить на поставленный вопрос выбора правильной фонемы. Это и наталкивает их на мысль о необходимости поиска нового способа решения.

Возможно, постановка задачи поиска морфологического способа анализа слова реализуется и при индивидуальной работе детей. Однако в этом случае не все дети смогут подоб-

рать такой ряд родственных слов, в котором интересующие нас противоречия выступят в наглядном виде.

Работа в группе обеспечивает широкий спектр альтернатив, в котором наверняка будут присутствовать проверочные слова, позволяющие выдвинуть разные гипотезы о правильном написании слова. Вот внутригрупповой дискуссии дети убеждаются в правильности каждого предложения члена группы и таким образом осознают недостаточность реализованного способа для решения задачи выбора искомой фонемы. Для иллюстрации дадим запись проведенных уроков. Вопросы и ответы учеников приведены дословно.

## Урок 1. Корень слова.

### Постановка проблемы

Учитель предлагает детям записать слова под диктовку без пропуска орфограмм. До этого в предварительной беседе необходимо пояснить, что должны знать и уметь дети для выполнения такой работы.

#### Порядок работы с заданием: слово река

**Дети:** Необходимо посчитать, сколько орфограмм в слове, и записать его с пропуском орфограмм.

**Учитель:** Я просила записать без пропусков.

**Дети:** Надо проверить. Изменить слово по числу:

р - ка - реки

Если в ударном положении [е], то смело пиши букву е и в безударном положении.

**Учитель:** А как вы будете рассуждать о слове кот?

**Дети:** Необходимо посчитать, сколько орфограмм в слове. Записать его с пропуском орфограмм.

[кот] — согласный парный на конце слова. Проверяем, т. е. изменяем слово по числу:

ко - коты

За согласным звуком [т] идет гласный, значит, букву т напишем на конце слова.

**Учитель:** Для того чтобы осуществить такую работу, необходимо всем выполнить определенные действия.

1. Посчитайте, сколько орфограмм в слове, и запишите его с пропусками всех орфограмм.

2. Измените слово по числу.

3. Посмотрите, какая буква появилась при изменении этого слова.

4. Заполните пропуски.

Далее учитель диктует слова по своему усмотрению, дети выполняют работу в тетрадях письменно и индивидуально.

Примерная запись в тетрадях:

ст - на - стёны - стена;  
с - ва - совы - сова;  
гла - глаза - глаза;  
с - сна - сосны - сосна;  
с - ло - села - село;

**Дети:** Это ловушка. В этом слове нет орфограмм. Следовательно, и нечего проверять.

М - чи - мяч? - мячи;

мир — (ловушка);  
 сыр — (ловушка);  
 рука — (ловушка).

После того как дети объяснили последовательность действий и способ проверки орфограмм, учитель предлагает им поработать в группе.

### Групповая работа

Учащиеся делятся на группы, состоящие по усмотрению учителя из 3-4 человек.

На доске записаны слова:

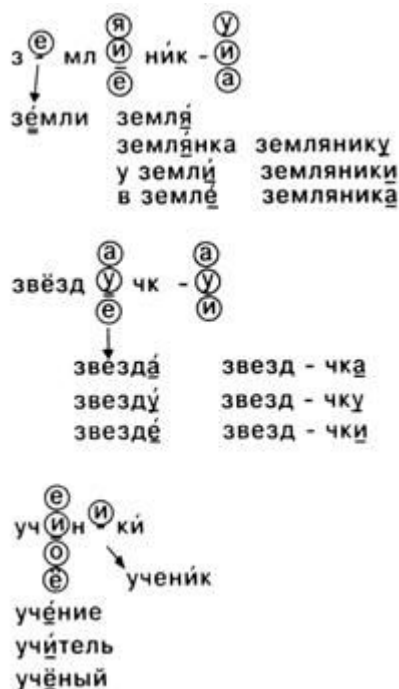
з - мл - ника,  
 звёзд - чка,  
 уч - н - ки.

Дети выполняют задания, обсуждая в группе каждую орфограмму.

Работая по заданному алгоритму, т. е. проверяя орфограммы изменением формы числа, они определяют, что заданный алгоритм или способ не дает ответа на поставленную задачу, так как появляется многозначность решения, а отсюда и разные мнения. «Страсти» должны накаляться, и это, пожалуй, самое важное на уроке, так как необходимо убедиться в том, что такой способ действия недостаточен и нужны новые знания.

Ответы групп выносятся на доску, записывается мнение каждой группы. Если в группах мнения не сталкиваются, учитель сам провоцирует школьников на различные решения.

### Примерная запись на доске:



В заключение формулируется проблема следующего урока: действовали и рассуждали правильно, по заданному алгоритму, а результаты у всех разные. Почему? Кто прав?

На этом уроке важно, чтобы ученики задумались и удивились многозначности решения проблемы и попытались понять, почему это произошло.

**Урок 2.****Деление слова на смысловые части**

Учитель возвращает первоклассников к вчерашней проблеме, которая еще раз обсуждается в классе. Ответы детей записаны на доске.

**Учитель:** Почему, когда мы заполняли орфограммы в словах типа вода, сосна, глаз, у всех был один точный ответ, а в словах земляника, звездочка, ученики мнения разделились? Может, все правы сразу?

Дети высказывают свои предположения, которые должны быть подтверждены доказательствами. Ответы могут быть самыми разными, но вряд ли они «выйдут» на проблему корневой проверки.

Учитель драматизирует ситуацию: он не знает, как им быть.

**Учитель:** Почему так получилось? Что было не так?

**Дети:** Старый способ не годится, он многозначен (много букв при выборе), он не всегда работает.

**Учитель:** Рассмотрим слово ученики. Была ли ошибка в наших действиях? Какая была проверка?

**Дети:** Изменение формы слова.

**Учитель:** Дает ли такая проверка ответ?

**Дети:** Нет.

**Учитель:** Вы выбрали для проверки слова учеба, учитель, ученик. Это разные слова или изменение одного и того же слова?

**Дети:** Разные слова, но близкие по смыслу и звучанию.

**Учитель:** Тогда получается, что это новый способ проверки орфографии?

**Дети:** Да.

**Учитель:** Можно ли им пользоваться?

**Дети:** Может — да, а может — нет, так как получилось три проверки. И не ясно, какую выбрать.

**Учитель:** А в каждой ли орфограмме возникал выбор букв?

**Дети:** Нет. В слове земляника первую безударную гласную проверили — и у всех получилось е.

**Учитель:** Отделите знаком ту часть слова, в которой возник выбор букв:

уч | - ник

земл | - ника

звёзд | - чка

Смотрите, мы разбили слово — и у нас получилось две части. Прочитайте только первую часть каждого слова.

**Дети читают:** уч

земл

звезд.

**Учитель:** Прочитайте только вторую часть каждого слова.

**Дети читают:** иник

иника

ачка.

**Учитель:** Вы сказали, что проверочные слова были близки по смыслу. К какой части слова они были ближе — к первой или ко второй? В какой из этих частей в слове земляника вы смогли проверить орфограмму? Покажите ее. В какой из этих частей опять получался выбор букв? Покажите ее.



А в этой части проверили орфограмму? Почему?

Постановка проблемы на следующий урок.

**Учитель:** А во всех ли словах есть эта часть? Можете ли вы сразу найти ее в слове? Вывод урока: для того чтобы заполнить орфограммы в слове, необходимо найти такую часть слова, в которой мы сможем проверить орфограмму. Для этого нам надо все узнать про части слова.

Вывод урока: для того чтобы заполнить орфограммы в слове, необходимо найти такую часть слова, в которой мы сможем проверить орфограмму. Для этого нам надо все узнать про части слова.

Остановимся на некоторых, представляющихся нам главными, моментах уроков.

Во-первых, для того чтобы ввести новые знания, учитель ставит детей в ситуацию, когда они сами убеждаются в недостаточности прежних знаний. Так, при решении каждой конкретной орфографической задачи дети использовали ранее освоенный общий способ выбора правильного написания «слабой позиции» в слове и пришли к выводу об ограниченности этого способа.

Во-вторых, для постановки новой для детей проблемы учитель использует конкретную задачу, внешне похожую на те, которые дети решала раньше. Так как решить освоенным способом эту конкретную задачу нельзя, предложенная учителем задача содержательно выступает как провокация.

В-третьих, провокация вводит как целый набор слов, где орфограммы находятся как в корне, так и в других частях слова. От детей требуется не просто восстановить пропущенные буквы, но и осознать ситуацию как проблемную, требующую поиска нового общего способа решения, т. е. решить задачу теоретически.

В-четвертых, до тех пор, пока предлагаемые учителем конкретные задачи (орфограммы в словах стена, сова, глаз и т. д.) могут быть решены с помощью освоенного общего способа, дети работают индивидуально. Когда же для решения предлагается набор слов «провокаций», работа детей строится в групповой форме.

Возникающие при этом внутри каждой группы предложения, не противореча освоенному способу, дают разные конкретные варианты решения. Их анализ, сравнение обоснования заставляют детей убедиться в невозможности решения всех проблемных ситуаций ранее освоенным способом. Выявленные противоречия демонстрируют недостаточность фонетического подхода для решения задачи обозначения буквой звука в «слабой позиции». В группе формируется проблемная ситуация. Для ее решения у самих детей еще отсутствуют необходимые средства, поэтому групповая работа перестает быть эффективной.

Задачу различения ситуаций, в которых ранее освоенный способ работает или не работает, учитель ставит перед каждым учеником.

Таким образом, организация групповой работы и конкретные способы ее использования определяются спецификой содержания учебной задачи и играют разную роль на этапах ее постановки и решения.