



О.В. КУЗНЕЦОВА

Вологда

Целеполагание на уроках русского языка в V–VI классах

Автор статьи, посвященной актуальному вопросу формирования регулятивных универсальных учебных действий на этапе введения и реализации федеральных образовательных стандартов, раскрывает методы и приемы организации целеполагания на уроках русского языка, приводит примеры использования данных приемов на занятиях в V–VI классах.

Ключевые слова: *регулятивные учебные действия; целеполагание; ситуации успеха и разрыва в знаниях; проблемный вопрос; карта знаний.*

Новые образовательные стандарты обозначили целевую установку на развитие личности школьника на основе формирования универсальных учебных действий, среди которых особое значение имеют регулятивные действия, поскольку уровень саморегуляции человека влияет на коммуникацию и познавательные процессы.

Одним из регулятивных универсальных учебных действий является целеполагание, которое понимается как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще предстоит узнать. «Деятельность по присвоению новой информации начинается с того, что у человека возникает потребность данную информацию присвоить... Самоопределение человека проявляется в том, что потребности и выражающие их мотивы осознаются и формулируются в виде цели (целей). Этот этап вербализации мотивов носит название целеполагания» [Бершадский 2003: 91].

Целеполагание является одной из составляющих самых разных форм дея-

тельности; обучение этому позволяет попутно сформировать и развить у школьников познавательную мотивацию, мотивацию учебной деятельности. Чтобы научить ребенка думать над словом, осуществлять осознанный выбор языковых средств, мыслить нестандартно, необходимо создать условия для обеспечения субъектной позиции школьника в учебной деятельности. Такая позиция предполагает активное участие ученика в планировании своей образовательной траектории и свободу выбора в постановке цели и задач деятельности.

В ходе работы мы отобрали ряд полезных, на наш взгляд, методов и приемов организации целеполагания на уроках русского языка.

1. Создание ситуации успеха и разрыва в знаниях. Сущность данного метода раскрыта в целом ряде работ, в том числе в работах В.В. Репкина, В.В. Давыдова, А.Б. Воронцова, Г.А. Цукерман. Он основан на умении учащихся определять границы своих знаний, т.е. отличать изученное от неизученного, понимать границы использования ранее освоенного способа действия для решения новых учебных задач.

На первом этапе учитель создает ситуацию успеха, для чего предлагает обуча-

*Кузнецова Ольга Владимировна, зам. директора по УВР гимназии № 2 г. Вологды.
E-mail: kuznecovaolga73@mail.ru*

ющимся решить практическую задачу, с которой они уже встречались. Затем формулируется похожая практическая задача, решение которой нельзя найти известным учащимся способом (задание на разрыв). Возникают разные варианты решения. Все они записываются на доске, и учитель обращается к учащимся с вопросами: «С какой проблемой мы столкнулись? Почему одну и ту же задачу мы решили по-разному?»

На этом этапе может возникнуть дискуссия, во время которой школьники будут обосновывать разные точки зрения. Возникает ситуация интеллектуального конфликта. Учащиеся начинают понимать, что новая задача не похожа на предыдущие. Они должны определить, чем первая отличается от второй, понять, почему не работает известный им способ решения. Далее ученики, обнаруживая особенности новой задачи, делают вывод о недостаточности своих знаний, возникает ситуация разрыва в знаниях. В идеале школьники должны испытать потребность поиска нового способа решения задач и новых знаний. Таким образом, обычная практическая задача превращается в учебно-практическую.

Так, чтобы поставить учебную задачу по изучению орфограммы «Правописание корней с чередующимися гласными» в V классе, учитель предлагает учащимся объяснить написание слов с ранее изученной орфограммой «Безударный гласный». Школьники уверенно объясняют правописание данных слов, затем учитель просит объяснить правописание слова *растение*. Появляются разные точки зрения: одни ученики считают, что это словарное слово, а в корне пишется буква *а*; другие относят его к словам с орфограммой «Безударный гласный, проверяемый ударением» и пробуют проверить словом *рост*. Возникает дискуссия. Тогда учитель, чтобы завершить спор, предлагает проверить данное слово по словарю. Школьники выясняют, что слово *растение* пишется с буквой *а*, но объяснить, почему в данном случае не подходит проверка словом *рост*, не могут. Тогда у них может появиться гипотеза, что, вероятно, произошла встреча с каким-то новым правилом правописания. Ученики понимают, что их знаний недостаточно, и формулируют цель — узнать все о правописании корня *-раст-*.

Учитель конкретизирует данную цель до совокупности задач при помощи следующих вопросов: «Что необходимо сделать, чтобы достичь данной цели? Какие задачи нам нужно решить?» Учащиеся формулируют задачи урока: 1) провести наблюдение над языковым материалом, выявить закономерности и сформулировать правило правописания; 2) проверить правильность вывода по учебнику; 3) сформулировать алгоритм действий при проверке орфограммы; 4) потренироваться в применении нового способа на практике. Далее учитель предлагает школьникам рассмотреть список слов с этой орфограммой (пока без случаев-исключений, так как они могут запутать учеников) и найти закономерность. Работа мотивирует ребят к размышлению, рассуждению, обобщениям и выводам, формирует навыки учебной деятельности.

2. Погружение в проблему — ученики оказываются перед необходимостью принять какую-то позицию и решить проблему. Например, на уроке русского языка в V классе по теме «Правописание окончаний глаголов» мы предложили школьникам решить орфографическую задачу: «Какую букву вставить вместо пропуска в слове *покрывал..?*» Мнения учеников разделились, так как это задача с недостающими данными. В результате дискуссии была поставлена цель — изучение родовых окончаний глаголов — и определены задачи: составить алгоритм правописания окончаний глаголов и потренироваться в правописании букв *о*, *а* в родовых окончаниях глаголов, научиться различать функциональные омонимы (глагол и существительное).

На уроке в VI классе по теме «Правописание личных окончаний глагола» учащимся была предложена такая орфографическая задача: «Ребята проверили орфограмму в слове *стел..т* (они). Миша сказал, что надо поставить глагол в форму инфинитива: *стелить*, он заканчивается на *-ить*, значит, относится ко II спряжению, пишем в окончании *я*. Алеша считает, что это глагол-исключение, относится к I спряжению, и в окончании следует писать букву *ю*. Кто из ребят прав? Объясните». Анализ проблемной ситуации позволяет подвести учащихся к теме урока, сформулировать цель и, самое главное, по-

могает школьникам понять, какие задачи необходимо решить для достижения цели. В данном случае требовалось повторить алгоритм определения спряжения и вспомнить глаголы-исключения.

3. Демонстрация антипримера. На уроке развития речи в VI классе по теме «Учимся писать письма» мы попросили школьников оценить текст письма, составленного неправильно (наиболее известный текст такого рода – письмо Ваньки Жукова из рассказа А.П. Чехова). Ученики назвали недостатки работы. Возник вопрос, умеют ли они сами писать письма, зачем это нужно уметь делать. Так шестиклассники самостоятельно сформулировали цель работы и с интересом ее достигли.

4. Прием ключевых слов. На уроке в VI классе по теме «Речевой жанр – объявление» мы предложили ученикам проанализировать слова: *газета, объявление, реклама, продается, срочно, просьба, внимание, гарантируется* и т.д. Ученики использовали орфографический, грамматический и лексический анализ слов. Возникли вопросы: «Где используются эти слова? В каких жизненных ситуациях мы пишем объявление? Как это сделать правильно?» Поиску ответов на них и было посвящено занятие.

5. Анализ ситуации из жизни. При изучении орфограммы «Парные согласные» мы рассказали школьникам такую историю: «Один мальчик позвал другого в гости и сказал: “Только в подъезде у меня код [кот]”. Второй мальчик ответил: “А у меня на них аллергия”. Первый недоуменно посмотрел на товарища». Возможные вопросы и задания учителя: «Как вы думаете, поняли ли друг друга мальчики? Какой процесс происходит в слове *код*? Какую роль играют парные согласные в нашей речи? Как вы думаете, о чем пойдет речь на уроке? Сформулируйте его тему и цель. Придумайте другие слова, в которых парные согласные играют смыслообразительную роль».

6. Работа с картой знаний. Идея создания карты знаний по предмету принадлежит А.Б. Воронцову (см.: [Воронцов 2002: 104, 130; 2004: 169]). Но пока в педагогической литературе нет четкого определения данного понятия, до конца не выявлены место и время использования карты знаний в образовательном

процессе, не описаны приемы работы с ней.

Карта знаний (синонимы, встречающиеся в педагогической литературе: «карта движения», «образовательный маршрут») – это карта, отражающая предметное содержание и логику его изучения в знаковой форме. При помощи этого инструмента учитель имеет возможность организовать совместно-распределенную с обучающимися деятельность по целеполаганию, планированию, обобщению, оценке и рефлексии изученного материала. Рассмотрим вопрос применения карты знаний на уроках русского языка на этапе целеполагания при обобщении опыта такой работы в МОУ «Гимназия № 2» города Вологды.

Составление карты знаний может начинаться после проведения стартовой работы, в которую учитель включает задание «на разрыв» в знаниях, подразумевая, что ученики не смогут его выполнить из-за недостатка знаний. Например, в стартовую работу V класса было включено следующее задание:

Расставьте знаки препинания, графически объясните их постановку.

1) Кажется шепчут колосья друг другу
Скучно нам слушать осеннюю выюгу... (Некрасов). 2) Задание кажется мне сложным.
3) Лист сухой валится ночью ветер злится да стучит в окно. (Фет). 4) Чтение вот лучшее учение. (Пушкин). 5) Дождь висит как дымчатые пряди на шесте пустует птичий дом а синица в праздничном наряде щеголяет прямо под дождем. (Смирнов).

Выполняя это задание, школьники столкнутся с трудностью расстановки знаков препинания в предложении с прямой речью и вводным словом, в сложном предложении, между подлежащим и сказуемым, выраженными существительными в И. падеже. Предполагается, что способные ребята отметят задание знаком вопроса, что свидетельствует о сформированности контроля и умения определять границы своих знаний. Некоторые пятиклассники попробуют выполнить задание, опираясь на языковую интуицию. Даже если они с этим справятся, доказать правильность постановки знаков им будет сложно. Формулируется причина, по которой школьники не смогли выполнить задание правильно. Учитель задает вопросы: «Что мы должны узнать? Каких

знаний нам не хватает? Как вы думаете, что мы будем изучать в этом году? Зачем нам нужно это знать? Где пригодятся эти знания?» Совместно с учащимися формулируется проблема (или вопросы по теме) и цель изучения предмета. Это фиксируется на карте знаний в виде вопроса или модели, схемы. Сначала на

карте есть «белые» пятна. Но по мере изучения материала она фиксирует новые знания, представленные в виде схем, моделей, таблиц. Карта знаний может быть составлена на год или в рамках одной темы. Например, карта знаний V класса по теме «Синтаксис» может выглядеть так:

Таблица

Тема «Синтаксис», V класс

Как обозначить прямую речь?	Какую работу выполняет слово <i>кажется</i> ?	Как различать простые и сложные предложения? Какие виды сложных предложений существуют?	Как выделяют слова, которые называют того, к кому обращаются с речью?	В каких случаях ставится тире между подлежащим и сказуемым?
А: «П!» «П», – а. «П!» – а. «П?» – а.	Вводные слова выражают: чувства, порядок мыслей, источник информации и т.д.	[– =], [– =]. [– =], и [– =]. [– =], а [– =]. [– =], (что... – =)	О,, О. ..., О,	Сущ. – сущ. _____ – _____ Инф. – инф. _____ – _____

В первой строке таблицы представлены вопросы, которые ребята зафиксировали после анализа стартовой работы, именно они помогут организовать целеполагание на уроках по теме «Синтаксис». Во второй строке содержатся те схемы и выводы, которые фиксировались на карте знаний постепенно от урока к уроку по мере изучения нового материала.

На карте знаний при помощи стрелок может фиксироваться ход изучения материала. Это может делать как учитель для всего класса, так и каждый ученик индивидуально. В таком случае школьники выполняют самооценку знаний и умений по темам при помощи знаков, выделения цветом: зеленый – «знаю, понимаю материал, могу объяснить»; желтый – «знаю, понимаю»; красный – «не знаю, не понимаю». Эту информацию анализирует учитель, планируя дифференцированную работу по теме, определяя дату проверочной работы.

Вопросы, зафиксированные на карте знаний, помогают ученикам сформулировать цель урока, восстановить логику изучения материала и спрогнозировать следующую тему, спланировать работу. Карта знаний на разных этапах образовательного процесса выполняет разные функции.

В нашем опыте совместной деятельности мы используем следующие формы карты знаний: схема, отражающая ход изучения материала; карта, похожая на

настоящую географическую карту, где будут обозначены «географические объекты» в соответствии с изученным материалом. Например, ученики V класса спроектировали сказочную карту знаний, где были Город суффиксов, Село приставок, Деревня чередующихся корней и т.д. Такая творческая работа не только помогла организовать этап целеполагания, но и способствовала развитию фантазии, творчества детей, мотивировала их на овладение новым материалом.

Таким образом, организация совместного-распределенной деятельности по целеполаганию на уроках русского языка позволяет включить учащихся в образовательный процесс как активных участников, что помогает более эффективно формировать предметные действия, развивать мотивацию и навыки учебной деятельности, воспитывать самостоятельность, инициативность школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М., 2003.

Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М., 2002.

Воронцов А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М., 2004.