

О РАЗНОУРОВНЕВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

А. В. ПЕРЕВОЗНЫЙ,
*старший научный сотрудник
Института повышения квалификации
и переподготовки руководящих работников
и специалистов образования,
кандидат педагогических наук*

В процессе преподавания каждый учитель русского языка, наверное, не раз задавался вопросом: как сделать так, чтобы все ученики вне зависимости от уровня подготовки могли активно участвовать в учебной работе, чтобы одни не чувствовали себя ущербными, малоспособными, а другие — получали нагрузку в соответствии со своими возможностями? Одним из ответов на этот вопрос является составление и применение в учебном процессе разноуровневых упражнений, различающихся степенью трудности.

Напомним, что упражнение состоит из задания, предлагающего ученику, что он должен сделать, а также языкового материала, с которым он работает, выполняя предложенное задание. Составляя разноуровневые упражнения, учитель может варьировать задания, оставляя неизменной языковую часть, изменять языковую часть, сохраняя задание, либо варьировать то и другое сразу. При этом вносимые изменения не должны лишать разноуровневые упражнения единой целевой и содержательной основы.

Что именно в заданиях и языковой части упражнения может варьироваться? Во-первых, содержание языкового материала и заданий, во-вторых, количество заданий и объем языковой части. Кроме того, варьированию подлежат условия выполнения упражнения, к которым, в частности, отнесем способ его предъявления (в устной или письменной форме) и характер помощи, предлагаемой ученику для правильного выполнения упражнения.

Каким образом производить варьирование содержания языковой части упражнения? Почему это вообще оказывает-

ся возможным? Варьирование может осуществляться благодаря тому, что языковые явления всех уровней имеют различное количество взаимосвязей и взаимозависимостей, подлежащих учету при решении задач, неодинаковое по сложности строение, которое может оказаться более или менее ясным, привычным для учеников. Так, с большой долей вероятности можно предполагать, что пятикласснику будет легче осуществить морфемный анализ существительного «подоконник», находящегося в сфере его активного употребления, чем слова «дезактивация», находящегося за пределами его лексикона. Синтаксическая характеристика предложения «Грянули раскаты грома, и двор мгновенно опустел» представляет собой иной уровень трудности по сравнению с характеристикой такого, например: «Грянули раскаты грома, двор мгновенно опустел, так как дождь полил как из ведра». Это обусловлено тем, что первое предложение по строению проще второго.

По-своему осуществляется варьирование языковой части орфографических упражнений. Предположим, что ученику предложено правильно написать безударную гласную в корне слова «остекленелый». Вполне может быть, что он не справится с этой задачей. И в то же время успешно напишет слова «стекло», «застеклить», «стеклянный». Это кажущееся на первый взгляд противоречие на самом деле легко объяснимо. Из ряда однокоренных слов ученик не справился с написанием безударной гласной в корне того из них, структурно-семантическую связь которого со всеми остальными ему не удалось обнаружить. Значит, такой уровень трудности ребенка пока не доступен, и его следует переключить на работу с однокоренными словами, связь которых с проверочным, где корневая гласная находится в сильной позиции, обнаруживается легче.

Что еще следует учитывать при составлении разноуровневых упражнений? Они могут различаться уровнем трудности в зависимости от того, какой материал — относящийся к одной теме (разделу) или нескольким, давно изученный или недавно, — включен в его языковую часть.

Сравним две группы слов, которые могут стать языковой частью упражнений, имеющих одну цель — содействовать закреплению изученного орфографического материала, но относящихся к различным уровням трудности.

1. Беречь, обжечь, толочь, превозмочь, помочь, выжечь, развлечь, уберечь, высечь, запрять.

2. Горяч, вовлечь, сберечь, налечь, волочься, свеж, работаешь, дремуч, надеешься, выглядишь.

В одной (первой) группе содержатся слова, для правильного написания которых необходимо применить только одно

правило («Мягкий знак после шипящих в неопределенной форме глагола»); чтобы справиться с написанием примеров из второй группы, следует уметь писать *ь* после шипящих не только в неопределенной форме глагола, но и во 2-м лице единственного числа, а также знать о том, что у кратких прилагательных, оканчивающихся на шипящий, *ь* не пишется. Это, безусловно, усложняет задачу учащихся. Следует отметить, что подбор слов во втором упражнении не случаен; их объединяет наличие орфограмм, располагающихся после шипящих. Сходство лингвистической основы правил, регулирующих их написание, обуславливает общую последовательность действий, которые необходимо произвести для получения нормативного графического варианта. Так, вначале распознается часть речи, содержащая изучаемую орфограмму (краткое прилагательное, инфинитив или глагол в форме 2-го лица единственного числа), затем обозначается шипящий в конце слова и далее решается вопрос о том, следует ли писать *ь* после шипящего.

Продолжим рассмотрение вопроса о разноуровневых упражнениях по орфографии. Многие из правил регулируют написание нескольких вариантов орфограммы. Так, например, при одних условиях в неопределенной форме глагола и в прошедшем времени пишется суффикс *-ова-* (*-ева-*), при других — *-ыва-* (*-ива-*). Упражнение, нацеленное на отработку лишь одного из вариантов орфограммы, представляет собой иной уровень трудности по сравнению с упражнением, содержащим оба варианта написания. Справиться с упражнением, в котором содержатся все варианты орфограммы, ученик сможет лишь после отработки каждого из них по отдельности.

Точно так же варьируется уровень трудности упражнений, обеспечивающих формирование пунктуационных умений. Например, в одном упражнении могут содержаться все варианты обособления определений; в другом — только один из них; в третьем — наряду с предложениями с обособленными определениями могут содержаться предложения с другими обособленными членами.

Объем языковой части упражнения также может стать фактором, определяющим уровень его трудности. Это зависит от характера языкового материала, который может быть однотипным (обеспечивающим формирование одного и того же умения) и отличаться разнообразием (включать примеры, требующие применения различных умений). Если расширение языковой части разнообразит ее содержание, то это повышает уровень трудности упражнения. Если уменьшение объема языковой части приводит к тому, что в ней остаются лишь однотипные примеры, то это понижает уровень трудно-

сти упражнения. Пополнение упражнения однотипным материалом не меняет уровень его трудности. Уменьшение количества однотипных примеров, содержащихся в упражнении, и сохранение в нем прежнего количества примеров, работа с которыми требует различных умений, никак не отражается на уровне трудности упражнения.

Все это необходимо учитывать при планировании учебной работы. Использование упражнений с однотипным языковым материалом целесообразно на этапе первоначального закрепления, когда формируются новые умения или навыки. На более поздних этапах работы подобные упражнения не будут оказывать развивающего воздействия на учеников, благополучно продвигающихся в усвоении темы.

Помимо языковой части упражнения, может варьироваться и задание к нему. Благодаря варьированию заданий разноуровневые упражнения удается получить при наличии в них одного и того же языкового материала (текста). Например, имея один текст, учитель может предложить некоторым ученикам переписать его, вставить пропущенные буквы и обосновать выбор написания, другим — сделать то же самое, а также добавить свои примеры, содержащие орфограммы, аналогичные пропущенным, третьим — помимо выполнения общего для всех задания, предлагается дописать текст, используя слова с изучаемыми орфограммами. Составленные таким образом разноуровневые упражнения не лишены общей содержательной основы, имеют единую целевую установку, связанную с формированием орфографических умений и навыков, и в то же время учитывают возможности школьников. Подобное варьирование может осуществляться и при изучении пунктуационных тем. Большие возможности для варьирования имеют задания на составление предложений, текстов. Они относятся к разряду творческих, и очень важно, чтобы каждый ученик участвовал в этой работе на сильном для него уровне. Так, одних школьников можно попросить написать мини-текст, других — составить предложения, различающиеся сложностью строения, определяемой количеством имеющихся в них грамматических основ, осложняющих конструкций и т. д. Если ученик оказывается не в состоянии составить предложение, ему следует предложить упражнение на составление предложений из данных словосочетаний, дополнение данной записи до предложения.

Помимо основного, упражнение может иметь и дополнительные задания. Они могут быть или связаны с основным, обеспечивая более глубокое усвоение изучаемого материала, или нацелены на поддержание умений и навыков, сформированных при изучении других разделов курса русского языка. Наличие дополнительных заданий приводит к повышению

уровня трудности упражнения, и поэтому они подлежат строгому варьированию с учетом готовности ученика к их выполнению, а также роли, которую они играют в усвоении текущего материала.

Особенности содержания и объем языковой части упражнения, специфика заданий обуславливают количество и характер действий, которые должен произвести школьник, чтобы его выполнить. Чем больше объем упражнения и разнообразнее по содержанию его языковой материал, тем большее количество различных действий необходимо совершить. Чуть раньше мы уже говорили об этом. В самом деле, гораздо сложнее оперировать материалом из нескольких тем, часть из которых давно пройдена, чем из какой-то одной, да еще недавно изученной. Гораздо больше действий ученику придется произвести, чтобы выполнить упражнение, в которое включены слова и конструкции, строение которых ему недостаточно ясно. Например, при определении морфемного состава слова с четкой структурой необходимо произвести действий меньше, чем при выполнении того же задания со словом с затемненной структурой, поскольку в последнем случае для правильного решения задачи необходимо перебрать больше однокоренных слов.

Значительное количество разнообразных действий ученику приходится совершать при решении орфографических и пунктуационных задач. Это обусловлено тем, что все орфографические и пунктуационные умения, связанные с нахождением и обоснованием орфограмм и пунктограмм, обнаружением и исправлением ошибок, основываются на базовых знаниях из различных разделов лингвистики. Поэтому, прежде чем решать собственно правописные проблемы, школьник должен научиться грамотно решать задачи синтаксические, фонетические, словообразовательные, морфологические, морфемные.

Так, для усвоения орфограммы «Одна и две буквы *н* в суффиксах прилагательных» ученик должен уметь распознавать части слова, находить прилагательные, производить словообразовательный анализ. Чтобы успешно овладеть пунктограммой «Тире между подлежащим и сказуемым», ребята должны различать предложения с нулевой связкой между подлежащим и сказуемым, распознавать существительные в именительном падеже, глаголы в неопределенной форме, количественные числительные, личные местоимения. Если эти базовые умения оказались по каким-либо причинам неувоенными, то вероятность овладения правописной нормой ничтожна. Из этого следует, что при подготовке учеников к восприятию орфографической, пунктуационной тем необходимо обращать их внимание на лингвистическую основу пра-

вила, проводить актуализацию базовых учебно-языковых умений.

При наличии пробелов в базовых учебно-языковых умениях, обусловливающих качественное усвоение правописной темы, должна быть уменьшена трудность языкового материала, на котором эта тема отрабатывается. Следует использовать слова и предложения с предельно ясным строением, однотипные, чтобы сначала ребята учились обнаруживать орфограммы и пунктограммы и осуществлять выбор нормативного написания в сходных условиях. Нарастивание трудности упражнения происходит постепенно, по мере становления навыка: в них включаются все варианты правописной нормы, слова (предложения) с другими орфограммами (пунктограммами), осуществляется переход к восприятию на слух.

На трудности упражнения отражается также то, какие действия — репродуктивного или эвристического характера — необходимо произвести, чтобы успешно с ним справиться. Для решения некоторых учебных задач достаточно воспроизвести отработанные в ходе предыдущего обучения действия. При выполнении других — действия репродуктивного характера необходимо сочетать с новыми, ранее не производившимися. Это усложняет задачу ученика, требует от него глубокого проникновения в смысл изучаемого материала, подобные упражнения чрезвычайно важны, поскольку стимулируют мыслительную деятельность школьников, приобщают их к поисковой работе. Если такие упражнения и сопровождаются инструкциями, то школьнику все равно приходится актуализировать имеющиеся у него умения, навыки, опыт, приобретенные в ходе предыдущего обучения.

Представим задания, которые потребуют от ребят проведения поисковой работы. Благодаря им создается возможность активизировать школьников без привлечения дополнительного, подчас внепрограммного материала, что облегчает работу учителя по приобщению его питомцев к самостоятельной интеллектуальной работе, совершенствованию их мышления.

Задания

На основе представленных примеров сформулируйте вывод (правило, содержащее языковую норму, определение понятия);

определите, как данное языковое явление функционирует в устной и письменной речи;

самостоятельно изучите новую тему и изложите ее наиболее важные положения;

из возможных решений проблемы выберите наиболее оптимальное и обоснуйте его;

составьте дидактический материал для своих одноклассников;

назовите существенные признаки, которые отличают данное языковое явление от другого;

установите последовательность действий, которые необходимо произвести для правильного решения предложенной задачи.

На уровень трудности упражнения существенное влияние оказывают и условия его выполнения. Так, например, оно может сопровождаться памятками, инструкциями, схемами, таблицами и т. д., облегчающими задачу ученика по работе над заданием. Такая возможность довольно часто реализуется в учебном процессе. Однако следует иметь в виду, что эффективность от различного рода опор может быть достигнута лишь в том случае, если они четко фиксируют последовательность действий, которые должны произвести ребята, чтобы получить ожидаемый результат, легко воспринимаются, не требуют долгих разъяснений по порядку их применения.

Решение о включении в упражнение опор принимается учителем с учетом реальных возможностей учеников класса. Следует также учитывать, что при первоначальном закреплении, проводимом сразу после изложения новой информации, потребность в опорах испытывают все ребята. Различным оказывается время, в течение которого эти опоры ученикам требуются: одни довольно быстро усваивают новый материал и переходят к решению задач без помощи со стороны, другие — медленнее, они нуждаются в опорах более продолжительное время.

Помимо различного рода опор, школьник может получать помощь от учителя, одноклассников, пользоваться справочно-лингвистической литературой, учебником. Есть, однако, виды работ, выполнение которых не может быть облегчено помощью со стороны. Такая ситуация возникает при написании учениками сочинений различного объема и тематики. Конечно, они могут пользоваться памятками, планами, словарями. Однако уровень трудности, с которым сталкивается каждый при написании творческой работы, от этого не становится ниже, поскольку не подлежит регламентации самое сложное — процесс порождения связного текста. Кроме того, при написании сочинений школьники имеют дело с большим количеством других проблем, включая правописные. Их успешное решение требует хорошо сформированных умений и навыков, что не всегда оказывается реальностью.

На уровне трудности упражнения отражается также и способ его предъявления. Так, например, определение учениками грамматической основы простого предложения может осуществляться при восприятии его на слух — тем самым

задается более высокий уровень трудности; то же самое по содержанию упражнение может восприниматься школьником зрительно — и это уже другой уровень трудности, более низкий. Аналогичная ситуация возникает и при работе над текстом, предназначенным для пересказа. Он может восприниматься ребятами на слух — при чтении преподавателем или зрительно, если текст помещен в учебнике. Восприятие на слух, не подкрепленное зрительным, всегда усложняет задачу ученика по оперированию предлагаемой информацией.

Предъявление школьнику упражнения такого уровня трудности, который превышает имеющиеся у него на данный момент возможности, может привести к развитию событий по двум направлениям. Успешность в выполнении задания во многом предопределяется уровнем подготовки ученика, его отношением к предмету. Если он заинтересован в изучении русского языка, обладает высоким уровнем подготовки, то скорее всего постарается решить возникшую перед ним проблему. Если же такое упражнение предложить ученику с прямо противоположными характеристиками, то это подчеркнет его слабую подготовленность, неуменье и, вероятно, отрицательно скажется на эмоциональной сфере.

Неблагоприятные условия для развития всех учеников вне зависимости от их подготовленности возникают при выполнении ими упражнений более низкого по сравнению с их возможностями уровня трудности. Это действует расслабляюще. Если подобное положение сохраняется долгое время, а, к сожалению, очень часто именно так и бывает, то школьник может утратить интерес к предмету, потребность в пополнении своих знаний, динамизм учебной работы. Попытки «загрузить» ученика большим количеством не соответствующих уровню подготовки упражнений крайне неэффективны и лишь ускоряют развитие событий в описанном выше направлении.

Одной из причин такого несоответствия является неосведомленность учителя относительно реального состояния знаний, умений и навыков школьников по изучаемой теме. Это в свою очередь можно объяснить несвоевременным проведением проверочных работ, диагностирующих качество усвоения материала классом. Усвоение материала должно проверяться не в конце, как обычно, а в течение изучения темы, и причем неоднократно, чтобы корректировать учебный процесс с учетом достигаемого школьниками уровня. Возможность проводить промежуточные проверочные работы появится при наличии целого ряда методических условий, среди которых обязательное — рациональная организация учебного материала.

В заключение отметим, что наряду с уровнем трудности, устанавливаемым на основе объективных показателей, суще-

к
д
о
н
о
м
т
н
в
т
л
н
п
тр

уч
сл
ни
по
ок
тре
и
г
тел

пом
лив
ды
мо
уче
но,
Одн
при
ни
ное
нап
лич
ное
вык

I
спос
ками
осу

78

ствуется и субъективное представление ученика о сложности предложенного ему упражнения. В результате нельзя исключать таких ситуаций, когда объективно более легкое упражнение может показаться школьнику более трудным, а более трудное — напротив, более легким. На оценке ребятами упражнения отражаются их прошлый опыт, интерес к изучаемой теме и т. д. Хорошо, если все это не сказывается на качестве учебной работы ученика. Однако ситуация может развиваться и по-другому. Например, школьник, переоценив свои возможности, недостаточно серьезно отнесся к выполнению упражнения высокого уровня трудности и не справился с ним. Или такой вариант: неоправданно сочтя предложенное упражнение слишком сложным, ученик начинает испытывать неуверенность, приступив к выполнению задания, хотя на самом деле оно соответствует его реальным возможностям. Подобная ситуация, как, впрочем, и предыдущая, не может удовлетворять. В таких случаях требуется вмешательство педагога, направленное на обеспечение адекватного представления ученика об уровне трудности данного ему упражнения. В результате школьник будет разумно распределять свои силы, находиться в нужном эмоциональном состоянии. А это, несомненно, благоприятно скажется на его учебной работе.

ПУТЬ НРАВСТВЕННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

«Юность» Л. Н. Толстого

В. В. ЛЮКЕВИЧ,
*заведующий кафедрой русской
и зарубежной литературы
Могилевского пединститута
им. А. А. Кулешова*

(Окончание. Начало в № 7)

Важность прочного налаженного семейного очага как основы гармонии во взаимоотношениях людей поэтически раскрыта в главе «В деревне». Старый дом уподоблен ласковому, надежному другу: «как могли мы, я и дом, быть так долго друг без друга». Время разлуки с домом, где прошло детство,