

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Томский государственный педагогический университет

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Конспекты лекций
Планы практических занятий
Контрольные работы
Тесты

ТОМСК 2009

ББК 74.268.12я73
Т 33

Печатается по решению
учебно-методического совета
Томского государственного
педагогического университета

Т 33 Теория и методика обучения русскому языку : конспекты лекций, планы практических занятий, контрольные работы, тесты : учебно-методический комплекс ; авт.-сост. Н. А. Артёменко ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 284 с.

Издание содержит конспекты лекций, планы практических занятий, контрольные работы и тестовые задания по дисциплине «Теория и методика обучения русскому языку». Предлагаемые материалы помогут студентам правильно организовать свою деятельность не только при подготовке к практическим занятиям и экзамену по предмету, но и в ходе педагогической практики по русскому языку.

Пособие адресовано студентам-филологам, преподавателям методики русского языка, учителям-практикам.

Рецензенты: И. В. Никиенко, к. ф. н.,
доцент кафедры теории и истории языка ТГПУ

© Н. А. Артёменко, 2009
© Томский государственный
педагогический университет, 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение

Тематическое планирование курса

Конспекты лекций

Лекция № 1.

Методика обучения русскому языку
как прикладная наука

Лекция № 2.

Коммуникативная методика преподавания
русского языка

Лекция № 3.

Программно-методическое обеспечение
процесса обучения русскому языку
в современном образовательном пространстве

Лекция № 4.

Основные тенденции
развития системы образования в России

Лекция № 5.

Принципы обучения русскому языку

Лекция №6.

Методы и приемы обучения русскому языку

Лекция № 7.

Современный урок русского языка.
Основные структурные элементы урока

Лекция № 8.

Типы уроков русского языка

Лекция № 9.

Система подготовки педагога
к планированию и реализации
процесса обучения русскому языку

Лекция № 10.

Методика изучения разделов науки о языке

Лекция № 11.

Развитие связной речи учащихся

Лекция № 12.

Система контроля и оценивания
на уроках русского языка

Планы практических занятий**Практическое занятие № 1.**

Становление и развитие теории
и методики обучения русскому языку

Практическое занятие № 2.

Основные тенденции развития
системы среднего образования в России

Практическое занятие № 3.

Принципы обучения русскому языку

Практическое занятие № 4.

Система методов обучения русскому языку

Практическое занятие № 5.

Планирование работы по русскому языку

Практическое занятие № 6.

Современный урок русского языка

Практическое занятие № 7.

Урок усвоения новых знаний, умений, навыков.

Урок закрепления новых знаний, умений, навыков.

Комбинированный урок русского языка

Практическое занятие № 8.

Контроль и оценка знаний учащихся
по русскому языку

Практическое занятие № 9.

Организация внеклассной работы по русскому языку

Практическое занятие № 10.

Особенности методики обучения фонетике

Практическое занятие № 11.

Основные методы и приемы
обучения морфемике и словообразованию

Практическое занятие № 12.

Основные методы и приемы
обучения лексике и фразеологии

Практическое занятие № 13.

Особенности обучения морфологии и синтаксису

Практическое занятие № 14.

Особенности формирования
орфографических навыков учащихся

Практическое занятие № 15.

Диктант – основной вид работы
при обучении правописанию

Практическое занятие № 16.

Специфические методы и приемы
обучения пунктуации

Практическое занятие № 17.

Методика развития речи учащихся

Контрольные работы

Контрольная работа № 1

Контрольная работа № 2

Контрольная работа № 3

Тестовые задания

Тест № 1

Тест № 2

Тест № 3

Тест № 4

Тест № 5

Ключи к тестам

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие адресовано в первую очередь студентам и преподавателям филологического факультета, а также учителям-словесникам. Оно будет полезно и интересно всем, кто стремится разнообразить формы освоения курса методики обучения русскому языку, работу по предмету в школе. Материалы издания обращены к возможностям развития аналитического мышления студентов, к перспективам решения инновационных проблем современного преподавания русского языка в школе.

Учебно-методический комплекс состоит из трех частей: конспекты лекций, планы практических занятий и задания к ним, контрольные работы и тестовые задания.

Конспекты лекций предполагают знакомство с тенденциями и особенностями развития системы среднего образования, а также с основными нормативными документами, обеспечивающими постепенное введение профильного обучения на территории Российской Федерации и, соответственно, знакомство с особенностями системы профильного обучения. Кроме этого, подробно рассматриваются такие классификации принципов и методов обучения, которые позволяют учителю видеть конструирование учебного процесса в перспективе, анализируются применяемые в современных школах учебники и учебные пособия. Достаточно подробно освещается проблема урока (структура и типы уроков).

В целом комплекс составлялся с учетом необходимости дальнейшего совершенствования у обучающихся языковой, лингвистической, коммуникативной, культурологической и проектной компетенций.

Так, во второй части издания, где представлены планы практических занятий и задания к ним, делается акцент на формирование и совершенствование способности студентов проектировать свою деятельность при решении образовательных, управленческих задач, обусловленных динамичностью, вариативностью образовательных систем. Это умение увидеть проблему, выбрать цель деятельности и определяющие задачи, выбрать предмет

деятельности, определить пути решения поставленных задач, подобрать необходимые для их решения средства, применять при решении проблемной задачи усвоенные знания, умения и навыки. Все представленные задания имеют многофункциональный характер, что позволяет работать с ними как в индивидуальном, так и в коллективном порядке, при этом в пределах одного задания всегда есть возможность перейти от индивидуальной формы работы к коллективной и наоборот.

Основу предлагаемых заданий составили труды ученых, методистов, психологов и педагогов по принципиально важным вопросам и проблемам предмета. Кроме того, в издании использован богатый опыт учителей-словесников современной России в виде извлечений из разработанных ими конспектов уроков.

В третьей части пособия представлены контрольные работы, которые предлагаются обучающимся по завершении изучения темы (текущий контроль), а также приводятся тестовые задания, которые будут уместны при подведении итогов изучения курса «Теория и методика обучения русскому языку» (итоговый контроль).

Таким образом, в издании представлен дидактический материал по всем основным разделам курса, читающегося в соответствии с действующими стандартами. Особое внимание уделено содержанию языкового образования, методам и приемам изучения основных разделов науки о языке, этапам и специфике анализа текста.

Главная функция учебно-методического комплекса – научить студента, осваивающего основы теории обучения русскому языку, понимать специфику предмета «русский язык» в школе, сложность и многообразие стоящих перед ним задач в современных условиях, дать возможность увидеть разные пути и приемы их решения.

Тематическое планирование курса

| № п/п | Тема занятия | Лекция/ практическое занятие | Кол-во часов |
|-------|--|------------------------------------|-----------------|
| 1. | Методика обучения русскому языку как прикладная наука | л | 2 |
| 2. | Коммуникативная методика преподавания русского языка | л | 2 |
| 3. | Программно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в современном образовательном пространстве | л | 4 |
| 4. | Основные тенденции развития системы образования в России | л | 2 |
| 5. | Принципы обучения русскому языку | л | 2 |
| 6. | Методы и приемы обучения русскому языку | л | 4 |
| 7. | Современный урок русского языка. Основные структурные элементы урока | л | 4 |
| 8. | Типы уроков русского языка | л | 2 |
| 9. | Система подготовки педагога к планированию и реализации процесса обучения русскому языку | л | 2 |
| 10. | Методика изучения разделов науки о языке | л | 4 |
| 11. | Развитие связной речи учащихся | л | 4 |
| 12. | Система контроля и оценивания на уроках русского языка | л | 4 |
| 13. | Становление и развитие теории и методики обучения русскому языку | п/з | 2 |
| 14. | Основные тенденции развития системы среднего образования в России | п/з | 2 |
| 15. | Принципы обучения русскому языку | п/з | 2 |
| 16. | Система методов обучения русскому языку | п/з | 2 |
| 17. | Планирование работы по русскому языку | п/з | 2 |
| 18. | Современный урок русского языка | п/з | 2 |
| 19. | Урок усвоения новых знаний, умений, навыков. Урок закрепления новых знаний, умений, навыков. Комбинированный урок русского языка | п/з | 2 |
| 20. | Контроль и оценка знаний учащихся по русскому языку | п/з | 2 |

| | | | |
|-----|--|-----|---|
| 21. | Организация внеклассной работы по русскому языку | п/з | 2 |
| 22. | Особенности методики обучения фонетике | п/з | 2 |
| 23. | Основные методы и приемы обучения морфемике и словообразованию | п/з | 2 |
| 24. | Основные методы и приемы обучения лексике и фразеологии | п/з | 2 |
| 25. | Особенности обучения морфологии и синтаксису | п/з | 2 |
| 26. | Особенности формирования орфографических навыков учащихся | п/з | 2 |
| 27. | Диктант – основной вид работы при обучении правописанию | п/з | 2 |
| 28. | Специфические методы и приемы обучения пунктуации | п/з | 2 |
| 29. | Методика развития речи учащихся | п/з | 4 |

КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ

Лекция № 1

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРИКЛАДНАЯ НАУКА

Методика обучения русскому языку – наука о содержании, принципах, методах и приемах обучения русскому литературному языку, о путях и условиях усвоения учащимися знаний, умений и навыков по русскому языку (речевых, орфографических, пунктуационных) в современной школе (М. Т. Баранов, А. В. Текучев). Мы понимаем методику обучения русскому языку как педагогическую науку, отрасль дидактики, изучающую закономерности обучения школьников русскому языку. Методика изучает содержание обучения, методы работы учителя, учащихся, процессы усвоения материала, исследует эффективность рекомендуемых методов и приемов.

Предмет методики – процесс обучения русскому языку. Понятие «обучение» включает в себя:

- содержание обучения, т.е. языковой материал, который изучается, языковые умения, которые должны быть усвоены;
- деятельность учителя по отбору и «подаче» материала учащимся, по организации их учебного труда, по выявлению знаний и умений школьников;
- деятельность учащихся по усвоению знаний, их творческий труд по применению знаний, выработка умений и навыков;
- результат обучения.

Задачи методики:

- 1) определение целей и задач обучения русскому языку как родному («зачем изучать»);
- 2) определение содержания обучения («чему учить»);
- 3) разработка методов и приемов обучения, конструирование уроков и их циклов, методических пособий и учебного оборудования («как учить»);

- 4) определение критериев оценки, методов контроля («как контролировать усвоенное»).

Категории методики.

Цели преподавания русского языка в учебном заведении.

Образовательные цели:

- 1) усвоение основ знаний о языковой системе;
- 2) осознанное овладение нормами языка, орфографическими, пунктуационными, грамматическими правилами на основе теоретических знаний;
- 3) овладение умениями и навыками в производстве правильной литературной речи в устной и письменной формах.

Развивающие цели:

- 1) развитие образного и логического мышления и речи, чувства языка, языковой памяти, речевого слуха;
- 2) овладение приемами языкового анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- 3) овладение приемами учебной деятельности;
- 4) понимание связей и взаимосвязей, лежащих в основе языковой системы.

Воспитательные цели:

- 1) воспитание любви к родному языку, привитие интереса к его познанию;
- 2) воспитание эстетического отношения к слову, чувства ответственности по отношению к слову;
- 3) формирование школьника как личности, развитие его воли, интеллекта, эмоций, самостоятельности, мышления, творческих способностей, ценностных ориентаций.

Содержание обучения – то, чему надо учить на уроке русского языка (система лингвистических знаний, терминов, понятий); система умений и навыков, определяемых программой, способы деятельности с изучаемым материалом, а также средства коммуникации, при помощи которых педагог организует освоение обучающимися содержания образования. Содержание обучения зафиксировано в Государственном образовательном стандарте общего среднего образования, утвержденном Федеральным Агентством по образованию РФ.

Принципы, подходы, направления – категория, учитывающая правила, языковые теории, положенные в основу курса, закономерности усвоения учебного предмета.

И последняя категория методики обучения русскому языку – методы, способы, приемы, средства, организационные формы учебной деятельности учителя и учащихся.

Связь методики с другими науками.

С лингвистикой – в определении содержания предмета, в учете закономерностей функционирования языка.

С педагогикой – в разработке основных воспитательно-образовательных задач, в опоре на принципы и закономерности обучения.

С психологией – в опоре на закономерности мышления и речи, в опоре на закономерности умственного развития учащихся, восприятия, памяти, внимания и др. психических процессов.

Из истории развития методики обучения русскому языку.

Методика преподавания русского языка как наука насчитывает чуть более ста пятидесяти лет своего существования, если принять за начало ее возникновения факт выхода в свет в 1844 г. работы Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», в которой впервые был обобщен предшествующий опыт преподавания русского языка, личный опыт выдающегося ученого-методиста, а также изложены идеи и принципы, исходя из которых должно было строиться, по мнению Ф. И. Буслаева, преподавание русского языка. Работа Ф. И. Буслаева состоит из двух частей: первая посвящена вопросам отечественной и зарубежной дидактики, вторая – теории и истории русского языка и стилистики.

Основными методами обучения языку ученый считал объяснительное чтение, грамматическое обучение, ведение письменных упражнений, развитие речи учащихся, осмысленное восприятие закономерностей развития русского языка. В качестве недостатков преподавания русского языка методист называет господство формально-грамматического изучения, дедуктивный путь учения, отсутствие учебников русского языка, разобщенность учителей, разрыв между школьным и научным курсом русского языка,

неотражение истории языка. Как преодолеть эти недостатки? Необходимо изучать язык во всех его проявлениях (не только грамматику и правописание), соединять изучение теории с практикой, повышать роль индукции, наблюдения, связывать занятия по русскому языку с развитием дара слова, устанавливая межпредметные связи.

Работа Ф. И. Буслаева положила начало направлению, изучающему не только язык, но и носителя языка. Автор предложил две методические концепции преподавания русского языка: лингвоцентрическую и антропоцентрическую. Предметом изучения лингвоцентрической концепции является язык как система, представляющая собой несколько уровней: фонетический, морфологический и т. д. Предметом изучения антропоцентрической концепции является языковая личность, человек, способный порождать и воспринимать речевые высказывания. Ведущая роль отводится речевой деятельности, единицей обучения становится текст. На современном этапе преподавания русского языка все чаще наблюдается стремление педагогов школ использовать в своей практике именно антропоцентрическую концепцию обучения предмету.

Преподавание – сложная, многокомпонентная мобильная система, которая перестраивается в зависимости от того, кого, чему, для чего необходимо учить. Это система, которая требует синтеза всех теоретических знаний, умения анализировать, моделировать ситуацию общения в педагогической практике. Учитель – «транслятор» учебного знания. Но этим роль учителя не ограничивается. Кроме учебного материала он передает культурные, общечеловеческие ценности, формирует и развивает личность ребенка. Методика должна вооружить будущего специалиста системой методов, форм обучения предмету.

Необходимо заметить, что современная образовательная система (классно-урочная) построена по схеме, которую предложил основоположник дидактики Я. А. Коменский, полагавший, что принцип деления на предметы поможет создать модель научного знания. Сегодня же все чаще говорят об интеграции

предметов, которая способствовала бы формированию у школьника собственной картины мира. Кроме того, меняется социум, взгляды на образование, принципы преподавания, меняется сам ребенок, и педагог тоже должен измениться (выше мы говорили о мобильности процесса преподавания).

Таким образом, состояние современной методики преподавания любого предмета – поиск и апробация новых средств, форм, методов и технологий обучения.

Литература

1. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1999.
2. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
3. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
4. Хрестоматия по методике русского языка : русский язык как предмет преподавания : пособие для учителя / сост. А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1988.

Лекция № 2

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Коммуникативная направленность в обучении русскому языку характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Особую сложность представляет необходимость соотносить предметный курс и реальный речевой опыт ребёнка, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком. В этом случае необходимо обратиться к идеям «антропоцентрической» лингвистики, где центральной фигурой оказывается языковая личность, субъект деятельности.

Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании.

Цели обучения, его содержание, уровни знаний, умений, навыков определяются через языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции. Под компетенцией понимается совокупность тех знаний, умений, навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку как учебному предмету и которые обеспечивают овладение языком.

Языковая компетенция – освоение языковой системы, овладение самим языковым материалом. Формирование языковой компетенции включает работу по изучению новых пластов лексики, обогащению фразеологического запаса, усвоению морфологических норм, овладению нормами согласования, управления, построения предложений разных видов, обогащению речи школьников синтаксическими конструкциями.

Лингвистическая компетенция – знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий, формирование представлений «о том, как русский язык устроен и что в нем изменяется». При формировании лингвистической компетенции предполагается работа по усвоению элементов науки об истории русского языка, методов лингвоанализа текстов.

Коммуникативная компетенция – это знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Эта компетенция включает в себя знание основных понятий лингвистики речи (стили, типы речи, способы связи предложений в тексте и т. д.), умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные умения – умения речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата.

Все три компетенции тесно взаимосвязаны. Только о человеке, который обладает всеми тремя видами компетенций, мы можем сказать, что он «владеет языком». Поэтому важной задачей

методики преподавания русского языка является реализация в преподавании этой взаимосвязи, преодоление обособленности трёх составляющих школьного курса русского языка.

Таким образом, коммуникативная методика в преподавании родного языка предполагает:

- преодоление объектоцентризма. Родной язык нельзя изучать так же, как физику, математику, ибо он (язык) – часть личности. Необходимо выстраивать деятельность учащегося как деятельность по преобразованию собственного языка, деятельность, направленную на собственное языковое развитие;
- соотнесение материала учебного курса, задач и способов обучения с основными этапами, закономерностями психического и речевого развития школьника, учёт возрастных особенностей, ориентацию на ведущую деятельность (в подростковом возрасте это, по мнению специалистов, проектирование, экспериментирование);
- опору на такие лингвистические концепции, которые рассматривают язык с точки зрения носителя языка [Караулов, 1993; Норман, 1994]. Ю. Н. Караулов утверждает, что слово связано с другими словами в сознании человека ассоциативными связями (на основе звукового сходства, семантической близости или противоположности, общности словообразовательной модели, частого совместного употребления и т. п.). Образуется сложно устроенная сеть, так называемая ассоциативно-вербальная сеть. Из этого следует, что, например, при введении новой лексики необходимо представлять слово во всём многообразии его связей, пытаясь найти опору в индивидуальном речевом опыте ребёнка.

Необходимо отметить, что овладение языком возможно только в ситуации речевого общения, коммуникации. Выделим два основных подхода, лежащих в основе новых программ развития речи, коммуникативных курсов и методик. Первый подход представляет процесс коммуникации как ещё один объект изучения наряду с языковой нормой и языковой системой. Речевое развитие школьника мыслится в этом случае как следствие такого

изучения. Второй подход предполагает непосредственное создание на уроке ситуаций общения, организованных вокруг определённых тем с использованием определённых речевых жанров. Возможны различные комбинации этих подходов. Например:

1) Прочитайте текст и определите, где происходят события, описанные в тексте, кто эти люди? Почему вы так решили?

Человек с золотым ключом на шее показал на корабль и поднёс палец к аккуратному рту. Должно быть, человек в плаще понял этот знак. Он прокричал что-то тонким голосом, похожим на писк комара. Не прошло и четверти часа, как сотни сгорбленных носильщиков потащили к кораблю столы, корзины с едой и бочки с вином. В каждой корзине лежал хлеб, вяленый баран и жареный цыплёнок.

2) Какое значение имеют суффиксы **-ник** и **-тель** в словах чайник, пыльник, угольник, умывальник, будильник, выключатель, отбеливатель? Растолкуйте эти слова, если **-ник** и **-тель** в этих словах – суффиксы лица. (Пофантазируйте!) Об одном из этих слов (вернее, лиц) напишите сочинение.

Решая учебные задачи такого рода, учащийся осваивает механизм превращения языковой единицы в выразительный знак. Языковой знак, по утверждению О. Г. Ревзиной, становится выразительным тогда, когда в нём «содержится дополнительная информация: первичное значение выступает как внутренняя форма по отношению к вторичному значению, что и создаёт двуплановость семантики. <...> Выразительные языковые знаки выступают теми элементарными молекулами смысла, которые кладут начало формированию образа автора в словесно-художественном произведении».

Создавая выразительные знаки, ребёнок осваивает не отдельные функции знаков, а сам механизм появления выразительности в его собственной речи. Это и есть точка развития, это и есть речевая субъектность, потому что именно в этот момент возникает языковая рефлексия, именно в этот момент ребёнок обнаруживает своё слово по отношению к чужому слову.

Коммуникативная методика преподавания родного языка предполагает также использование текста в качестве основной дидактической единицы учебного материала. По определению Н. С. Болотновой, текст представляет собой речевое произведение, концептуально обусловленное и коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения, имеющее информативно-смысловую и прагматическую сущность [Основы текстологии в школе, 2000].

Текст обеспечивает продвижение ребенка от восприятия и анализа чужого высказывания к созданию собственного. Комплексный анализ текста позволяет осуществлять функциональный и системный подход к изучению языка, ярко выявляет межпредметные связи. Работа с текстом развивает у учащихся языковое чутье, способствует устранению грамматических, стилистических и речевых ошибок, значительно углубляет стилистико-семантическое восприятие произведений художественной литературы. Лингвосмысловой анализ текста позволяет глубже понять текст, постичь закономерности его построения, знакомит со стилистическими ресурсами языка, формирует читательский и речевой опыт, необходимый для самостоятельного применения полученных знаний при создании собственного текста.

На основе связных текстов учащиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки порождения текста. Опора на текст позволяет слить воедино процессы формирования языковой, лингвистической, коммуникативной компетенции, обеспечивает органическое единство познания системы, структуры языка и развития речи.

Главным средством создания возможностей общения на уроке в настоящее время признается специальная система ситуативных упражнений (их называют и коммуникативными). Это коммуникативные целевые установки – словесные действия учителя русского языка, которые организуют общение учащихся, вовлекают их в коммуникацию. В подобных упражнениях внимание учащихся направлено не только на содержание высказывания, но и на то, как оно соотносится с их жизненным опытом, с окружающей их действительностью, каковы адресат и условия общения,

коммуникативная задача. В подобных упражнениях моделируются речевые ситуации, которые должны побуждать учащихся к высказыванию, вызывать потребность в общении. Иначе говоря, эти упражнения позволяют осмыслить язык как средство коммуникации и способствуют тому, чтобы на уроках устами школьников говорила не теория той или иной учебной дисциплины, а осознанная необходимость применения тех или иных знаний в жизни. Например, при изучении темы «Строение и грамматическое значение предложений» можно предложить следующее задание.

Когда корысть себя личиной дружбы кроет, она себе лишь яму роет. Подберите к выделенным словам синонимы. Как вы понимаете это выражение из басни И. А. Крылова? Можно ли данное выражение использовать, характеризуя Германна из повести А. С. Пушкина «Пиковая дама»? Аргументируйте ответ, используя слова и выражения *я думаю, видимо, несомненно.*

Таким образом, коммуникативная направленность преподавания русского языка обеспечивает условия для сознательного, а не формального усвоения знаний, способствует более тесной связи учебного предмета и жизни, поскольку выполнение учебных заданий на коммуникативном уровне требует, чтобы при создании своего текста (или ответа, устного или письменного) ученик учитывал характеристики адресата, адресанта, условия и цели общения. При этом обучение русскому языку не ограничивается рамками урока, а осуществляется в рамках создаваемой при активном участии самих обучающихся образовательно-языковой среды. Под образовательно-языковой средой понимается весь корпус текстов, возникающих и имеющих хождение в стенах школы (школьные законы, газеты, доклады, сценарии праздников и т. п.). Задача педагога – организовать и особым образом структурировать эту среду с целью максимального воздействия на речевое развитие ребёнка. При реализации коммуникативного подхода специально организованная языковая среда является необходимым условием и средством речевого развития.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Наука, 1979.
2. Быстрова, Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е. А. Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. – № 6. – С. 3–8.
3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1994.
5. Зарубина, Л. М. Текст : лингвистический и методический аспекты / Л. М. Зарубина. – М. : Просвещение, 1981.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2002; М : ЛКИ, 2007.
7. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
8. Ладыженская, Т. А. Практическая методика русского языка : 5 кл. : книга для учителя / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М. : Просвещение, 1995.
9. Норман, Б. Ю. Грамматика говорящего / Б. Ю. Норман. – СПб. : Питер, 1994.
10. Окладникова, Т. В. Две стратегии грамотного письма / Т. В. Окладникова // Фонетика – орфоэпия – письмо в теории и практике. – Красноярск : КГПУ, 1996.
11. Основы текстоведения в школе / Н. С. Болотнова [и др.]. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000.
12. Пахнова, Т. М. Комплексная работа с текстом в старших классах / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. – 1996. – № 3. – С. 44–51.
13. Подгаецкая, И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка / И. М. Подгаецкая. – М. : Просвещение, 1985.
14. Ревзина, О. Г. Системно-функциональный подход в лингвистической поэтике / О. Г. Ревзина // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 135–151.
15. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития / Б. Д. Эльконин. – М. : Наука, 1994.

Лекция № 3

**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Отправной точкой в работе учителя является Обязательный минимум содержания образования и Программа по русскому языку. Опираясь на эти нормативные документы, преподаватель распределяет учебный материал в соответствии с количеством часов, определенным Базисным учебным планом.

Согласно Базисному учебному плану на изучение русского языка отводится следующее количество часов: 5 класс – 6 часов в неделю, 6 класс – 5 часов, 7 класс – 5 часов, 8 класс – 3 часа, 9 класс – 2 часа. Преподавание русского языка в старших классах общеобразовательных учреждений предусмотрено инвариантной частью учебного плана (1 час в неделю в 10 классе и 1 час в неделю в 11 классе), и вариативной частью (3 часа в неделю в 10 классе и 3 часа в неделю в 11 классе).

Русский язык является неотъемлемой частью национальной культуры русского народа, поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа и, значит, с последовательным включением в школьный курс национально-культурного компонента.

Содержание курса русского языка в школе определяется двумя факторами: предметом обучения и целями обучения. Цели обучения состоят в научении свободной речевой деятельности и в формировании у учащихся элементарной лингвистической компетенции. Предметом обучения в школьном курсе русского языка является современный русский литературный язык в его реальном функционировании в различных этно- и социолингвистических условиях. Курс русского языка предполагает развитие и совершенствование у учащихся всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение). В соответствии

с этим курс русского языка содержит те языковые факты, законы и правила, усвоение которых обеспечивает формирование умений и навыков, необходимых для того, чтобы правильно и хорошо говорить, слушать, читать и писать на русском языке [Примерная программа по русскому (родному) языку для основной общеобразовательной школы (5–9 классы)].

Курс также включает этнокультуроведческий компонент, отражающий руссиеведение, а также языковые факты художественной литературы – не только как материал для всякого рода упражнений и разборов, но и в первую очередь как средство духовного и эстетического воспитания, формирования языковой грамотности, научения школьников речевому общению [там же].

Сказанное определяет задачи обучения русскому языку в основной средней школе. Они состоят в том, чтобы обеспечить формирование:

- 1) элементарной лингвистической компетенции, которая включает необходимые знания по лингвистике и важнейшие сведения об ученых-русистах;
- 2) языковой компетенции, подразумевающей знание самого языка, владение языковыми нормами, в том числе орфографическими и пунктуационными;
- 3) коммуникативной компетенции, предполагающей овладение всеми видами речевой деятельности и культурой речи.

Концепции авторов учебных комплексов различаются следующими параметрами:

- теоретические сведения могут быть представлены с разной степенью полноты;
- неоднородное истолкование языковых явлений в случае противоречивых взглядов на них в науке. Появились учебники, которые знакомят учащихся с разными точками зрения на какое-либо языковое явление и включают школьников в обсуждение проблемных вопросов;
- авторы предлагают свою структуру курса и последовательность изучения тем;

- система упражнений может быть достаточной или недостаточной по количеству и качеству заданий для формирования того или иного вида компетенции учащихся;
- по-разному подается теория (например, учащиеся усваивают ее при помощи как дедуктивного, так и индуктивного метода).

Долгое время общеобразовательные школы работали по традиционным (т. н. стабильным) учебникам под редакцией Н. М. Шанского (авторский коллектив – Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян, М.Т. Баранов и др.). В течение нескольких десятилетий учебник практически не менялся, материал не обновлялся, что никак не удовлетворяло учителей-практиков. Однако в 1999 году вышло 26-е, существенно переработанное издание учебника для 5 класса, за ним последовали учебники для 6 и 7 классов. При переработке учебник был приближен к уровню современных требований к преподаванию русского языка.

В переработанном учебнике углублен семантический подход к описанию языковых единиц. Они изучаются с трех позиций: со стороны структуры, семантики и функции, которую выполняют в речи. Учащиеся начинают понимать, как с помощью тех или иных языковых средств отражается окружающий нас мир. Теоретически учебник под редакцией Н. М. Шанского менее насыщен, чем другие учебники, зато превосходит их обширными и разнообразными упражнениями по орфографии.

Однако у этого учебника есть недостатки, о которых невозможно не упомянуть. Например, –ТЬ и –ТИ в инфинитиве определяются как окончания (что противоречит научной грамматике). Кроме того, авторы предлагают начинать морфемный анализ слова с выделения корня путем сравнения однокоренных слов. При этом отсутствуют понятия «производящая основа», «словообразовательная цепочка», «исходное слово», без которых невозможно научить школьников правильно определять способы словообразования и правильно членить слова на морфемы (без этого обучающемуся сложно выполнить некоторые задания ЕГЭ). Этот недостаток можно преодолеть путем обращения к другим учебным пособиям (наиболее удачным в этом отношении

является учебник под редакцией П. А. Леканта и М. М. Разумовской). В целом в учебнике недостаточно связных текстов, поэтому он не может быть единственным источником для формирования всех видов компетенций. Работая с этим учебником, педагоги вынуждены привлекать дополнительный материал.

С 1992 года для изучения русского языка предложен учебно-методический комплекс под редакцией В. В. Бабайцевой (он явился первым комплексом, альтернативным традиционному учебнику под редакцией Н. М. Шанского). Учебный комплекс включает три книги: «Русский язык. Теория» (авторы – В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова), «Русский язык. Практика», «Русская речь» (автор – Е. И. Никитина).

Книга «Русский язык. Теория» содержит сведения о языке, изучаемые в 5–9 классах. В пособии системно изложены теоретические сведения о русском языке, на базе которых формируются практические умения и навыки, что гораздо предпочтительнее, чем разрозненный материал.

Вторая часть комплекса «Русский язык. Практика» представляет собой систему заданий и упражнений, позволяющих учащимся на практике закрепить теоретический материал, формировать и совершенствовать орфографические, пунктуационные навыки, умения пользоваться языком в устной и письменной речи.

Система работы по развитию связной речи учащихся представлена в третьей части учебного комплекса – «Русская речь». Здесь даны речеведческие понятия и система заданий и упражнений, совершенствующих устную и письменную речь учащихся, повышающих их речевую культуру.

Таким образом, «Теория» и «Практика» нацелены на формирование языковой и лингвистической компетенции учащихся, «Русская речь» способствует развитию коммуникативной компетенции. С помощью данного комплекса школьников впервые начали обучать общению в разных коммуникативных ситуациях, воспитывать культуру общения.

С провозглашением функционального подхода к изучению русского языка происходит понимание того, что в школе необходимо

изучать функции единиц языка в речи и их речевые значения, а не только языковые. Лишь на примере связного текста можно наблюдать функционирование языка в речи.

На этой теоретической основе В. В. Бабайцева создает Программу по русскому языку для 5–11 классов и второй вариант учебника, который включает три пособия: «Русский язык. Теория. Для 5–11 классов», «Сборник заданий», «Рабочие тетради».

В данном издании преодолен разрыв между изучением языка и развитием речи, что присутствовало в первом издании учебника. Сборник упражнений предлагает много заданий, связанных с комплексным анализом образцовых текстов и созданием учащимися собственных текстов на различные темы.

В «Теории» также можно отметить некоторые изменения. Причастия и деепричастия рассматриваются как самостоятельные части речи. Введена часть речи «категория состояния», которая именуется «слова состояния». В число опознавательных признаков частей речи включен морфемный состав слова, поскольку умение его производить положено в этом учебнике в основу обучения орфографии. Прежде чем сделать выбор орфограммы, учащийся определяет, в какой морфеме она находится, и это целесообразно, поскольку большая часть правил орфографии адресована определенным типам морфем.

С 1995 года в школах действует еще один учебно-методический комплекс – под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта.

Процесс обучения по этому учебнику направлен на речевое развитие школьников. Это прежде всего выражается в организации работы, связанной с формированием всех видов речевой деятельности.

Проблема речевого развития, совершенствования навыков говорения решается путем единства двух подходов: через раздел «Речь», где отрабатываются коммуникативные умения и навыки, и через речевой аспект раздела «Язык», направленный на формирование навыков научной речи. В разделе «Речь» учащиеся знакомятся с понятием «речевая ситуация», со стилями речи и композицией различных типов речи. В учебнике под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта впервые представлена

информация об особенностях речевых жанров, углублены сведения о тексте: о его строении (абзац, микротема), о связи предложений через «данное» – «новое», об оценочности текста.

И в программе, и в учебнике предусмотрена системная работа над правильным произношением, развитием навыков интонирования, организуются наблюдения над звукописью, обращается внимание на образные средства языка и речевой этикет.

Учебник дополнил аксиоматические сведения научно-популярными знаниями под рубрикой «Лингвистический текст». Эти тексты написаны ярко, доступно, увлекают интересными фактами из жизни самого языка, из истории его изучения, объясняют, как устроен язык, где и для чего используются его формы.

Таким образом, учебник нацеливает учащихся на практическую деятельность в развитии речи. Вместе с тем это не ослабляет усилий по формированию у учащихся правильной, грамотной, точной, образной письменной речи. В данном учебнике пересмотрен материал, связанный с обучением учащихся связной речи, теория приближена к практике. Приведены в систему умения связной речи с опорой на характер учебной речевой деятельности. Материал по обучению связной речи осваивается параллельно с изучением языковых тем курса на протяжении всего учебного года.

В целом данный учебник в большей степени, чем другие пособия, способствует формированию всех видов компетенций учащихся и соответствует целям обучения русскому языку на современном этапе развития школы. Учебник не только сам по себе обладает объяснительной силой, но и постоянно вовлекает учащихся в размышления о явлениях языка: то им предлагается доказать справедливость какой-либо мысли, то предположить, что язык исчез, и предугадать последствия, то догадаться, о чем рассказывает словообразовательная модель слова и т. д. Ученик регулярно ставится в позицию исследователя, а не только потребителя научного знания. Авторы не скрыли от учащихся, что в лингвистике, как в любой науке, есть свои спорные вопросы и противоречивые суждения. Ученики, например, узнают, что часть ученых порядковые числительные относят к именам

прилагательным. Им предлагается включиться в обсуждение этого вопроса. Свое мнение они должны высказать и о том, почему некоторые ученые не считают местоимения частью речи, почему в причастии одни видят особую форму глагола, а другие – самостоятельную часть речи и т. д. Школьники взвешивают разные аргументы, учатся научному мышлению.

Научные знания в учебнике расширяются и углубляются во всех разделах программы. Это делается с прицелом на практический выход в область совершенствования языковых и речевых умений, грамотности и развития мыслительных способностей учащихся. Например, в разделе «Словообразование» авторы обратились к методике научного морфемного анализа слова. Учебник вводит понятия словообразовательной модели, словообразовательной цепочки, словообразовательного гнезда. Предлагаемая учащимся методика морфемного членения опирается на объективно существующие в русском языке структурно-семантические отношения между однокоренными словами. В приложении к этому разделу даны словарики значения морфем и фрагмент словаря словообразовательных гнезд. Знакомясь с этим материалом, ученик постигает стройность и целесообразность морфемного устройства слова. Становятся видны границы морфем в слове, ученик научается выделять их не интуитивно, а строго доказательно.

Последним по времени создания является учебник, написанный авторским коллективом под руководством Е. В. Бунеевой. Учебник написан на основе «Образовательной программы «Школа 2100» и предназначен для работы с учащимися с высоким уровнем развития мыслительных способностей. Этот уровень обеспечивает непрерывное обучение по программе «Школа 2100», которое начинается в детском саду и продолжается в начальной школе. В результате в 5 класс приходит ученик, готовый к самостоятельной исследовательской работе, которую ему и предлагает данный учебник.

Принципиально новым в подаче теоретического материала является то, что тема начинается не с привычного изложения

теории, а с представления упражнений нового типа, которые психологи назвали учебными задачами. В заданиях к ним намечается программа наблюдений. Используя имеющиеся знания, умения, навыки, учащиеся сравнивают языковые единицы между собой, экспериментируют с ними, изменяя их формы и значения, выявляют функции в тексте и т. д. Добытые при решении учебных задач сведения они обобщают в теоретические положения и формируют свою модель нового теоретического знания. Только после этого школьники получают возможность ознакомиться с теорией, представленной ниже в рамке, и проверить, правильно ли ими решены исследовательские задачи, а также углубить свои знания с помощью дополнительной информации. Очень важно, что в этой ситуации ученик размышляет, совпали ли его доводы с данными в учебнике. Действуя таким образом, ученик проходит школу исследователя языка, постоянно учится успешно добывать новые знания, развивает свои способности.

К развитию теоретического мышления учащихся ведет и опора авторов учебника на метод свернутых информационных структур (О. П. Околелов), который предполагает объединение всех имеющихся у учеников знаний и умений в таблицы, алгоритмы, схемы с отражением в них причинно-следственных зависимостей между явлениями языка, классификации их на основе одного или нескольких признаков, демонстрации общего и различного в системе взаимосвязанных языковых единиц.

Метод свернутых информационных структур используется во всех типах учебников для обобщения и систематизации изученного и предполагает их репродуктивное усвоение, тогда как авторы учебников по программе «Школа 2100» предлагают информацию в виде лишь частично заполненных таблиц, предназначенных для дальнейшей творческой работы школьников. Таблицу или ее графы надо озаглавить, предложить свои примеры, сделать теоретические выводы, объяснить, почему примеры таким образом разнесены по графам, завершить заполнение той или иной графы и т. д. Таким образом, механическое репродуктивное усвоение содержания таблиц в этом учебнике исключено.

Деформированные таблицы, представленные в нем, предполагают творческую работу учащихся по воссозданию их полного содержания и лишь после этого восприятие обобщенной в них информации.

Метод свернутых информационных структур, примененный в обучении орфографии, помог учесть все признаки написаний. Авторы программы «Школа 2100» впервые предложили их усложненную и полную классификацию. В других учебниках такая классификация осуществлена лишь частично. Внимание обращено на употребление орфограмм в разных видах морфем (что очень важно), на признаки орфограмм и условия их выбора.

Новое в классификацию написаний авторы анализируемых учебников внесли, разделив их на два класса: буквенных и небуквенных орфограмм. Учащиеся поэтапно овладевают этой многоступенчатой классификацией. В 5 классе они усваивают часть буквенных орфограмм, в 6–7 классах продолжают знакомство с буквенными орфограммами, идет овладение типами небуквенных орфограмм (пробел, контакт, дефис), и только к началу 8 класса происходит овладение всей классификацией в целом и осуществляется опора на нее при выборе орфограммы.

Впервые в учебник вводится подытоживающий всю работу раздел «Ключевые слова урока» или «Ключевые слова темы». В нем нужно назвать понятия, усвоенные в ходе обучения, и определить их содержание.

Авторы учебников по программе «Школа 2100» позаботились о формировании у школьников всех видов компетенций. Лингвистическая компетенция расширяется, углубляется и поднимается на более высокий уровень, чем при работе по другим учебникам. Это делается путем введения в темы дополнительной информации о разных явлениях языка из научных и научно-популярных изданий. В соавторы «привлечены» такие ученые-лингвисты, как А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, Р. И. Аванесов, Д. Н. Шмелев и др. Предоставляется информация из вузовских учебников с указанием их авторов, из «Лингвистического энциклопедического словаря», предназначенного для ученых и студентов.

Кроме того, школьники знакомятся с отрывками из книг Л. В. Успенского «Слово о словах», З. Н. Люстровой «Беседы о русском языке», Л. Т. Григорян «Язык мой – друг мой» и др.

С целью формирования языковой компетенции предложен принципиально новый подход к описанию языковых единиц: они рассматриваются не только с точки зрения их устройства, но и с точки зрения функционирования в речи. Языковые и речевые свойства описываются в неразрывном единстве. Даже разделы именуется по-новому: не «Имя существительное», а «Имя существительное в языке и в речи». Авторы предложили свой путь обучения учащихся употреблению языковых единиц в речи. Они показывают, как, например, морфологические единицы включаются в речь через словосочетание и предложение. Именно в составе этих синтаксических единиц они обретают дополнительные смыслы как члены предложения, как однородные члены, как словосочетания различных типов. Поэтому, к примеру, в раздел об имени существительном впервые включены темы, освещающие роль слов данной части речи как главных и второстепенных членов предложения, как однородных членов, как составных частей словосочетаний. На протяжении изучения темы учащимся предлагается пронаблюдать над функцией имен существительных в текстах разных типов и стилей речи.

Коммуникативная компетенция формируется в рассматриваемых учебниках по программе, разработанной группой под руководством В. И. Капинос и реализованной в учебниках под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта. Различия заключаются в двух моментах. Во-первых, обучение решению коммуникативных задач производится не только на уроках русского языка, но и на уроках риторики. Программа этого курса и учебники разработаны под руководством Т. А. Ладыженской и являются составной частью комплекта учебников образовательной программы «Школа 2100». Курс начинается в начальной школе и продолжается в 5–9 классах. Много внимания в курсе риторики уделяется развитию устной речи учащихся в различных жанрах, что не могут себе позволить учебники русского языка из-за перегруженности материалом. Риторика помогает основному курсу

русского языка усилить работу с учащимися по усвоению речеведческих понятий, таких как речевая ситуация, свойства текста, стили речи текстов, жанры письменной речи.

Своеобразие программы «Школа 2100» по формированию коммуникативной компетенции состоит еще и в том, что часть информации перенесена в начальные классы, где к тому же изучается «Риторика», поэтому в пятые классы приходят школьники, более подготовленные для участия в коммуникативной деятельности, чем обучающиеся по другим программам. Учебник дает разнообразный материал для формирования культуроведческой компетенции учащихся. Как известно, это новая цель в обучении русскому языку, и дидактический материал для ее достижения только начинает создаваться. Авторам учебника удалось продвинуться вперед, т. к. тематика связных текстов расширена. В школьный оборот введены не использованные в других учебниках страницы прекрасной речи классиков русской литературы XIX–XX вв.

Как считает известный томский методист О. Н. Киселева, по богатству и разнообразию содержания упражнений этот учебник превосходит все существующие.

Авторы образовательной программы «Школа 2100» и соответствующих ей учебников ввели понятие функциональной грамотности учащихся. Это понятие более широкое и содержательное, чем привычное представление об орфографической и пунктуационной грамотности, составляющее только часть функциональной грамотности. Функциональная грамотность включает все основные умения, полученные в процессе усвоения языка и речи, в их единстве. Это умения воспринимать тексты и создавать их в устной и письменной форме в соответствии с речевой ситуацией и всеми правилами их оформления в языке и речи. Тексты как главное дидактическое средство подвергаются комплексному анализу, в ходе которого ученики формируют и обнаруживают свою функциональную грамотность.

Необходимо напомнить, что в последнее десятилетие в системе среднего образования пристальное внимание уделяется

речевой деятельности и курсам, обеспечивающим ее развитие. В настоящее время в школах вводятся курсы по риторике, стилистике и словесности. Мы подробно рассмотрим историю возникновения и процесс введения в школьную программу курса словесности.

Литература и русский язык вместе с другими школьными дисциплинами помогают своими средствами обеспечить адекватные условия для личностного развития учащегося соответственно его задаткам, способностям, интересам.

Термин «словесность» имеет два основных значения: способность выражения мысли в слове с применением правил риторики; совокупность произведений, в которых эти правила применяются при создании текста. Данные произведения образуют духовную культуру общества и тем самым обеспечивают его единство и цельность.

В связи с возрождением интереса к словесному творчеству, гуманизацией всего нашего образования, созданием классов с углубленным изучением русского языка и литературы, гимназий и лицеев гуманитарной направленности появилась потребность сблизить преподавание русского языка и литературы, возродить русскую словесность как учебный предмет. Нет сомнения, что существовавшая до 1917 года система преподавания русского языка и словесности в их неразрывном единстве имела много достоинств. Была четко сформулирована и последовательно решалась на практике задача стилистического изучения языка, т. е. изучения языка в его употреблении, как материала, из которого создается литературное произведение. В свою очередь, литературный текст выступал как произведение словесного творчества, словесного искусства. Анализ словесной ткани произведения позволял глубже понять его истинное содержание, его глубинную идею, вооружал учащихся знаниями, необходимыми для самостоятельного толкования смысла и эстетических качеств художественного текста.

Наметившееся в последние годы стремление сблизить преподавание русского языка и литературы, показать литературные произведения как творения словесного искусства, увидеть и раскрыть их богатейшее содержание и художественное совершенство

«посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения» (В. В. Виноградов) естественно заставляет вспомнить, что в старых гимназиях преподавалась словесность, которая имела тесные связи с курсом русского языка.

Так, например, в 5, 6, 7 классах гимназий царской России «назначается чтение и разбор произведений русской словесности, древней и новой». «Главная цель этих занятий должна быть та же, что и в предыдущих классах, – изучение русского, отечественного языка... В младших классах теоретическая часть преподавания имеет исключительно грамматический характер, а в старших классах грамматические сведения должны дополняться стилистическими и историко-литературными... Учитель на уроках не должен вдаваться ни в критику, ни в излишние историко-литературные подробности, а должен ознакомить учеников с содержанием, планом, литературною формою, основною идеею и языком читаемого и разбираемого произведения» (И. Глебов). Далее развивается мысль о том, что содержание произведения и его основная мысль «только тогда становятся понятны», когда «изучается произведение со стороны языка, слога и литературной формы, другими словами, делается грамматический, стилистический и литературный разбор». В результате учащиеся должны твердо усвоить прочитанное и разобранное произведение «со стороны его содержания, плана, основной мысли, литературной формы и языка» (И. Глебов). В 8 классе изучается «систематический краткий курс теории слога, прозы и поэзии». Цель этого курса – свести в известную систему те отдельные сведения по теории слога, прозы и поэзии, которые приобретены уже учениками в предыдущих классах при разборе произведений русской словесности; освежить в памяти учащихся и самые произведения, из которых извлекались при разборе вышеуказанные теоретические сведения.

В 20-е годы XX века стройная система изучения русского языка и словесности была разрушена как не отвечающая новым требованиям. Слово *словесность* (и как обозначение словесного искусства, и как название школьного предмета) было вытеснено словом

литература. Словесность, объявленная формальной, вооружала учащихся знаниями, необходимыми для самостоятельного анализа художественного текста. А литературоведение, пришедшее на смену словесности, предлагало главным образом готовые объяснения.

Курс словесности возродился только в 90-ых годах XX века с выходом в свет учебника А. И. Горшкова и Р. И. Альбетковой «Русская словесность». К учебнику прилагается сборник задач и упражнений.

Авторы отмечают, что основы русской словесности не являются механическим соединением двух учебных дисциплин – русского языка и теории литературы. В словесности объектом выступает язык «не как система знаков в отвлечении от конкретного смысла, а как последовательность тех же знаков, конкретный смысл формирующая и выражающая». Предмет же словесности можно определить как изучение единства содержания литературного произведения и способов языкового выражения этого содержания.

Овладение искусством общения, культурой устной и письменной речи необходимо для человека независимо от того, каким видом деятельности он занимается или будет заниматься. Но овладеть этим искусством невозможно, если человек не умеет правильно читать (правильно не в смысле «без ошибок», а в смысле «вдумчиво»). Можно читать много, получать информацию, но если не уметь ее перерабатывать, стараясь перенести на собственный жизненный опыт, то все извлеченные знания остаются пустым грузом. Интеллект развивается, а мир ценностей, т. е. духовная сфера, отстает, что часто влечет за собой формирование «злого» ума.

Целью курса является развитие личности, ответственной за сказанное и написанное слово, обладающей качествами вдумчивого читателя, способного «изобрести мысль» и выразить личное отношение по поводу прочитанного текста.

Авторы учебника отмечают, что перед учителем словесности встают непростые задачи – создать условия для формирования конструктивного диалога между детьми и автором произведения; в ходе диалога научить школьников проводить анализ всех уровней текста.

Для того чтобы школьники поняли, что «язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно распускающийся цвет его духовной жизни» (А.И. Горшков), в школьную программу вводится интегративный курс русской словесности, в котором органически соединяются знания, умения, навыки по русскому языку со знаниями по литературе как словесному искусству и одновременно явлению общественной мысли и национальной гордости. Это курс, который помогает формировать русское национальное самосознание и воспитывать культурного, образованного, высоко нравственного русского человека.

Все виды компетенций при обучении по данному учебнику формируются в полном объеме. Так, явления языка рассматриваются на примере текстов художественных произведений русских авторов. Все языковые единицы рассматриваются с точки зрения функционирования в речи. Задания формулируются как коммуникативные установки, формирующие и совершенствующие навыки создания собственного речевого высказывания.

Таким образом, на сегодняшний день учителю предоставлено право выбора учебника. При этом учитывается уровень подготовки учащихся, полученной в предыдущих классах и достаточной для восприятия содержания избранного учебника. Важна и подготовленность самого учителя для работы с содержанием выбранного учебника.

Литература

1. Алексеева, И. А. Русский язык. Методика и практика преподавания / И. А. Алексеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002.
2. Бабайцева, В. В. Русский язык : теория : учеб. для 5–9 кл. общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – М. : Просвещение, 1995.
3. Глебов, И. О программах по русскому языку и словесности для желающих поступить в студенты Московского университета // Воспитание : журнал для родителей и наставников, издаваемый под редакцией Александра Чумикова. – 1863. – №4. – С. 108–120.

4. Горшков, А. И. Русская словесность : от слова к словесности : учеб. пособие для учащихся 10–11 классов школ, гимназий и лицеев гуманитарной направленности / А. И. Горшков. – М. : Просвещение, 1995.
5. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002.
7. Никитина, Е. И. Русская речь : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина. – М. : Просвещение, 1996.
8. Околелов, О. П. Оптимизационные методы дидактики / О.П. Околелов // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 20–24.
9. Русский язык : практика : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. В. В. Бабайцевой. – М. : Просвещение, 1995.
10. Русский язык : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов [и др.]. – 20-е изд. – М. : Просвещение, 1998.
11. Русский язык : учебник для 5-го класса основной школы / Р. Н. Бунеев [и др.]. – М. : Баласс, 2006.
12. Русский язык : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2000.
13. Сборник нормативных документов / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2004.
14. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Наука, 1974.

Лекция № 4

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Человечество сегодня претерпевает ряд глубинных трансформаций, меняющих облик цивилизации в целом, что связано с динамично протекающим переходом от индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному,

в котором процессы создания и распространения знания становятся ключевыми. Эти процессы в большой степени опираются на потенциал образовательной системы.

Сегодня Россия пытается изменить образовательную систему в соответствии с новой ситуацией в отечественной экономике и интегративными процессами в Европе. Начало процесса сближения и «гармонизации» систем образования стран Европы можно отнести еще к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята **Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования**. В 1988 году, когда ректоры европейских университетов собрались в Болонье для того, чтобы отметить 900-летие самого старого университета в Европе была принята **Великая хартия университетов**, где главным фундаментальным принципом деятельности университета была названа автономность, самостоятельность. Следующим шагом к Болонскому процессу явилось подписание в 1997 году **Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе»**. Конвенция признала огромное разнообразие систем образования в Европейском регионе, которое отражает культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие и составляет исключительное богатство Европы, Очертания грядущего Болонского процесса стали значительно явственней после подписания **25 мая 1998 года** в Сорбонне четырьмя министрами, ответственными за высшее образование во Франции, Германии, Италии и Великобритании, **Сорбоннской декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования**. Было найдено слово «гармонизация», которое позволяло обойти неприемлемые для университетов Европы понятия «унификация» и «стандартизация».

С 1999 года, когда министрами образования 29 европейских государств была подписана так называемая Болонская декларация, это движение получило название Болонского процесса.

Целями процесса, достижение которых ожидается к 2010 году, являются:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;
- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Страны присоединяются к Болонской Декларации на добровольной основе. Подписав Декларацию, они принимают на себя определённые **обязательства**, некоторые из которых ограничены сроками:

- с 2005 года начать бесплатно выдавать всем выпускникам вузов стран-участников Болонского процесса европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра;
- до 2010 реформировать национальные системы образования в соответствии с основными требованиями Болонского процесса.

Болонский процесс ориентирует нас на приведение содержания обучения в соответствие с потребностями современного рынка труда. Это требования и к квалификации, и к социальной мобильности, к способности быстро переобучаться; это владение современными фундаментальными умениями и технологиями. Конкретизация этих требований предполагает тесное взаимодействие сети учреждений профобразования с работодателями. Болонское соглашение также нацеливает на построение системы непрерывного образования, начиная с довузовского, создание двухуровневой системы высшего профобразования. Довузовское образование предполагает введение профилизации на старшей

ступени обучения в общеобразовательной школе. Ниже мы представим обзор основных нормативных документов, обеспечивающих процесс введения системы профилей в старшую школу.

Постановлением Правительства РФ № 751 от 4 октября 2000 года была одобрена Национальная доктрина образования и дано поручение Министерству образования по осуществлению координации работ по реализации указанной доктрины. Доктрина состоит из четырех разделов: введение; основные цели и задачи образования; основные задачи государства в сфере образования; ожидаемые результаты реализации доктрины. Она рассчитана на период до 2025 года.

Назначение доктрины как некоторого программного документа состоит в оценке реального состояния уровня образованности населения страны (в сравнении с другими странами) и в определении основных направлений деятельности органов государственного управления по совершенствованию системы образования как института общества. Речь в этом документе идет в основном о проблеме подготовки специалистов, т. е. о высшем и специальном образовании.

Высшее и специальное образование в своей основе ориентировано на передачу специальных знаний. На их базе оно формирует у обучаемых три группы качественных характеристик, которые проявляются не только в знаниях, навыках и умениях, но и в отношении людей к различным сторонам бытия, их эмоционально-волевых установках:

- *общегражданские* качества отражают наличие у индивидов определенных мировоззренческих и нравственных представлений и социально значимого отношения к обществу, в котором они живут; к природе; к труду; к результатам труда; к другим людям по всем их социализирующим признакам и к самому себе. Эти качества личности формируются всем циклом естественных, общественных и гуманитарных учебных дисциплин;
- *общепрофессиональные* качества формируются посредством накопления учащимися мировоззренческих и методологических

знаний в конкретной сфере профессиональной деятельности. Определение перечня и содержания учебных дисциплин, призванных решать эту проблему, является делом чрезвычайно сложным. На сегодняшний день в содержании учебного процесса отечественной системы образования преобладают преимущественно дисциплины, решающие задачи формирования общепрофессиональных качеств. Однако четко выверенных критериев по сбалансированному отбору необходимых учебных дисциплин для подготовки специалистов не существует;

- *должностные* качества являются завершающей стадией в образовательном процессе по подготовке специалистов. К глубокому сожалению, в отечественной педагогике данная проблема даже не поставлена. Достаточно взять перечень учебных дисциплин любого учебного заведения, занимающегося подготовкой специалистов, чтобы обратить внимание на трудноразличимую (или даже вовсе отсутствующую) грань между общепрофессиональными и должностными знаниями.

В начале 2001 года была обнародована Стратегия модернизации российского школьного образования, предложенная Правительством Российской Федерации.

Стратегия модернизации образования в качестве главного результата рассматривает готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. При этом отмечается, что необходимо развивать у учащихся самостоятельность и способность к самоорганизации, умение отстаивать свои права; формировать высокий уровень правовой культуры (предполагающий знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства), готовность к сотрудничеству, толерантность, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

В анализируемом документе в качестве одного из оснований обновления образования предлагается компетентностный подход, который предполагает формирование ключевых компетентностей школьников.

Согласно Стратегии, компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.).

Компетентности не следует отождествлять компетенциям, или знаниям, умениям и навыкам. Понятие компетентности шире этих понятий, оно включает их в себя. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий).

Одна из проблем обновления содержания образования в Стратегии определяется как проблема отбора базовых, или ключевых, компетентностей.

Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях. Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях.

Существенно, что все компетентности требуют различных типов действия: действовать автономно и рефлексивно; использовать различные средства интерактивно; входить в социально гетерогенные группы и функционировать в них.

В структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

-
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
 - компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного быта);
 - компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно обогащающих личность).

Таким образом, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

29 декабря 2001 года вышло в свет распоряжение Правительства Российской Федерации № 1756-р «О введении на старшей ступени общеобразовательной школы профильного обучения» (концепция профильного обучения). В указанном документе ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...>, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

Комментируя данное распоряжение, прежде всего следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа».

Профильное обучение – «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников

в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе, выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения».

Профильное обучение направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Модель российского общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что будет обеспечивать гибкую форму профильного обучения. Она должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения. Предлагается следующий набор обязательных общеобразовательных предметов: математика, история, русский и иностранный языки, физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня сложности, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология – профильные предметы в естественнонаучном профиле; литература, русский и иностранные языки – в гуманитарном профиле; история, право, экономика и др. – в социально-экономическом профиле и т. д. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Содержание указанных двух типов учебных предметов составляет федеральный компонент государственного стандарта российского общего образования.

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50 : 30 : 20.

С сентября 2003 года в российских школах начался эксперимент по переходу на профильное обучение в 10–11 классах. Министерством образования России разработаны и разосланы в регионы рекомендации о предпрофильной подготовке учащихся среднего звена с целью обеспечения осознанности выбора профиля обучения в старшем звене.

Существует проблема своевременной подготовки учащихся к такому серьезному шагу, как выбор профиля. Более целесообразно было бы начинать готовить детей к выбору профиля со среднего звена, что позволит вводить элементы профилей и выяснять интересы и способности учеников на более ранней стадии обучения.

Выбор профилей обучения должен быть обусловлен запросами родителей и учащихся, подбором и расстановкой кадров, сотрудничеством с профессорско-преподавательскими коллективами вузов, уровнем обученности и обучаемости основного контингента учащихся.

Профильное обучение позволит осуществлять учебный процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, ведь с особенностями свойств нервной системы (темперамента), когнитивных стилей (импульсивность – рефлексивность, аналитичность – синтетичность мышления и др.) связаны различия в восприятии и переработке информации. Организация учебного процесса с учетом этих различий обеспечит активность познавательной деятельности школьников, ее эффективность.

Профилизацию школы следует осуществлять без искажения концепции и с учетом ожиданий ученической и родительской общественности; это позволит не только повысить качество образования, но и установить цивилизованные правовые отношения между участниками образовательного процесса.

В условиях вариативной системы меняются механизмы формирования содержания образования, которое должно состоять из опыта познавательной деятельности (знаний), опыта осуществления известных способов деятельности (умений действовать по образцу), опыта творческой деятельности (умений принимать эффективные решения в проблемных ситуациях), опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений (личностных ориентаций). Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся ключевые компетентности. При оценке учебных достижений школьников преподаватель должен уметь учитывать не только уровень освоения формально-знаниевого компонента обязательного минимума содержания образования, но и способность использовать освоенное содержание образования для решения практически-познавательных, ценностно-ориентационных и коммуникативных задач и проблем.

Отсюда следует проблема, касающаяся специфики образования на разных образовательных ступенях. В связи с этим особую значимость приобретает принцип самооценности каждого возраста, который может быть раскрыт посредством двоякого требования к содержанию и методам образования: обеспечения полноты реализации возможностей ребенка определенного возраста и опоры на достижения предыдущего этапа развития (данное требование может быть реализовано только с учетом решения других двух фундаментальных задач: обеспечения равенства доступа к качественному образованию и, как уже было сказано, подготовки и переподготовки учителей для реализации стратегических целей обновления школы на практике).

Методика преподавания русского языка на базовом и профильном уровнях. Родной язык и литература являются неотъемлемой частью национальной культуры. Верное и четкое

представление места, целей, задач, содержания и путей развития филологического образования в школе и вузе позволит решить важнейшую проблему гуманизации личности.

Федеральный Базисный учебный план для среднего (полного) общего образования предполагает изучение русского языка в 10–11 классах в течение одного часа в неделю на базовом уровне (инвариантная часть БУП) и в течение трех часов в неделю на профильном уровне (вариативная часть БУП). На элективные курсы, учебные практики, проекты, исследовательскую деятельность (компонент образовательного учреждения БУП) отводится не менее 4 часов в неделю.

Содержание образования по русскому языку в настоящее время определяется Государственными образовательными стандартами, «Обязательным минимумом содержания основного общего и среднего (полного) общего образования», примерными программами основного общего и среднего (полного) общего образования. В указанных документах обозначены основные подходы к отбору содержания обучения русскому языку. Так, например, осуществлен переход от единых программ и учебников к вариативным; разработаны «Концепция образовательной области «Языки и литература»», обязательные минимумы содержания образования по русскому языку в начальной, основной и средней общей школе, примерные программы; подготовлены и внедрены в практику работы школы новые учебники и учебные пособия по русскому языку, риторике и словесности; наконец, введен Единый государственный экзамен, в заданиях которого особое внимание уделено проверке сформированности речевых умений и навыков выпускников: чтению и пониманию текста, оценке его содержания и языкового воплощения, продуцированию собственного высказывания на основе предложенного текста.

Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку показывает, что примерно 89 % выпускников достигают базового уровня подготовки, соответствующего требованиям «Обязательного минимума содержания основного общего образования по русскому языку». Вместе с тем экзамен выявил слабые места в подготовке

выпускников по предмету. Это прежде всего практические умения, связанные с созданием собственного речевого высказывания, в котором требуется ясно, правильно, последовательно и убедительно выразить свою позицию, точно и уместно используя разнообразные языковые средства.

Такие результаты во многом определяются самим содержанием курса русского языка в школе, который во многом ориентирован на формирование грамматико-правописных умений и навыков. Поэтому основной идеей подготовки современных школьников должно стать интенсивное речевое и интеллектуальное развитие учащихся на всех ступенях обучения. Иными словами, необходимо не только и не столько обучать орфографии и пунктуации, сколько формировать языковую и духовную культуру школьников, умение думать, грамотно и говорить и писать в разных условиях общения. Современный урок как раз и ориентирован на интенсивное речевое развитие учащихся, которое заключается в реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому (родному) языку.

Основной задачей учителя при обучении русскому языку является систематическое обучение школьников всем видам речевой деятельности. При этом целесообразными являются виды работ, позволяющие формировать весь комплекс речевых и коммуникативных умений: изложение – близкое к исходному тексту, сжатое, выборочное; сочинения разных жанров, в том числе сочинение на основе прочитанного текста. В современных учебниках для 10–11 классов есть упражнения, обеспечивающие формирование прочных произносительных умений и навыков с одновременным развитием речевого слуха и речевого самоконтроля. Однако, на наш взгляд, задания, связанные с анализом текста, представлены очень слабо, а в некоторых учебниках их нет вообще.

В основной школе предполагается совершенствование речевой деятельности учащихся на основе овладения знаниями об устройстве русского языка и особенностях его употребления в разных условиях общения, усвоение основных норм русского литературного языка, речевого этикета. На этом этапе предусматривается

формирование таких умений, как различные виды чтения, информационная переработка текстов, поиск информации в различных источниках, а также способность передавать ее в соответствии с условиями общения.

Основная идея стандарта для базового уровня старшей школы - предъявление русского языка во всем многообразии его функций, во взаимосвязи единиц и уровней языка, изучение его как системы, реализующейся в речи. Приоритетной становится задача повышения уровня речевой культуры в наиболее важных для старшеклассников ситуациях учебно-научного и делового общения. Особое внимание уделяется целенаправленному развитию таких умений и навыков, которые необходимы для обучения в вузе и в будущей профессиональной деятельности выпускников: навыки различных видов чтения учебно-научных текстов, в том числе по избранному профилю; навыки написания рефератов, тезисов, докладов; навыки создания собственных текстов, составление различных деловых бумаг, умения выступать публично.

Специфика стандарта для профильного филологического обучения заключается в выдвигании на первый план задачи подготовки к дальнейшему получению филологического образования в вузе. Стандарт для профильного обучения включает в себя содержание базового уровня. Помимо этого предусматривается углубление и систематизация знаний о лингвистике как науке, расширяются сведения о ее связях с другими науками при максимальном использовании текстов художественной литературы для характеристики образных средств языка, а также для раскрытия исторической изменчивости русского языка, его норм и правил. Совершенствуются умения анализировать языковые и речевые факты с учетом их различных научных интерпретаций. Усиливается внимание к вопросам истории языка и его связей с историей народа.

В работе с учащимися филологического профиля, а также на уроках словесности в общеобразовательном и других профилях необходимо последовательно реализовывать сознательно-коммуникативный принцип обучения родному языку, предполагающий опору на лингвистические знания при формировании

речевых умений и навыков и обеспечивающий таким образом устойчивость и надёжность этих умений. Обучение русскому языку на текстовой основе предполагает обучение многоаспектному анализу текста: композиционно-содержательному (определение темы, главной мысли текста, выделение микротем и др.); стилистическому (обоснование принадлежности текста к определённому стилю речи, выделение характерных для стиля языковых средств и стилистических приёмов); языковому анализу отдельных элементов текста (фонетический, орфоэпический, словообразовательный, лексический, морфологический разбор указанных учителем слов, синтаксический анализ словосочетаний и предложений). Основными приемами формирования речевых и коммуникативных умений являются такие упражнения, как построение типовых фрагментов текста; редактирование текста, содержащего недочёты; совершенствование правильно построенного, но маловыразительного текста с помощью синонимических замен и использования изобразительно-выразительных средств языка.

При обучении анализу текста необходимо объяснить учащимся, что эта работа связана не только с изучением конкретных литературных произведений, авторских стилей и тонкостей языка: в первую очередь анализ направлен на создание самими учащимися творческих работ в различных жанрах и стилях. В последние годы в качестве экзаменационного задания школьникам и абитуриентам предлагается анализ эпизодов художественных текстов, интерпретация поэтических произведений. Все эти задания достаточно сложны даже для языковедов, поэтому лингвистическому анализу уделяется теперь большое внимание в процессе обучения, начиная с 5 класса. При условии творческой и систематической работы учителя можно привить обучающимся настоящую любовь к литературе и русскому языку, пробудить желание творить самим.

Современный лингвистический анализ текста представляет собой сложную систему, тогда как язык художественного произведения – это тоже система, строящаяся по своим законам. Каждое слово, каждый знак в тексте несут информацию, помогающую

понять оттенки общего смысла, поскольку в литературном тексте не бывает случайных деталей. Лингвистический анализ – это изучение языковых аспектов художественного произведения, раскрытие значения различных элементов языка с целью полного и ясного понимания текста. Именно поэтому необходимо не только исследование текста, но и обобщение учащимися своих наблюдений, создание атмосферы творчества, благодаря которой школьники в процессе совместной и индивидуальной работы с произведением учатся думать, наблюдать и пробуют самостоятельно анализировать текст. При этом учащемуся важно увидеть скрытые элементы авторской оценки, обнаружить миропонимание автора, строй его мыслей и чувств.

В настоящее время существует достаточно много методик анализа художественного текста. На наш взгляд, наиболее приемлемой для учащихся является структура анализа, разработанная Е. И. Бегловой: рассмотрение номинаций текста, определение темы, тематических полей, лексический комментарий, анализ синтаксиса и изобразительно-выразительных средств. В анализ стихотворных произведений включается изучение метроритмического и фонетического уровней. Все этапы работы над текстом проводятся через постановку проблемных вопросов и выполнение исследовательских заданий в процессе осмысления функций всех композиционных фрагментов, смысловых типов и форм речи, а также выявления стилистических функций лексических, синтаксических, интонационных средств, участвующих в создании художественного единства текста.

Толкование языковых фактов вначале может проводить сам учитель: коллективное медленное чтение художественного текста учит видеть незаметное и малозначимое, читать осмысленно и внимательно. Например, возможна постановка следующих вопросов: *Почему текст называется именно так? Где в тексте заложено объяснение названия текста, какими средствами это сделано?* и др. Большое значение имеет выявление ассоциативных связей, т. е. развитие художественного воображения и образного мышления. Воображение и мышление играет особую роль в процессе

обучения в старших классах средней школы, т. к. связано с искусством быть читателем – человеком, умеющим расшифровать авторский замысел. Не менее важным является разграничение, верная оценка индивидуально-авторских и общеязыковых фактов. Произведение анализируется на уроке устно, дома учащиеся оформляют письменное высказывание, используя при этом необходимую справочную литературу.

Необходимо отметить, что в 11 классе обучение русскому языку представляет собой в основном интенсивную подготовку к Единому государственному экзамену по предмету. Большая часть учебного времени традиционно отводится на отработку орфографических и пунктуационных умений. Однако совершенствование умений анализа текста и составления связного устного или письменного высказывания также должно найти место в процессе обучения. Часто учителя решают эту задачу в рамках элективных курсов.

Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции. Некоторые из них могут «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне. Например, курс «Лингвоанализ художественного текста» («Искусство анализа художественного текста») будет поддерживать курс литературы; курс «Учимся редактировать» поддержит «Стилистику русского языка»; курс «Приключения слов в истории» поможет при изучении художественных произведений XVIII–XIX вв. Другие элективные курсы служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий, например, курсы «Информационный бизнес», «Основы менеджмента», «Инновационный менеджмент», «Психология делового общения» и др. в социально-гуманитарном профиле. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам единый государственный экзамен не проводится.

Необходимо заметить, что любой элективный курс для гуманитарного профиля должен создаваться с учетом того, что действительно глубоко понять текст можно лишь в процессе диалога разных ее читателей. Поэтому основной формой учебной деятельности в курсе становится не рассказ учителя о тексте (или книге), не *объяснение*, а совместная - учеников и учителя – работа над текстом, их диалог, направленный на понимание произведения. Такой диалог обычно начинается с того, что каждый участник работы делится своими суждениями о прочитанном тексте, формулирует свои вопросы, говорит о том, что показалось особенно интересным или странным и т. п. Разные суждения сталкиваются между собой, завязываются споры. Как правило, вся последующая работа строится, как поиск ответов на возникшие вопросы. Такая работа делает необходимым углубленный анализ и комментирование *текста*. В процессе анализа проблемы нередко переформулируются, возникают новые вопросы и т. д.

При разработке программы элективного курса необходимо:

- 1) проанализировать содержание учебного предмета в рамках выбранного профиля;
- 2) определить, чем содержание элективного курса будет отличаться от базового или профильного курса;
- 3) определить тему, содержание, основные цели курса, его функцию в рамках данного профиля;
- 4) разделить содержание программы курса на модули, разделы, темы, отвести необходимое количество часов на каждый из них; выяснить возможность обеспечить данный курс учебными и вспомогательными материалами: учебниками, хрестоматиями, дидактическими материалами, лабораторным оборудованием, реактивами и т. д.;
- 5) составить список литературы для учителя и для учащихся; выделить основные виды деятельности учащихся, определить долю самостоятельности, творчества ученика при изучении курса (если программа курса предполагает выполнение практических работ, проведение экскурсий, выполнение проектов, то их описание должно быть представлено в программе);
- 6) продумать, какие образовательные продукты будут созданы учащимися в процессе освоения программы курса;
- 7) определить критерии, позволяющие

оценить успешность освоения программы курса; 8) продумать форму отчетности учащихся по итогам освоения программы курса: проект, реферат, выступление и др.

Алгоритм разработки программы элективного курса. Во-первых, программа должна содержать пояснительную записку. В ней обосновываются актуальность, важность и значимость курса. Формулируются цели как предполагаемый конечный результат его освоения, задачи, определяющие пути достижения целей, требования к знаниям и умениям учащихся. Дается описание структуры программы курса, ее особенностей, форм контроля, соотношение часов теоретической и практической частей.

Затем необходимо представить учебно-тематический план, в котором должен быть отражен образовательный продукт – это материалы, которые будут разработаны учащимися на уроке в ходе познавательной, исследовательской деятельности. Образовательным продуктом ученика являются: конспект, тезисы, эксперимент, серия опытов, исторический анализ, собственное решение научной проблемы, доказательство теоремы, стихи, сказки, очерки, трактаты, живопись, графика, музыка, песня, танец, вышивка, фотография, композиция, модель, макет, схема, компьютерная программа и др.

Следующий этап – полная, детальная характеристика каждой темы программы. Следует учитывать, что содержание образования – это не только знания, которые должны получить учащиеся, но и опыт познавательной деятельности, известных ее способов, творческая деятельность, опыт эмоционально-ценностных отношений. Освоение этих типов опыта позволяет сформировать у учащихся способность к культуросообразным видам деятельности.

Программа должна содержать список литературы для учителя и учащихся.

Также могут быть представлены всевозможные приложения: темы творческих работ, проектов, планы проведения практических работ, экскурсий и др.

Таким образом, модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, от решения которой зависит дальнейшее развитие всей страны. Цель модернизации образования – создание механизма устойчивого развития системы образования на основе обеспечения его современного качества. Успешная модернизация образования в России возможна только при том условии, если она будет основываться на сохранении его фундаментальности и соответствовать актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Литература

1. Анализ результатов ЕГЭ-2007 по английскому языку, немецкому языку, литературе, русскому языку в Томской области: информационно-аналитический отчет и методические рекомендации / Т. Г. Петрашова [и др.] ; под общ. ред. Е. Е. Змеевой. – Томск : Лито-принт, 2007.
2. Артеменко, Н. А. Обучение анализу художественного текста как дидактическая основа формирования коммуникативной компетенции учащихся / Н. А. Артеменко // Семантика и прагматика слова в художественном и публицистическом дискурсах: материалы IX Всероссийского научного семинара (25–26 апреля 2008 г.) / под ред. Н. С. Болотновой. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2008. – С. 313–321.
3. Беглова, Е. И. Филологический анализ художественного текста / Е. И. Беглова. – Стерлитамак : Изд-во Стерлитамакской гос. пед. академии, 2006.
4. Болотнова, Н. С. Основы текстоведения в школе / Н. С. Болотнова [и др.]. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999.
6. Дубовицкая, Ю. В. Русский язык. Элективные курсы / Ю. В. Дубовицкая. – М. : Материк-Альфа, 2007.
7. Концепция профильного обучения // Обеспечение учебного процесса / Нормативно-правовые документы. – www.ed.gov.ru

-
8. Настольная книга учителя русского языка : справочно-методическое пособие / сост. Е. Т. Романова. – М. : Астрель : АСТ, 2002.
 9. Национальная доктрина образования // Обеспечение учебного процесса / Нормативно-правовые документы. – www.ed.gov.ru
 10. Пермяков, О. Е. Теоретико-информационный анализ социально-педагогической оценки единого государственного экзамена в Томской области / О. Е. Пермяков, С. В. Менькова. – Томск : Дельтаплан, 2006.
 11. Сборник нормативных документов. Русский язык / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2004.
 12. Стратегия модернизации российского школьного образования // Обеспечение учебного процесса / Нормативно-правовые документы. – www.ed.gov.ru
 13. Хрестоматия по методике русского языка : русский язык как предмет преподавания : пособие для учителя / сост. А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1988.
 14. Чистякова, С. Н. Профильное обучение и новые условия подготовки / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев, О. В. Кузина, С. О. Кропивянская // Школьные технологии. – 2002, №1. – С. 101–108.

Лекция № 5

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Принципами обучения называют основные идеи, положения, исходные теоретические основания, определяющие выбор методов, приемов и других средств обучения.

В основе преподавания русского (родного) языка лежат фундаментальные методические положения, определяемые социально-психологическими функциями языка и спецификой языка как науки.

В современной методике есть несколько типологий принципов обучения русскому языку, которые строятся на разных основаниях. Рассмотрим некоторые из типологий.

Известный отечественный методист А. В. Дудников выделяет стратегические и тактические принципы обучения русскому языку.

Стратегические принципы:

- развитие речи – ведущий принцип преподавания русского языка;
- активизация мыслительной деятельности учащихся, развитие мыслительных способностей школьников в единстве с развитием связной речи.

Тактические принципы:

- принцип предпочтительного использования индукции как способа мышления в процессе изучения отдельных языковых явлений и категорий;
- принцип взаимосвязи отдельных уровней языка в процессе их изучения в школе при обязательном познании внутренней системы единиц и законов каждого уровня;
- принцип опоры на единицы речи при изучении отдельных уровней языка и на единицы языка – в работе над различными жанрами речи.

Из закономерностей усвоения родной речи, открытых известным методистом Л. П. Федоренко, вытекают следующие **принципы** обучения русскому языку:

- принцип внимания к материи языка – учитель отбирает такой дидактический материал, который учит ребенка управлять своим речедвигательным аппаратом, учит слушать и слышать звучащий текст, подражать образцам звучащей речи, воспроизводить в собственной речи особенности звучащего текста;
- принцип понимания языковых значений – учитель отбирает дидактический материал, обеспечивающий понимание учениками лексических и грамматических значений тех единиц, с которыми детям приходится работать на уроке;

-
- принцип развития выразительности речи – учитель отбирает дидактический материал, который помогает ребенку выражать свое эмоциональное состояние, предоставляет возможность вникнуть в существо поэтического строя речи, учит оценивать окружающий мир средствами родного языка;
 - принцип развития чувства языка – учитель отбирает дидактический материал, способствующий запоминанию традиций употребления;
 - принцип сопоставления устной и письменной речи – учитель отдает предпочтение устному анализу языковых явлений, устной работе по образцам, подбору и составлению собственных примеров, только затем предлагает школьникам перейти к выполнению письменной работы.

Мы предлагаем следующую классификацию принципов обучения русскому языку, которая строится на работах М. Т. Баранова, И. Ю. Гац, М. Р. Львова.

Дидактико-методические принципы (общеметодические принципы):

- принцип воспитывающего обучения (привитие уважения и любви к русскому языку, формирование диалектического мышления, связь обучения с внеклассной работой по предмету);
- принцип научности (преподавание предмета с учетом строго проверенных положений науки; использование учителем при подготовке к уроку научной литературы);
- принцип наглядности (образование у учащихся представлений и понятий на основе живого восприятия предметов и явлений);
- принцип преемственности («стыковка» программ, учебников смежных классов; пропедевтика в начальных классах тех тем, которые будут изучать в средней школе; обобщение и систематизация изученного ранее).

Частнометодические принципы:

- принцип дифференцирования языковых явлений и значений;
- принцип опоры на чувство языка;
- взаимосвязь работы по развитию устной и письменной речи;
- принцип тренировки органов речи и пишущей руки;

-
- принцип последовательного наращивания темпов в обучении русскому языку;
 - принцип внимания к выразительной речи.

Специальные принципы:

- принципы изучения фонетики (опора на речевой слух учащихся; принцип рассмотрения звука в морфеме – понимание изменений звука в зависимости от чередования фонем; сопоставление звуков и букв с целью предупреждения их смешения);
- принципы изучения лексики и фразеологии (лексико-грамматический – сопоставление лексического и грамматического значений; системный – учет всех элементов лексической парадигмы; контекстуальный – рассмотрение слова в контексте);
- принципы изучения словообразования (структурно-словообразовательный – сопоставление структуры слова и способа его образования; лексико-словообразовательный – сопоставление лексического значения и словообразовательного значения модели; мотивационный – определение структуры слова путем его мотивации);
- принципы изучения морфологии (лексико-грамматический – сопоставление лексического значения и категориального значения слова как части речи; парадигматический – сопоставление косвенных форм с исходной; морфолого-синтаксический – сопоставление части речи и члена предложения);
- принципы изучения синтаксиса (интонационный; морфолого-синтаксический);
- принципы изучения орфографии – основные положения, определяющие правописание в русском языке и способствующие методически грамотному обучению правописанию. Принципы обучения орфографии делятся на **общие** (ими учитель руководствуется при изучении всех видов орфограмм) и **частные**. На принципы орфографии учитель опирается при объяснении сущности вида орфограммы (используются необходимые сопоставления) и в процессе обучения умению применять орфографические правила.

Общие принципы:

- русская орфография связана со всем языком – с его звуковой стороной (с фонетикой), со структурой слова (с морфемикой), с формообразованием (с морфологией), с позицией слова в предложении (с синтаксисом). Изучение фонетики обеспечивает ознакомление со способами передачи звуков буквами, морфемике – с позицией орфограммы в той или иной части слова, морфологии – с грамматическими категориями, определяющими выбор орфограмм, синтаксиса – с членами и нечленами предложений;
- опора на связь изучения орфографии с изучением грамматики и фонетики. Данный принцип определяет, во-первых, обязательность прочного усвоения школьниками опорных для орфографии сведений о языке, во-вторых, необходимость повторения этих сведений перед изучением той или иной орфограммы;
- опора на опознавательные признаки орфограмм. Данный принцип предполагает, что в процессе изучения той или иной орфографической нормы соответствующие опознавательные приметы применения правил необходимо называть и учить детей пользоваться этими знаниями в своей письменной речи (т.е. необходимо наличие особых условий, которые сигнализируют о возможной орфографической проблеме).

Частные принципы:

- принцип сопоставления звуков слабой позиции со звуками сильной позиции в определенной морфеме (данный принцип опирается на фонематический принцип русской орфографии);
- сопоставление звука и его фонетического окружения (данный принцип опирается на фонетический принцип русской орфографии);
- принцип сопоставления собственного имени и собственного наименования и нарицательного имени (данный принцип опирается на семантический принцип русской орфографии);
- сопоставление семантики слова и структуры слова, сопоставление части речи и члена предложения (данный принцип

опирается на лексико-морфологический принцип русской орфографии);

- наблюдение над слоговым составом слова.

Принципы изучения пунктуации – положения, определяющие расстановку знаков препинания в синтаксической конструкции:

- *наблюдение над логико-предметной информацией, выраженной в предложении.* Знаками препинания выделяются отрезки коммуникативных единиц, имеющие определенное самостоятельное смысловое значение. Различают два вида таких значений: предикативно-коммуникативное и дополнительное полупредикативное значения. Первое существует самостоятельно в форме предложения; его значение выражается грамматической основой. Второе существует только в рамках предложения и обслуживает первый вид значения, уточняя его. Для овладения пунктуацией важно научиться их различать и в процессе письма предвидеть введение в предложение смысловых отрезков, несущих дополнительную полупредикативную информацию. Дополнительная информация делится на три вида: на различные семантические пояснения в составе простого предложения (уточнения, призывы, обстоятельства, модальные значения и т.д.), на логико-предметные отношения между предикативными компонентами в сложном предложении, на прямую передачу чужой речи. Дополнительная информация, заключенная в смысловых отрезках, на письме связана со знаками препинания, поэтому необходимы систематические наблюдения над семантикой предложения, поиск в ней этой информации. Решению данной задачи способствует регулярно проводимый семантический анализ. В него входят два следующих действия: а) отделение главной информации от дополнительной (с помощью перекомбинирования предложения – включения и исключения из него дополнительной информации); б) определение вида дополнительной информации;
- *наблюдение над структурой предложения.* Смысловые отрезки, выделяемые знаками препинания, грамматически оформлены.

Тем самым они входят в структуру коммуникативных единиц – в предложение и текст. По своей грамматической сути одни из них имеют предикативную природу (составляют грамматическую основу), другие (их большинство) – непредикативную (являются специфическими членами предложения в виде отдельных слов, словосочетаний и даже предложений: однородные члены, обособленные члены, нечлены предложения). Этот факт следует учитывать в процессе обучения школьников пунктуации, поэтому необходимы регулярные наблюдения над структурой предложений. Для решения этой задачи используется частичный синтаксический анализ, состоящий из следующих элементов: а) нахождение грамматической основы (или основ) предложения; б) обнаружение смысловых отрезков, осложняющих предложение (однородного ряда слов, обособленных слов и словосочетаний, нечленов предложения); в) определение разновидности (однородность, обособленность, нечленство в предложении);

– *наблюдение над ритмомелодикой предложения*. Опора на речевой слух во внешней и внутренней речи приучает школьников наблюдать за интонацией предложения (т.е. прислушиваться к ней и анализировать ее). Эти действия, сознательно реализуемые учащимися во время письма, создают условия для выбора нужного знака препинания. Наблюдениям за интонацией поможет школьникам знание о том, что разные информативные единицы имеют разные виды интонации, а именно: интонация простого предложения, интонация соединений коммуникативных единиц в одно целое, интонация включений в простое предложение. Принцип опоры на речевой слух реализуется в результате интонационного анализа, который складывается из следующих действий учащихся: а) определение вида интонации (интонация предложения, объединения предложений или интонация включения); б) определение характера выявленного вида интонации (например, восклицательная – в простом предложении, противопоставление – в объединениях простых в сложном предложении, звательная – в простом предложении).

Принципы методики развития речи учащихся (принцип связи развития речи и мышления учащихся; принцип соотнесения внутренней и внешней речи; принцип стилистической направленности в развитии речи учащихся).

Литература

1. Гац, И. Ю. Методический блокнот учителя русского языка : учебно-методическое пособие / И. Ю. Гац. – М. : Дрофа, 2003.
2. Дудников, А.В. Современный русский язык : учебник для вузов / А.В. Дудников. – М. : Высшая школа, 1990.
3. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991.
4. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1999.
5. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
6. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку : пособие для учителей / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973.
7. Федоренко, Л. П. Анализ теории и практики методики русского языка / Л. П. Федоренко. – Курск, 1995.

Лекция № 6

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день существует очень много определений метода обучения. Однако при имеющемся разнообразии дефиниций необходимо понимание метода как производной от модели обучения, типа обучения, направления обучения.

Нашим рабочим определением метода будет следующее: метод обучения – это способ взаимодействия учителя и учащихся, при котором достигается овладение знаниями, умениями, навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности.

Обучение – это целенаправленный процесс, в рамках которого учитель помогает учащемуся усвоить социальный опыт общества. Методы являются очень важным элементом этого процесса. Опыт воплощается в содержании образования – в стандартах, программах, учебных комплексах. Усвоение содержания образования является целью обучения, методы – способ достижения этой цели.

Метод состоит из последовательных действий, направленных на достижение цели.

На рис. 1 представлена система последовательных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность учащихся. Именно эта деятельность ведет к усвоению школьниками содержания образования. Ученик в процессе обучения с одной стороны – объект обучения, с другой – субъект учения. Чтобы учитель мог добиться успеха, нужно желание ученика, его цель должна совпадать с целью учителя. Кроме того, учитель может только тогда поставить цель и наполнить необходимые способы деятельности нужным содержанием, если ему в какой-то степени известны отдельные свойства учащихся, общие особенности процесса усвоения материала, обозначенные на рисунке как механизм движения объекта к цели. Зная цель и особенности процесса усвоения материала, учитель намечает и осуществляет деятельность, используя имеющиеся у него предметные, практические, интеллектуальные и эмоциональные средства, вызывает соответствующую им цель ученика, в результате чего тот производит свои действия, используя доступные ему средства. Деятельность ученика приводит в движение механизм усвоения материала, благодаря чему изменяется сам ученик и происходит более или менее близкое к желаемому достижение цели обучения. Без достижения цели невозможно говорить о состоявшемся методе. Критерий правильности и полноценности метода обучения один. Это устойчивое достижение цели в оптимальный срок с меньшей затратой усилий.

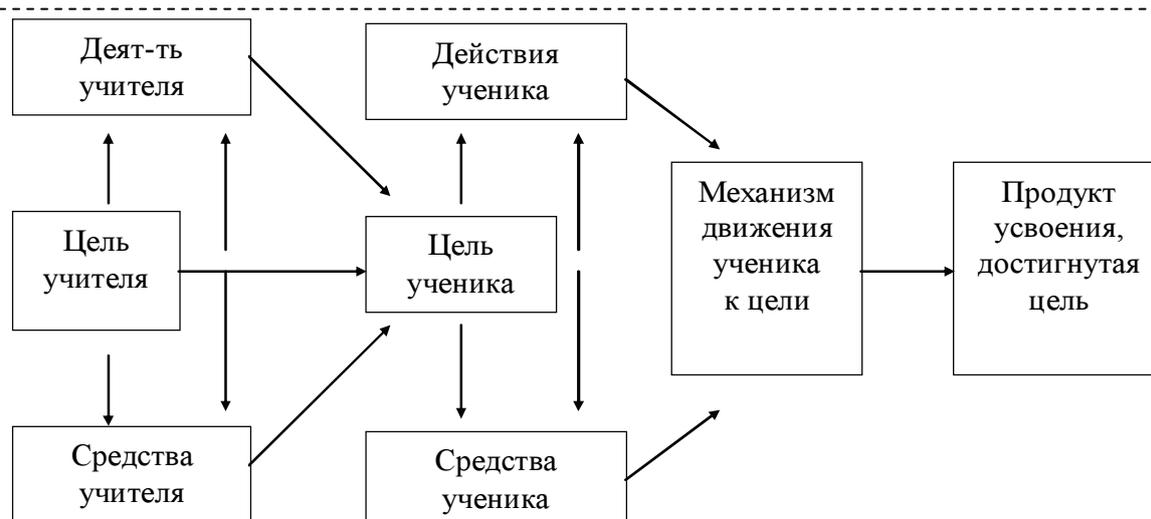


Рис. 1. Строение метода обучения

Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций.

Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа).

С начала 30-х годов XX века и по настоящее время самой распространенной считается **классификация методов «по источнику получения знаний»**, и в применении к русскому языку она представлена следующим образом:

- 1) словесные методы – источником знания является устное или печатное слово;
- 2) практические методы – учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия;
- 3) наглядные методы – источником знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия.

Словесные методы занимают ведущее место в данной классификации методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др.)

выступали против абсолютизации их значения, доказывали необходимость дополнения их наглядными и практическими методами. В настоящее время их нередко называют устаревшими, «неактивными». К оценке этой группы методов надо подходить объективно. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся.

Словесные методы подразделяются на следующие виды.

Рассказ – устное повествовательное изложение содержания учебного материала (применяется на всех этапах школьного обучения). К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований; в частности, рассказ должен:

- обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Объяснение – словесное истолкование закономерностей, существенных свойств объекта изучения, отдельных понятий, явлений. Как и рассказ, объяснение представляет собой монологическую форму изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук.

Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;

-
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
 - использования сравнения, сопоставления, аналогии;
 - привлечения ярких примеров;
 - безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем школьном возрасте, в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся, использование этого метода становится более необходимым, чем в работе с младшими школьниками.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы.

В зависимости от конкретных задач, содержание учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед.

Широкое распространение имеет эвристическая беседа. В ходе эвристической беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

Для сообщения новых знаний используются сообщающие беседы. Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют вводной или вступительной. Цель такой беседы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся состояние готовности к познанию нового. Закрепляющие беседы применяются после изучения нового материала.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (индивидуальная беседа) или учащимися всего класса (фронтальная беседа).

Одной из разновидностей беседы является собеседование. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными

группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение. Кроме того, собеседование – хорошее средство выявления базовых знаний школьников.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу.

Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будить мысль ученика. Не следует ставить подсказывающих или наталкивающих на угадывание ответа вопросов. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа «да» или «нет».

В целом метод беседы имеет следующие преимущества:

- активизирует познавательную деятельность учащихся;
- развивает их память и речь;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством.

Недостатки метода беседы:

- требует много времени и достаточного запаса знаний учащихся;
- содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);

Дискуссия – обмен взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнения других лиц. Этот метод целесообразно использовать в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют обосновывать свою точку зрения. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Лекция – монологический способ изложения объемного материала. Используется, как правило, в старших классах и занимает весь или почти весь урок. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются обзорными. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Применение лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекать их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью. Именно этим объясняется тот факт, что в старших классах удельный вес лекции в последнее время стал возрастать.

Важнейшим словесным методом обучения является *работа с книгой*. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

- 1) конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;
- 2) составление плана текста. План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;

-
- 3) тезирование – краткое изложение основных мыслей прочитанного;
 - 4) цитирование – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
 - 5) аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
 - 6) рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном;
 - 7) составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают биографические, терминологические, географические и т. д.;
 - 8) составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного;
 - 9) составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме;
 - 10) составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Практические методы основаны на практической деятельности учащихся.

Основным практическим методом является выполнение упражнений. *Упражнение* – повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

По степени самостоятельности учащихся выделяют упражнения:

- 1) воспроизводящие (упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления);
- 2) тренировочные (упражнения по применению знаний в новых условиях);
- 3) комментированные (упражнения с комментарием предстоящих операций – для обнаружения типичных ошибок, коррекции действий учащихся; комментарий дает учащийся).

Упражнения по характеру подразделяются на:

- 1) устные (способствуют развитию логического мышления, памяти, речи, внимания учащихся; отличаются динамичностью, не требуют существенных затрат времени на ведение записей);
- 2) письменные (используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении; способствуют развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе);

Требования к упражнениям:

- сознательный подход учащихся к упражнениям;
- соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений от заучивания и запоминания учебного материала через воспроизведение и применение ранее усвоенного к самостоятельному переносу изученного в нестандартные ситуации, т. е. его творческому применению в практической деятельности.

К практическим методам относят также *практические работы*, которые проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер.

Наглядные методы – методы, при которых усвоение учебного материала находится в зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Выделяют метод иллюстраций (показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин и т. д.) и метод демонстраций (демонстрация опытов, кинофильмов, диафильмов и т. д.). Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. (Например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп). Внедрение новых технических средств в учебный процесс (телевидения, видеоманитофонов, компьютеров) расширяет возможности наглядных методов обучения.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;

- наглядность должна использоваться в меру, и показывать ее следует только в соответствующий момент урока;
- наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- необходимо детально продумывать пояснения к демонстрируемому явлению;
- наглядность должна быть четко согласована с содержанием материала;
- необходимо привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии.

Таблица 1

Классификация методов по источнику получения знаний

| Словесные методы | Практические методы | Наглядные методы |
|------------------|---------------------|--------------------|
| Рассказ | Упражнения | Метод иллюстраций |
| Объяснение | Практические работы | Метод демонстраций |
| Беседа | | |
| Дискуссия | | |
| Лекция | | |
| Работа с книгой | | |

Классификацию по источнику получения знаний неоднократно и достаточно обоснованно подвергали критике в педагогической литературе. Главный недостаток этой классификации в том, что она не отражает характера познавательной деятельности учащихся в обучении, не отражает степень их самостоятельности в учебной работе.

Следующая классификация – **классификация методов по характеру познавательной деятельности учащихся** включает в себя 5 методов.

Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) – метод, состоящий в предъявлении готовой информации учителем и усвоении ее в виде учащимися.

Репродуктивный – метод, предполагающий организацию воспроизведения, репродуцирования способов деятельности, о которых учитель сообщил ранее и образец выполнения которых показал (решение типовых задач, упражнений, пересказы текстов по заданию учителя).

Метод проблемного изложения – метод, предполагающий постановку проблемы учителем; учитель сам решает эту проблему, но непременно демонстрирует противоречивые пути самого процесса познания, иллюстрируя культуру мышления в ходе решения проблемы.

Частично-поисковый (эвристический) метод – метод, предполагающий первоначальное овладение учащимися отдельными элементами поисковой деятельности (например, учитель ставит проблему, ученики выдвигают только гипотезу, либо учитель излагает факты, а учащиеся делают выводы).

Исследовательский – метод, предполагающий организацию учителем поисковой творческой деятельности учащихся путем постановки новых для них проблем и проблемных задач. Эти проблемные ситуации учитель создает сам по ходу учебного процесса, но выстраивает их в ряд по степени возрастающей сложности и доступности. Поставленную проблему учащиеся решают сами, осуществляя все известные этапы исследования: наблюдение и изучение фактов и явлений; выяснение непонятного, постановка проблемы; выдвижение гипотез; составление плана исследования; установление связи изучаемых явлений с другими (проверка гипотезы); формулирование решения; проверка решения; определение значения полученных знаний, их возможное и необходимое применение. В ходе решения проблемы учащиеся обнаруживают способность использовать знания и умения в новой ситуации, появляется альтернативное мышление и видение новых проблем.

Резюмируя сказанное, представляем характеристику каждого метода с позиции деятельности учителя и ученика.

Методы обучения и характер деятельности учителя и учащихся
(по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину)

| Метод обучения | Деятельность учителя | Деятельность ученика |
|---------------------------------|---|---|
| Информационно-рецептивный метод | Предъявление информации. Организация действий ученика с объектом изучения | Восприятие знаний. Осознание знаний. Запоминание (преимущественно произвольное) |
| Репродуктивный метод | Составление и предъявление задания на воспроизведение знаний и способов умственной и практической деятельности. Руководство и контроль за выполнением | Актуализация знаний. Воспроизведение знаний и способов действий по образцам, показанным учителем. Произвольное и произвольное запоминание (в зависимости от характера задания) |
| Метод проблемного изложения | Постановка проблемы и раскрытие доказательного пути ее решения | Восприятие знаний. Осознание знаний и проблемы. Внимание к последовательности и контроль над степенью убедительности решения проблемы. Мысленное прогнозирование очередных шагов логики решения. Запоминание (в значительной степени произвольное) |
| Эвристический метод | Постановка проблем. Составление и предъявление заданий на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач. Планирование шагов решения. Руководство деятельностью учащихся (корректировка и создание проблемных ситуаций) | Восприятие задания, составляющего часть задачи. Осмысление условий задачи. Актуализация знаний о путях решения сходных задач. Самостоятельное решение части задачи. Самоконтроль в процессе решения и проверка его результатов. Преобладание произвольного запоминания материала, связанного с заданием. Воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Исследовательский метод | Составление и предъявление проблемных задач для поиска решений. Контроль за ходом решения | Восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы. Осмысление условий задачи. Планирование этапов исследования (решения) и способов исследования на каждом этапе. Самоконтроль в процессе исследования и его завершения. Преобладание произвольного запоминания. Воспроизведение хода исследования, мотивировка его результатов. |
|-------------------------|---|--|

Существует также **классификация методов по способу подачи материала**. Выделяют индуктивный и дедуктивный методы, которые учитывают логику познания и психологического усвоения.

Индуктивные и дедуктивные методы обучения характеризуют исключительно важную особенность методов – способность раскрывать логику движения содержания учебного материала. Применение индуктивных или дедуктивных методов означает выбор определенной логики раскрытия содержания изучаемой темы – от частного к общему или от общего к частному.

Индуктивный метод. Индуктивное изучение темы особенно полезно в тех случаях, когда материал носит преимущественно фактический характер или связан с формированием понятий, смысл которых может стать ясным лишь в ходе индуктивных рассуждений. Широко применимы индуктивные методы при выполнении практических заданий.

Слабость индуктивных методов обучения состоит в том, что они требуют бóльшего времени на изучение нового материала, чем дедуктивные. Они в меньшей мере способствуют развитию абстрактного мышления, т. к. опираются на конкретные факты, опыты и другие данные.

Дедуктивный метод. Дедуктивный метод способствует более быстрому освоению учебного материала, активнее развивает абстрактное мышление.

Применение его особенно полезно при изучении теоретического материала, при решении задач, требующих выявления следствий из некоторых более общих положений.

При использовании индуктивного и дедуктивного методов обучения применяются ранее описанные словесные, наглядные и практические методы, а также репродуктивный, информационно-рецептивный, исследовательский, частично-поисковый и метод проблемного изложения, но при этом содержание учебного материала раскрывается определенным логическим образом – индуктивно или дедуктивно. Поэтому можно говорить об индуктивно или дедуктивно построенной беседе, о проблемно и дедуктивно построенном рассказе и т. д.

О. Н. Киселева относит к дедуктивным методам объяснительно-иллюстративный, метод проблемного изложения нового материала, метод самостоятельного изучения нового материала по учебнику. К индуктивным – эвристическую беседу, исследовательский метод.

Одним из важнейших понятий концепции методики обучения является понятие приема обучения. Единой точки зрения на данное понятие не существует. Одни методисты считают прием частью метода, другие рассматривают его как метод, который занимает на уроке незначительное время. Мы считаем, что прием необходимо рассматривать как часть метода. Например, рассказ учителя на уроке в течение длительного времени трактуется как метод, в течение короткого – как прием. При такой трактовке трудно отличить метод от приема. Но необходимость в разграничении очевидна. Одни и те же приемы могут включаться в разные методы. Например, прием «заполнение таблицы». Если таблица заполняется по указанию учителя на основе актуализации знаний учащихся, то этот прием включается в информационно-рецептивный метод; если учащиеся устанавливают новые связи по имеющимся или изученным ранее образцам и сами составляют таблицу, то это репродуктивный метод; если таблица составляется на основании самостоятельного поиска –

исследовательский, а если речь идет о помощи учителя, то это частично-поисковый метод. Таким образом, составление таблицы как прием обслуживает несколько методов.

При подготовке к уроку учитель планирует усвоение (закрепление, повторение, контроль и т. д.) с помощью методов, которые должны учитывать характер деятельности как педагога, так и учащегося. Например, усвоение типов придаточных в сложноподчиненном предложении целесообразно организовывать при помощи лекции (классификация по источнику получения знаний – словесный метод), учащиеся усваивают информацию в готовом виде (классификация по характеру познавательной деятельности – информационно-рецептивный метод), большой по объему теоретический материал подается дедуктивно (классификация по способу подачи материала – дедуктивный метод). Т.е. учитель при объяснении материала на уроке будет использовать сразу три метода. Последующее закрепление данной темы будет проходить с помощью упражнений (классификация по источнику получения знаний – практический метод), предполагающих воспроизведение показанных педагогом способов деятельности (классификация по характеру познавательной деятельности – репродуктивный метод); закрепление идет по принципу от общего к частному (сначала усваивается правило, затем выполняются упражнения на это правило – дедуктивный метод).

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985.
2. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1981.
3. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1982.
4. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.

-
5. Куписевич, О. Ч. Основы общей дидактики / О. Ч. Куписевич. – М. : Просвещение, 1986.
 6. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981.
 7. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский. – М. : Академия, 2000.
 8. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Дрофа, 2001.
 9. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2005.
 10. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман – М. : Просвещение, 1991.

Лекция № 7

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА. ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА

Обучение – процесс, который развивается во времени и имеет свою логику перехода от незнания к знанию. Урок представляет собой лишь одно звено этого процесса. Содержание урока несвободно, оно вытекает из предшествующего и связано с последующим.

С позиций целостности образовательного процесса одной из основных организационных форм обучения является урок. Классно-урочная система при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Итак, урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

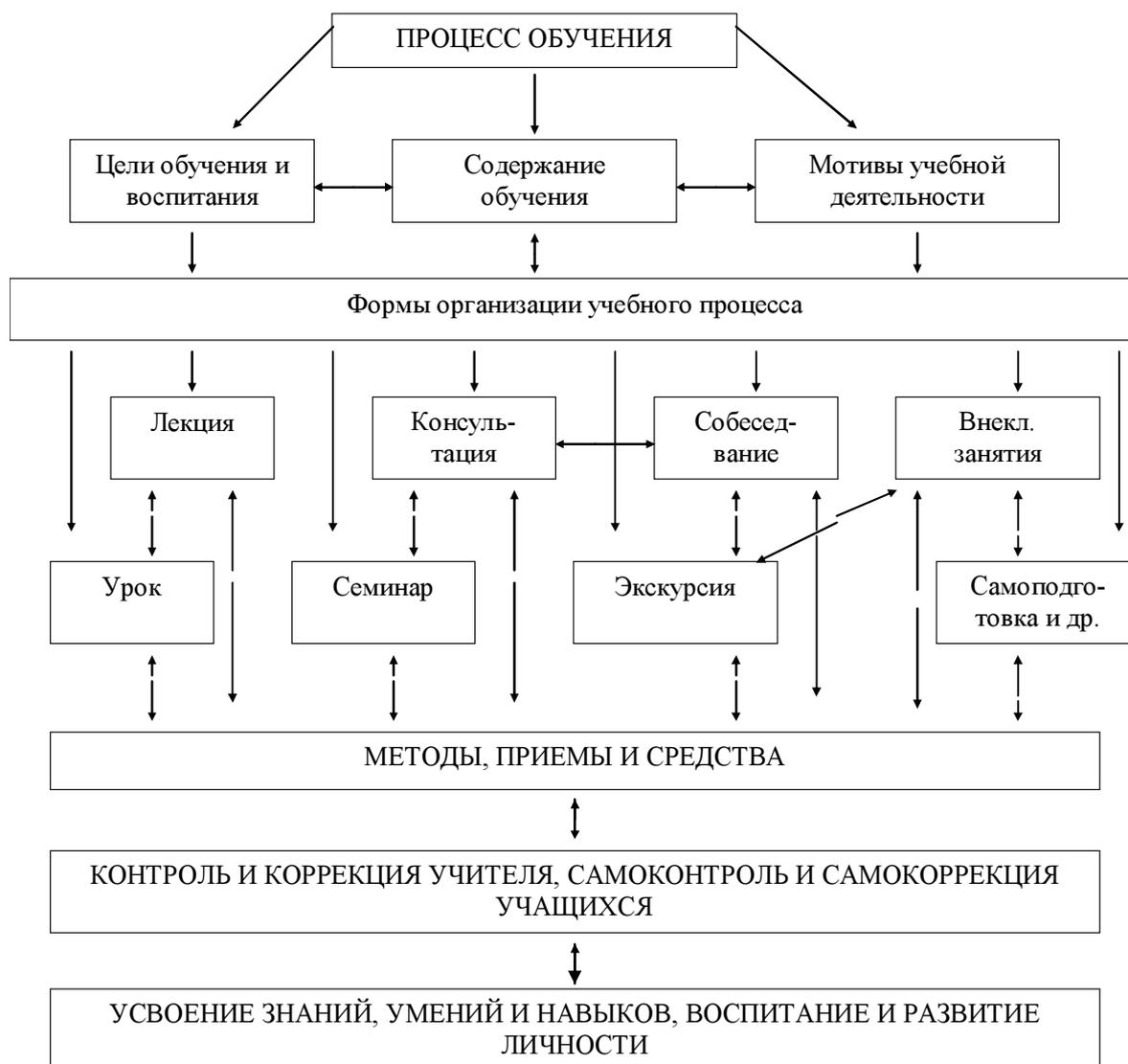


Рис. 2. Структура процесса обучения (по В. А. Онищук)

С позиций целостности образовательного процесса одной из основных организационных форм обучения является урок. Классно-урочная система при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Итак, урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие

благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

Вопрос о количестве типов уроков и их структуре не имеет однозначного решения в науке. Он остается дискуссионным в общей теории обучения и в частных методиках. Одни выделяют типы уроков, другие – виды, третьи – формы уроков, не объясняя, чем эти понятия различаются. Расходятся исследователи и в количественном определении типов уроков. Так, Б. Т. Панов выделяет 4 основных типа урока, М. Р. Львов – 7, М. Т. Баранов и Т. А. Ладыженская – 6, О. Н. Киселева – 5.

Основной классификацией уроков является классификация по целям обучения. Вслед за О. Н. Киселевой считаем целесообразным в соответствии с целями обучения выделить следующие типы уроков:

- 1) урок усвоения новых знаний и умений;
- 2) урок закрепления новых знаний, умений и приобретения навыков;
- 3) урок повторения, обобщения и систематизации изученного;
- 4) урок проверки знаний, умений, навыков;
- 5) комбинированный урок.

Цель урока каждого из типов обуславливает набор структурных элементов урока в его составе. Долгое время этот состав оставался обязательным и постоянным, оптимальные временные границы, которые занимал тот или иной элемент урока, были выверены практикой и тоже жестко регламентированы, место каждого элемента в структуре урока четко определено.

В настоящее время продолжает развиваться движение по преодолению однообразия в построении уроков. Так, внутри типов уроков появляются виды уроков. Основанием для их появления служат следующие факторы:

- разнообразие методов, применяемых на уроке одного типа;
- разнообразие организационных форм обучения;
- характер учебного материала, подлежащего усвоению;

-
- характер связи между элементами урока;
 - свертывание или расширение элементов урока.

Основные структурные элементы урока.

Прежде чем будут охарактеризованы основные типы уроков, необходимо рассмотреть структурные элементы урока. В структуре урока О. Н. Киселева выделяет следующие элементы:

- организационный момент;
- сообщение темы, целей, задач урока;
- подготовка учащихся к восприятию нового материала (актуализация опорных знаний, умений, навыков);
- объяснение нового материала (усвоение новых понятий и способов действия);
- закрепление нового материала (применение знаний и формирование способа действия);
- повторение;
- контроль знаний, умений, навыков;
- проверка домашнего задания;
- задание на дом;
- подведение итогов урока.

Организационный момент. Это короткая часть начала урока, функция которой отражена в названии. Чаще всего оргмомент содержит приветствие учителя, приветствие учащихся.

Сообщение темы, целей и задач урока. Долгое время целеполагание существовало только для учителя. Он ставил перед собой цели и задачи и стремился к их осуществлению. Такому моно-субъектному обучению соответствует информационный тип деятельности учителя и учащихся. Один дает информацию, другие ее воспринимают и воспроизводят. Без информационной деятельности обучение не обходится и сейчас. Ученые-психологи и учителя-новаторы ввели в учебный процесс ученика как субъекта обучения, а объектом стали знания, совместно добываемые учителем и учениками. Появилось новое педагогическое мышление – полисубъектное. Оно предполагает равноправный диалог,

общую деятельность учащихся и учителя. Изменилась структура учебного процесса. Знания, умения и навыки теперь не только закладываются учителем в ученика, но и добываются совместными усилиями учителя и учащихся. Этот новый тип взаимодействия назвали педагогией сотрудничества. Ученик получает право на собственную точку зрения и уважение к ней при условии, что он сможет доказать ее правильность. Учитель уже не навязывает знания, а учит добывать их самостоятельно, ориентирует ученика на сознательное формирование в себе мыслящей личности, учит работать в творческом ключе. Поэтому сегодня все чаще учителя прибегают к тому, что цели урока формулируются учителем совместно с учениками. Однако учителя не всегда дифференцируют цели и задачи уроков в своих планах. В чем их отличие? Цели определяют главные, магистральные линии данного урока, а задачи конкретизируют этапы их достижения. Например: цель урока – «сформировать понятие о синонимии и ее роли в речи», задачи урока – «добиться усвоения понятий синонима и синонимического ряда; помочь школьникам усвоить роль синонимов в речи; способствовать осознанию возможностей словаря синонимов в получении информации об употреблении синонимов в различных стилях речи и в сочетании с другими словами». Начало урока можно построить таким образом, что после объявления учителем темы урока следует предложение учащимся подумать, каких целей они должны достичь и какие задачи предстоит решить для достижения цели.

Необходимо заметить, что традиционно тема урока определяется в соответствии с ее формулировкой в учебнике. Например: «Типы речи», «Буквы И-Ы после Ц». Тема урока записывается на доске учителем и в тетрадях учениками. Такая формулировка темы делает настрой на урок определенным, деловым, но интереса не порождает. Изменить ситуацию может нетрадиционная формулировка темы урока. Например: «Самое маленькое склонение», «Кому принадлежит общий род?» и т. д.

Подготовка учащихся к восприятию нового материала (актуализация опорных знаний, умений, навыков). Это увертюра к объяснению нового материала. Необходимость в этом структурном элементе возникает там и тогда, когда известное учащимся включено в неизвестное как его составная часть. Актуализация может протекать посредством целенаправленной беседы по вопросам теории. Учащимся предлагают грамматический разбор, проводят письменные упражнения с применением известных способов действия и т. д. Все это должно привести класс в состояние готовности к диалогу при объяснении нового материала. Например, если на уроке предполагается усвоить образование страдательных причастий настоящего времени, то учащимся понадобятся опорные знания о том, какие глаголы с безударными личными окончаниями относятся к I спряжению, какие – к II спряжению, и практические умения определять спряжения этих глаголов.

Известное может не входить напрямую в данное правило, а быть отправной точкой для сравнения или аналогии, благодаря которым новое и старое правило разграничиваются или обобщаются. Так, при изучении правописания *О, Ё* после шипящих и *Ц* в окончаниях имен существительных объяснение материала можно поднять на более высокую ступень, если провести сопоставление его с правописанием *О, Ё* после шипящих в корне имен существительных. Учащиеся видят, что правописание *О, Ё* в корне и окончании имен существительных подчиняется различным правилам, которые требуется дифференцировать.

Актуализация знаний, умений, навыков может представлять собой решение некой проблемной ситуации. Проблемную ситуацию известный психолог А. М. Матюшкин определяет как «ситуацию, характеризующую такой тип взаимодействия субъекта и объекта, при котором у человека возникает потребность в открытии нового, неизвестного свойства, закономерности объекта или способа его преобразования». Создать проблемную ситуацию можно при помощи проблемного вопроса, обращенного к классу. Проблемный вопрос – это не просто вопрос,

а вопрос, который задает учащимся цель дальнейшего поиска и его направление. В основе проблемного вопроса лежит противоречие между знанием и незнанием. Противоречие не может быть искусственно сконструировано учителем, оно может быть им только обнаружено в данном учебном материале. Лишь объективно существующее противоречие в движении школьников от незнания к знанию позволяет поставить проблемный вопрос. Например, в пятом классе школьники изучают тему «Текст» и знакомятся с признаками текста. К этому моменту ученики имеют только самое общее представление о тексте, а с урока должны унести знания о признаках текста (текст может быть озаглавлен, текст имеет тему и главную мысль, текст обладает смысловым и грамматическим единством). В начале урока можно прочитать учащимся небольшой рассказ, затем спросить: *Это текст или не текст? Почему?* Ребята ответят, что это, конечно, текст, потому что предложения в нем объединены общим смыслом. Далее учитель предлагает познакомиться с остальными признаками. Так возникает заинтересованность, потребность разобраться.

От проблемных вопросов необходимо отличать познавательные. Функция познавательных вопросов – побудить школьников к той или иной конкретной мыслительной операции, чтобы они смогли сделать маленькое открытие, установить новый вид связи между языковыми явлениями, вывести простое правило. Например, учитель может написать на доске слова *горéть, загорáть, горéлый, загáр, угáр, гáрь* и затем спросить: *От чего зависит правописание о и а в корне гор-/гар-?* Такой вопрос будет познавательным, а не проблемным, т.к. решение уже присутствует в предлагаемом материале (ударения в словах расставлены).

Проблемные и познавательные вопросы создают нестандартность подхода учителя к содержанию урока, стимулируют творчество, порождают у школьников эмоции. А эмоции, как известно, активизируют мыслительные процессы.

Объяснение нового материала (усвоение новых понятий и способов действия). Как уже было сказано выше, объяснение

нового материала возможно при помощи дедуктивных или индуктивных методов. Чаще всего эти методы функционируют в смешанном виде.

Дедуктивный метод предполагает передачу информации о языковом явлении (ознакомление с общими положениями теории и способами действия, ею определяемыми). Мысль учащихся движется от усвоения данных в готовом виде знаний к их применению к частным случаям языка.

Этот метод представлен в следующих трех разновидностях.

Объяснительно-иллюстративный метод. Учитель предъявляет готовую информацию – дает характеристику языкового явления и на конкретных примерах показывает, как эти знания применить на практике, а также знакомит со способами действия, представляет готовый алгоритм. Ученик слушает, осмысливает, запоминает.

Подготовка учителя к объяснению материала всегда начинается с тщательного изучения структуры учебного знания. Вычленяются новые понятия, элементы знаний, известные и неизвестные учащимся, выявляются все признаки данного языкового явления, главное отделяется от второстепенного, уясняется процедура применения правила.

В конце 1960-ых годов возникает идея изучения материала школьных предметов с большей информационной ёмкостью при помощи «крупных блоков». Эта мысль получила известность после удачного применения в педагогическом творчестве учителя математики В. Ф. Шаталова. Один из последователей В. Ф. Шаталова, Ю. С. Меженко, разработал опорные конспекты по русскому языку. В опорный конспект включается несколько блоков. Каждый блок представляет определенную орфограмму, пунктограмму или языковое явление одного порядка.

Опорный конспект – это система опорных сигналов, имеющих структурную связь и являющихся наглядной конструкцией, замещающей систему значений, понятий, идей.

Опорные конспекты содержат знаки, конкретизирующие содержание абстрактного теоретического материала (задача –

облегчение понимания содержания новой информации и заключение ее в долговременной памяти). В опорных конспектах системно используется многократное повторение.

Основные принципы создания опорных конспектов – это опора на сигнал, лаконичность, структурность и автономность блоков, удобство восприятия и воспроизведения, непохожесть конспектов между собой, акцент на основных смысловых элементах, занимательность, унификация обозначений, цветовое оформление (красный цвет – самое главное; зеленый – информация о правиле, теория; синий – примеры), четкость, ясность и простота шрифта, быстрое развертывание и свертывание информации.

Новый материал в методике В. Ф. Шаталова – Ю. С. Меженко включает не менее двух блоков по объему, поэтому на объяснение уходит целый урок, при этом предусматривается двух- или трехкратное изложение. При первичном объяснении материал подается учителем полно и развернуто в рамках объяснительно-иллюстративного метода (при этом применение других методов объяснения не исключается). Опорный конспект предъявляется лишь при вторичном объяснении. Теперь объяснение учителя направлено на то, чтобы показать, как известное учащимся правило представлено в конспекте, как читается конспект, как обозначено главное, какова связь между частями одного блока, разными блоками. Для слабых учащихся возможно и третье объяснение. Во время объяснения ученик только слушает, по его окончании учащимся предлагается зафиксировать опорный конспект в специальных справочных тетрадях с использованием цветообозначений.

Трехкратное изложение, последовательно развертываемое от конкретного знания к обобщению, с попутным воспроизведением опорного конспекта создает предпосылки для качественного усвоения теоретического материала всеми группами школьников.

В качестве недостатка опорных конспектов О. Н. Киселева называет отсутствие в конспекте информации о применении знаний: ученик не получает информации о том, как воспользоваться новыми знаниями.

Метод проблемного изложения материала. Этот метод служит школой приобщения учащихся к исследовательской работе по русскому языку. Объяснение материала учитель берет на себя, но строит его как поиск знаний, которыми школьникам необходимо овладеть, демонстрирует перед учащимися «самый путь научного мышления» (М. Н. Скаткин).

Методом проблемного изложения можно изложить только тот материал, который содержит проблемную ситуацию, несет в себе объективно существующее в сознании учащихся противоречие между знанием и незнанием.

На уроках русского языка возможны два вида проблемных ситуаций по цели поиска при их разрешении:

- неизвестное является теоретическим положением (правилом, признаком, свойством, классификацией);
- неизвестное является способом действия при применении теории к практическим операциям с языком.

В ходе разрешения проблемных ситуаций учитель может воспользоваться различными приемами мыслительной деятельности: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, классификацией и др.

Пример проблемного изложения темы «Односоставные предложения».

Учитель: *Что мы знаем о членах предложения? Предложения состоят из членов, одни из которых главные, другие – второстепенные. Требуется узнать, что положено в основу классификации при делении всех простых предложений на односоставные и двусоставные. Классу было предложено самим отыскать признак классификации. Для анализа вперемешку даны односоставные и двусоставные предложения: Поляна. Стог. Свежее сено! Какой запах! Пахнет сеном. Запах сена кружит голову.*

Один из учеников определил первое и второе предложения как односоставные, третье, четвертое и пятое как двусоставные, а шестое у него получилось в остатке, и ребенок предположил: *Может, оно многосоставное?*

Конечно, ученик не прав. Он прослушал то, что было сказано учителем: все предложения делятся на односоставные и двусоставные. Значит, остатка быть не должно. Не признак количества членов предложения лежит в основе классификации, а какой-то другой. Какой? Учитель предлагает продолжить поиск вместе: *Мы знаем, что члены предложения неоднородны по весу и роли в предложении. Одни – главные, другие – второстепенные. Подчеркнем главные и второстепенные члены. Можно ли разделить предложения на группы по количеству главных членов? Можно. Предположим, что предложения, в которых имеется подлежащее и сказуемое, называются двусоставными, а предложения с одним главным членом (подлежащим или сказуемым) односоставными. Тогда все предложения четко делятся на две группы. Давайте себя проверим. Правомерно ли делить предложения на односоставные и двусоставные по наличию второстепенных членов? Нет, потому что в составе только второстепенных членов предложение существовать не может, а без второстепенных членов – может. Вывод: в основе классификации предложений лежит строение грамматической основы простых предложений. Если предложение имеет оба главных члена, оно называется двусоставным, один главный член – односоставным.*

В данном случае метод проблемного изложения осуществлен с опорой на эксперимент, придуманный учителем. Учащимся демонстрируются возможности классификации языковых явлений на различных основаниях и проводится критический анализ неверных решений. В предлагаемом учеником решении был использован прием остатка. Он способен обнаружить неправильность классификации, способен подтвердить правильность при наличии исключений из общего правила, так что его можно успешно использовать и в других случаях.

Метод самостоятельного изучения нового материала по учебнику. В данном случае в качестве информатора, несущего знания, выступает не учитель, а учебник. Учащиеся читают учебник и добывают новые знания самостоятельно. Этот метод, кроме общей задачи усвоения нового материала, решает также задачу обучения школьников методам самостоятельной работы с книгой как источником знаний по языку.

Исходя из специфики материала, педагог определяет способы организации самостоятельной работы по переработке и усвоению нового и предлагает учащимся задание. Сформировалось несколько типов таких заданий:

- ответ на заранее поставленные вопросы репродуктивного типа (вопросы, которые требуют воспроизведения определений, теоретических положений, т. е стимулируют теоретическое мышление, например: *Какие числительные называются собирательными?*);
- ответ на вопросы продуктивного типа, направленные на осмысление связей между разными явлениями языка, установление общего и различного, вскрытие причинно-следственных зависимостей и т. д., например: *Как правила дефисного и слитного написания сложных прилагательных связаны с их словообразованием?*;
- отграничение нового от известного в структуре самостоятельно изучаемого материала. Базу для такого задания создает программа по русскому языку, которая зиждется на линейно-ступенчатом принципе. Во многих случаях один и тот же материал изучается в несколько приемов. Каждый новый виток что-то добавляет к уже изученному. Результаты наблюдений учащихся могут быть представлены в их устных ответах или зафиксированы в тетрадях в виде плана в двух столбцах: известное, новое;
- сравнение объяснения учителя с изложением данного материала в учебнике. Излагая новое, учитель обдуманно опускает отдельные вопросы, а для их изучения отсылает школьников к учебнику, поставив вопрос: *Что нового вы узнали из учебника в дополнение к объяснению учителя?*
- задание для проработки логической структуры учебника и выделения всех признаков языкового явления, объединяющее в своем составе следующие виды действий учащихся: составить вопросы к параграфу учебника, составить план параграфа, сформулировать тезисы (8–9 классы), сконструировать

таблицу или схему, подобрать примеры, иллюстрирующие каждое положение изученного параграфа или отдельные его части;

- выведение алгоритма-предписания для применения правил орфографии и пунктуации или образца для рассуждения;
- работа учащихся с теорией и дидактическим материалом по теме по программе, предложенной учителем. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, небольшие связанные тексты, иллюстрирующие теоретические положения. В данном случае теоретический материал усваивается поэлементно. Изучение названных учителем элементов нового по учебнику перемежается с выполнением небольших упражнений, в которых школьники опознают усвоенное положение. Например, для изучения темы «Определение» может быть предложена следующая программа действий.

предложена следующая программа действий.

- 1) прочтите, что такое определение;
- 2) запишите, подчеркните определения и докажите, что вы сделали правильный выбор:

*Худощавый и низкорослый,
Средь мальчишек всегда герой,
Часто-часто с разбитым носом
Приходил я к себе домой.*

(С. Есенин)

- 3) ознакомьтесь по учебнику со способами выражения определений. Разделите тетрадь пополам. Первый столбик озаглавьте: «Известные способы», второй: «Новые способы». Под цифрами назовите в каждом столбце способы выражения определений;
- 4) прочтите учебник и ответьте, чем согласованные определения отличаются от несогласованных;
- 5) определение обозначает признак предмета, и прилагательное обозначает признак предмета. В чем отличие определений от имен прилагательных? Почему их нельзя смешивать?

Индуктивный метод предполагает нахождение нового знания самими учениками в процессе анализа конкретных явлений

языка, от которого они переходят к общему, к теоретическим выводам и законам. Наиболее эффективными являются две разновидности индуктивного метода: эвристическая беседа и исследовательский метод.

Эвристическая беседа представляет собой диалог между учителем и классом. Он начинается с постановки задачи или проблемы, продолжается построением логически целостного рассуждения, сопровождающего самостоятельный анализ учащимися языковых фактов, и завершается выводами и обобщениями.

Беседа строится так, чтобы подчеркнуть непрерывность знаний, показать, как одно наслаивается на другое. Поэтому беседе может предшествовать актуализация опорных знаний, умений и навыков. Она приведет в систему известное и позволит точно поставить перед беседой очередную задачу. Четкая постановка задачи, проблемного вопроса перед беседой дает возможность ученику хорошо ориентироваться в предстоящей поисковой работе, понимать, к чему ведет беседа. Для успешного развертывания беседы учителю необходимо позаботиться о качественном дидактическом материале, который будет дан для анализа, и о целостной системе вопросов, которая поможет учащимся выстроить рассуждение и приведет к новому знанию.

В настоящее время учителя практикуют такую форму организации беседы, при которой каждый ученик вовлекается в практическую работу с дидактическим материалом. Работая в своих тетрадях, ребята производят запись примеров с доски или под диктовку учителя, делают их грамматический разбор, сравнивают примеры между собой, распределяют их по столбцам, составляют схемы предложений и занимаются другой работой подобного типа, если она помогает найти новое. Вопросы беседы связаны с результатами анализа примеров каждым, поэтому в работу оказываются вовлечены все школьники. Например, при изучении правописания приставки *при-* учитель предъявляет заранее записанные на доске 4 столбика слов:

| | | | |
|---------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|
| <i>прибить</i> | <i>приехать</i> | <i>привокзальный</i> | <i>приглушить</i> |
| <i>привязать</i> | <i>прилететь</i> | <i>приморский</i> | <i>притворить</i> |
| <i>привинтить</i> | <i>приплыть</i> | <i>пристанционный</i> | <i>приумолкнуть</i> |
| <i>прикрепить</i> | <i>примчаться</i> | <i>пришкольный</i> | <i>притихнуть</i> |
| <i>присоединить</i> | <i>прискакать</i> | <i>приусадебный</i> | <i>приоткрыть</i> |

Учащиеся должны списать каждый столбик, выделить приставку и подумать, одинаковы ли значения приставки *при-* в одном столбике и в разных столбиках, подготовиться к ответу, какие это значения. После самостоятельного анализа ребята вовлекаются в беседу и находят все значения приставки *при-*. Они фиксируются учителем на доске, а учащимися в своих тетрадях.

ПРИ-:

- 1) присоединение;
- 2) приближение;
- 3) пространственная близость;
- 4) неполнота действия.

Примеров дано достаточно, чтобы помочь учащимся сделать вывод.

Исследовательский метод. Этот метод ставит задачу сформировать у учащихся теоретическое мышление в ходе самостоятельной работы по поиску и открытию языкового явления и определению его функции в речи. Путь постижения нового от конкретного к абстрактному сохраняется. Перед учащимися ставится учебная проблема. Им предлагается конкретный дидактический материал для ее разрешения. Пользуясь имеющимися знаниями, умениями и навыками, распространяя их на новую область, ученики проводят самостоятельное учебное исследование и приходят к выводам и обобщениям, разрешающим проблему.

Учебное познание следует за научным, отражает его особенности. Но если в научном познании происходят истинные открытия, то в учебном познании открывается неизвестное только для учащегося, осуществляется квазинаучная деятельность, происходит открытие уже открытого человечеством.

В процессе учебного исследования у каждого ученика накапливается опыт самостоятельного поиска нового знания, формируется представление о путях и средствах познания, о методах и приемах исследования.

Исследование – сложный процесс, поэтому исследовательский метод имеет непростую структуру, в которой выделяются две главные части: подготовка к исследованию и собственно исследование. Причем каждая из частей имеет свои составляющие:

1. Подготовка учащихся к исследованию:

- актуализация опорных знаний, умений, навыков;
- создание проблемной ситуации;
- выдвижение гипотез, дискуссия с целью выявления верных и неверных предположений.

2. Собственно исследование:

- осмысление исследовательской задачи;
- внутренняя исследовательская деятельность, состоящая из наблюдений и экспериментов над представленным дидактическим материалом по предложенной программе с целью выявления существенных признаков языкового явления;
- определение теоретических понятий или выделение новых правил правописания, их перевод из внутренней умственной сферы во внешнюю с фиксацией добытых знаний в форме знаковой модели и связного речевого изложения итогов исследования;
- самопроверка правильности проведенного исследования путем сопоставления полученных результатов с определениями и правилами, данными в школьной учебнике.

Проиллюстрируем данную схему на примере проведения урока на тему «Правописание НЕ с причастиями».

1. Подготовка учащихся к исследованию.

1а. Актуализация опорных знаний, умений и навыков. Учитель просит учащихся ответить на вопросы и выполнить задания:

С какими частями речи у причастий имеется сходство? (С глаголами и прилагательными.)

Как пишется НЕ с глаголами и прилагательными?

Запишите примеры, раскрывая скобки, объясните написание НЕ:

Это (не)трудная задача. Это (не)легкая задача. Это (не)трудная, а легкая задача. (Не)навижу себя, когда (не)решается задача.

Есть ли что-нибудь общее в правилах правописания НЕ с глаголами и НЕ с прилагательными? (Есть: пиши НЕ слитно, если глагол или прилагательное без НЕ не употребляются. Но различий больше).

1б. Создание проблемной ситуации.

Можно ли, зная правила правописания НЕ с глаголами и НЕ с прилагательными, вывести из них правила правописания НЕ с причастиями?

Этим вопросом создана проблемная ситуация, ибо никто не может уверенно сказать «ДА» или «НЕТ».

1в. Выдвижение гипотез.

Что можно предположить?

Может быть, НЕ с причастиями пишется по правилам правописания НЕ с глаголами?

Чем вы это докажете? (Причастие – форма глагола).

Наверное, причастия от глаголов *ненавидеть, негодовать* тоже пишутся с НЕ вместе, т. к. без НЕ получатся слова, которых в русском языке нет: *навидящий, навидевший*.

Вы правы, но это только одно из правил, есть и другие.

2. Собственно исследование.

2а. Осмысление исследовательской задачи.

Какая же исследовательская задача стоит перед нами? (Найти и сформулировать все правила правописания НЕ с (полными) причастиями).

2б. Наблюдение над дидактическим материалом с целью нахождения правил.

А. Это неоконченная повесть. Это не оконченная писателем повесть. Это не оконченная в свое время повесть.

Б. Это нерешенная задача. Это не решенная, а только начатая задача. Это неисправленные ошибки. Это не исправленные, а лишь подчеркнутые ошибки.

2в. Выделение правил правописания НЕ с причастиями и их формулирование в речи.

Сколько правил вам удалось выявить, работая с заданиями А и Б? Сформулируйте каждое правило и расскажите, как вы его нашли.

Если у полных причастий есть зависимые слова, то частица *НЕ* пишется с причастием раздельно; если у причастия нет зависимых слов или противопоставления, то *НЕ* является приставкой и пишется с причастием слитно.

2г. Сопоставление результатов исследования с правилами, сформулированными в школьном учебнике.

После чтения учебника каждый ученик должен понять, где он сделал открытие самостоятельно, а где открыть новое ему не удалось, и почему. Такой самоанализ учит видеть свои промахи и учитывать их в будущем.

Теперь сопоставим метод эвристической беседы и исследовательский метод.

Таблица 3

**Общее и различное в эвристической беседе
и исследовательском методе**

| <i>Эвристическая беседа</i> | <i>Исследовательский метод</i> |
|--|---|
| Общее | |
| Поиск знаний и способов действия самими учениками | |
| Различия | |
| Предполагает проблемную ситуацию, но она не обязательна. Поиск может осуществляться вне проблемной ситуации с помощью репродуктивных и познавательных вопросов | Включает проблемную ситуацию как свою обязательную составляющую |
| Активность учителя опережает активность учащихся | Активность учащихся опережает активность учителя |

Закрепление знаний, умений и навыков (применение знаний и формирование способа действия).

Цели этого структурного элемента – упрочить знание теоретических сведений о языковом явлении, выработать умения применять эти знания, обрести прочные навыки.

Все три цели закрепления неразрывно связаны между собой. Однако разом реализовать их невозможно. Требуется организация

процесса закрепления, рассредоточенного во времени. Ввиду его сложности этот процесс в учебных целях условно можно расчленить на циклы. Деление процесса закрепления на циклы необходимо теоретически осмыслить и обосновать.

В основу организации процесса закрепления кладутся следующие основные принципы: от простого к сложному, от менее самостоятельного к более самостоятельному действию. От цикла к циклу сложность упражнений нарастает, ставятся новые задачи. Изменяется способ выполнения и способ проверки упражнений, учащиеся проходят путь от обучения с помощью учителя и других учащихся к полной самостоятельности.

Первый цикл закрепления. Его задачи – закрепить теоретические знания, научиться переводить их в способ действия, материализовать мыслительные операции во внешнеязыковой форме.

При реализации первого цикла закрепления будут уместны пробные упражнения, которые представляют собой недеформированный текст. На этом этапе можно предъявить на доске или в виде раздаточного материала зрительные опоры в виде схем, таблиц, алгоритмов, опорных записей.

Второй цикл закрепления. Его задачи – научиться самостоятельно делать выбор орфограмм, пунктограмм, производящих единиц и грамматических форм, перейти от внешнеязыкового действия к внутриязыковому, путем дальнейшего свертывания внутриязыкового действия в процессе тренировки достигнуть автоматизма.

Спектр упражнений второго цикла закрепления широк: от упражнений облегченной трудности к упражнениям повышенной трудности:

- 1) упражнения типа осложненного списывания;
- 2) обучающие диктанты:
 - предупредительный (прежде чем сделать запись, учащиеся находят в тексте орфограммы, пунктограммы и под руководством учителя обосновывают, где, что, как и почему следует писать; лишь после этого класс приступает к записи текста);
 - комментированный (комментирующий ученик, собираясь писать, проговаривает слово по слогам с четким произнесением

- все гласных и согласных звуков в соответствии с правописанием, а не с орфоэпическими нормами, и тут же поясняет очень кратко, кратко: *приехать – приближение – «И»*; закончив речь, комментирующий ученик и весь класс начинают писать);
- объяснительный (дети уже умеют опознавать языковое явление, производить выбор решения и самостоятельно осуществлять эти процедуры в уме, а затем вслух давать объяснение как отчет о проделанном после записи, ученик делает это в развернутой или свернутой форме: *полОскал белье – полОщет*);
 - выборочный (ученики записывают не все диктуемое подряд, а те слова, словосочетания и предложения, которые содержат определенные признаки; например, необходимо выбрать слова с переносным значением);
 - распределительный (этот диктант предполагает грамматическое задание, в соответствии с которым языковые единицы, прежде чем записать, необходимо подвергнуть в уме классификации, а затем распределить их по двум или трем столбикам, например: в первый столбик записать слова с приставкой ПРЕ-, во второй – с приставкой ПРИ-);
 - графический (предполагает запись тех языковых единиц, которые соответствуют схемам, заранее изображенным на доске учителем; это могут быть схемы фонетического, морфемного, синтаксического состава слова, словосочетания, предложения, например: записать предложения, соответствующие схеме: [], и []);
 - цифровой (текст записывается не в словесном выражении, а в виде цифр; языковые единицы получают в тексте диктанта порядковый номер; задача учащихся – зафиксировать цифрой то слово, словосочетание или предложение, которое соответствует грамматическому заданию, например: из именных словосочетаний выбрать те, которые состоят из причастия и имени существительного);
 - диктант-график (текст не записывается; для диктанта подбираются примеры таких языковых явлений, в которых можно выделить два противопоставленных признака, например:

глаголы I и II спряжения. Даем ряд глаголов: *писать, строить, бороться, играть, жалить*. Прослушав пример, ученик ставит точку в пространственный первый ряд на полях тетради, если это глагол первого спряжения, и во второй ряд, если это глагол второго спряжения. Каждый новый пример требует новой строки. Затем все точки соединяются последовательно прямой линией, и получается график);

- диктант «Проверяю себя» (при записи диктовки школьники пропускают сомнительные орфограммы, пунктограммы, а место пропуска подчеркивают и на поля выносят букву «В» (вопрос); после записи каждого предложения учащиеся спрашивают то, что им непонятно, отвечают их же товарищи или учитель. После объяснения пропустившие орфограмму или пунктограмму вписывают ее, а совершившие ошибку исправляют. При проверке диктанта учитель получает информацию о том, в какой стадии усвоения находится способ действия. Каждый ученик тоже видит то, что еще не усвоено);
- 3) составление схем слов, словосочетаний, предложений;
- 4) упражнения типа переконструирования с заменой одних синтаксических конструкций другими (например, из двух простых предложений составить сложносочиненное предложение);
- 5) упражнения типа «Исправить ошибки» (иногда учителя вводят в процесс обучения вымышленных персонажей, которые допускают ошибки при письме; ребятам предлагается исправить ошибки).

Третий цикл закрепления. Его задача – ввести вновь приобретенные знания в ряд уже известных к тому времени ЗУН.

В третьем цикле должны найти место следующие упражнения:

- 1) комплексные (сочетающие различные виды языкового анализа);
- 2) обучающие диктанты:
 - письмо наизусть (для этого диктанта специально подбираются и предварительно разучиваются отрывки из художественных произведений; заучиваемые тексты подвергаются орфографическому и пунктуационному анализу коллективно в классе или индивидуально дома. Ребятам заранее предупреждают, что им предстоит написать самодиктант на следующем уроке);

-
- восстановительный (предлагает закончить кем-то начатое предложение, например: *Я вышел из дома, и ...*);
 - восстановленный (первоначально учащимся предлагается выбрать из текста и записать только слова на изучаемое правило: это могут быть слова определенной части речи, слова с изучаемой орфограммой или ключевые слова, которые отражают тему текста. Школьников заранее предупреждают, что на следующем уроке текст нужно будет восстановить по опорным словам);
 - творческий (требует от учащихся переконструирования текста; оно может предполагать замену одних грамматических форм другими, например: инфинитивы заменить глаголами повелительного наклонения. Возможно и другое задание, связанное с введением в текст новых элементов языка, например: необходимо вставить в текст подходящие по смыслу определения-прилагательные, или можно дать текст без эпитетов, а сами эпитеты дать отдельным списком и вперемешку);
 - свободный (предполагает изложение отдельных частей связного образцового текста, в котором имеются нужные орфограммы и пунктограммы. Сначала текст прочитывается целиком, затем по его содержанию и употребленным в тексте средствам художественной выразительности может быть проведена короткая беседа, осмысливается тема, основная мысль. Задача учащихся – передать содержание как можно ближе к тексту);
- 3) упражнения для работы на перспективу, которые позволят обратить внимание учащихся на еще не изученные, но необходимые в практике устной и письменной речи грамматические конструкции):
- грамматический разбор, сочетающийся закрепляемый на данном уроке материал с неизвестным, например: причастия включают в тексты упражнений при изучении имен прилагательных в 5 и 6 классах задолго до ознакомления с этой темой в 7 классе. При разборе учащиеся осмысливают, что эти слова (причастия) обозначают признак по действию, однако их не следует смешивать с именами прилагательными;

-
- поэтическая пятиминутка. Школьников заранее предупреждают о необходимости подготовиться к пятиминутке; из любимых стихотворений учащимся необходимо выбрать такое, текст которого содержит изучаемое языковое явление. Школьник выразительно прочитывает наизусть в классе выбранное стихотворение, затем называет те формы, которые сегодня изучаются. Затем начинается коллективная работа над текстом, которая представляет собой детальный разбор закрепляемых форм;
 - конструирование предложений – педагог предварительно выбирает тему, в пределах которой будет осуществляться конструирование. Начинается конструирование с задания назвать любое односоставное предложение, которое будет обозначать время года, время суток, явление природы и т. д. Из названных односоставных предложений учитель выбирает какое-то одно. Затем учитель попросит составить двусоставное нераспространенное предложение, затем попросит распространить группу подлежащего, затем – группу сказуемого и т. д. Конечный результат может выглядеть так:

Ночь.

Наступила ночь.

Наступила долгожданная ночь.

Наконец-то наступила долгожданная ночь.

Наконец-то наступила долгожданная ночь, которая принесла с собой прохладу.

- 4) проблемные упражнения – упражнения на решение познавательной задачи, например: после изучения темы «Образование причастий» можно предложить сопоставить слова *работающий* и *работящий* и определить, к какой части речи относится каждое из этих слов;
- 5) дидактические игры, например: «Третий лишний» (из слов *стол, шкаф, мальчик* исключить лишнее) и т.д.

Четвертый цикл закрепления. Его задача – организовать творческие письменные речевые высказывания учащихся, направленные на решение конкретных коммуникативных задач. Осуществляя

эту сложную деятельность, школьники опираются на ЗУН, полученные при изучении двух разделов школьного курса русского языка: грамматики и правописания, с одной стороны, и развития связной речи, с другой.

Работа по развитию связной речи идет параллельно с изучением системы языка, и последовательно формирует у учащихся умения работать над сочинением: раскрыть тему, передать главную мысль, собрать и систематизировать материал. Школьники знакомятся с функционально-смысловыми типами речи: повествованием, описанием, рассуждением.

Очень важно введение в программу элементов функциональной стилистики в виде ознакомления учащихся с научным, художественным, публицистическим, официально-деловым и разговорным стилями речи. Школьники узнают, что выбор стиля речи для высказывания зависит от внеязыковых условий, составляющих речевую ситуацию. Речевая ситуация включает следующие компоненты: место общения (официальная, неофициальная обстановка), участники общения (кто собеседник, кто говорящий, один человек или многие), цель общения (сообщение информации, воздействие на слушателя, общение).

При организации четвертого цикла закрепления в школе дело часто ведется таким образом, что коммуникативный аспект письменных речевых высказываний учащихся оказывается ослабленным. Обычно ограничиваются сочинениями-миниатюрами, на которые в лучшем случае на уроке грамматики уделяется не более 15 минут. В результате речевое действие оказывается оторванным от коммуникативной деятельности человека, поэтому становится вялым, неопределенным, искусственным и в конечном счете неинтересным для ученика. В связи с этим возникает необходимость подключить к содержанию речевого высказывания коммуникативный аспект и сформировать у учащихся коммуникативные умения.

В процессе подготовки речевого высказывания должна быть задана внеязыковая ситуация, в пределах которой происходит общение, обрисованы участники общения, определены цели общения.

В четвертый цикл закрепления необходимо ввести речевые упражнения, меньшие по объему, чем сочинения, отличающиеся от них фрагментарным характером. Такие упражнения необходимы, чтобы помочь школьнику научиться решать прагматические задачи речевого общения:

- 1) показать в речи свою языковую культуру;
- 2) обнаружить свои лучшие человеческие черты;
- 3) проявить яркость своего мировосприятия.

Речевые упражнения конструируются из следующих элементов:

- определяется внеязыковое событие, вызывающее необходимость общения, его место, время, содержание;
- дается указание на участников коммуникативного акта, их положение по отношению друг к другу;
- очерчивается сфера общения;
- указывается цель речевого высказывания;
- называются языковые средства, которыми надо воспользоваться.

На уроке изучения нового материала происходит лишь первичное закрепление материала, при котором решаются основные дидактические задачи первого и второго циклов закрепления. К вторичному закреплению переходят на последующих уроках, где циклы доводят до конца. На практике зачастую возникает возможность объединить задачи различных циклов при выполнении одного упражнения.

Способы проверки закрепительных упражнений:

- способ фронтальной проверки;
- активные способы проверки (самопроверка; взаимопроверка; внутригрупповая и межгрупповая проверка через создание гетерогенных групп; кооперативная групповая проверка через создание гомогенных групп).

Повторение. Повторение изученного может осуществляться в различных целях.

1. Повторение с целью актуализации опорных знаний, умений, навыков. Такое повторение помогает установить связь

и преемственность между новым материалом и уже известным. Так, чтобы усвоить правописание суффиксов страдательных причастий настоящего времени, учащиеся должны предварительно повторить спряжение глаголов и проверить, насколько свободно они умеют осуществлять действия по определению спряжения глагола.

2. Повторение с целью обобщения и систематизации изученного. Подавляющее большинство тем школьного курса русского языка обладает большой протяженностью. Изучение их проходит не только на десятках подряд выстроенных уроков, но иногда растягивается на несколько лет, как, например, правописание Ъ в различных частях речи или правописание О, Ё после шипящих в различных частях слова различных частей речи. Обобщение и систематизация необходимы, ибо без них невозможно формирование полноценных знаний, умений, навыков.
3. Повторение с целью дифференциации смешиваемых явлений языка и способов действия с ними. Так, например, если мы хотим добиться усвоения правописания кратких причастий, мало изучить простое правило: *в суффиксах кратких причастий пишется одна буква Н*. Краткие причастия могут переходить в краткие прилагательные, а тогда они оказываются в иной орфографической плоскости: *в суффиксах кратких прилагательных пишется столько же Н, сколько в суффиксах полных*. В предложении *Девушка хорошо воспитана* употреблено краткое причастие, оно пишется с одной Н. Переконструирование предложения – *Девушка умна и воспитанна* – переводит причастие в краткое прилагательное, в котором пишется столько же Н, сколько в полном прилагательном *воспитанная*. Так повторение вносит в способ действия с правилом необходимое звено: сначала ученики должны определить, причастие это или прилагательное, а уже потом делать выбор нужного правила.
4. Повторение с целью предупредить утрату знаний, умений, навыков. На уроках надо постоянно создавать необходимость

применения уже усвоенных ЗУН, это позволяет сохранить их и укрепить. ЗУН удерживаются не только путем повторения. Навык формируется в процессе сознательной деятельности. Элементарной единицей сознательной деятельности является способ действия. Повторение способа действия порождает знания, умения, навыки. Раз ученик допускает ошибку, значит он не усвоил способ действия. Современная методика русского языка предлагает при организации повторения правил правописания начинать с постановки перед классом вопроса: каким способом нужно действовать, чтобы не было ошибок? Таким образом, при повторении тех правил, которые имеют практическое значение, требуется не механическое воспроизведение кусков старых знаний, а усвоение способа действия. Установка на запоминание срабатывает эффективно, если она сочетается с активной мыслительной деятельностью.

В современной методике обучения русскому языку выделяется несколько видов повторения.

Опорное повторение заключается в повторении того из пройденного, что органически связано с материалом новой темы и может служить логическим основанием для объяснения нового материала. Опорное повторение входит в актуализацию опорных знаний и навыков как его составная часть и готовит учеников к восприятию нового материала.

Сопутствующее (попутное) повторение предполагает вплетение в канву урока, подчиненного иным целям, отдельных элементов повторения, которые не прямо, а лишь опосредованно связаны с темой урока. Например, учитель, осуществляющий сопутствующее повторение, не дает для образования форм дательного и предложного падежей «легкие» слова типа *армия, партия*, а возьмет трудные в орфографическом отношении слова *артиллерия, аллея, иллюминация*. В этих словах, кроме удвоенной Л, имеются непроверяемые гласные. Если, предупредив ошибки, написать эти слова грамотно на доске, а затем дать учащимся задание записать их в нужном падеже, то одновременно будут решены две задачи.

Обобщающее и систематизирующее повторение. Здесь должен использоваться дидактический материал более высокой степени трудности, нежели при первичном изучении. Учащимся задается новый уровень самостоятельной работы: они сами сравнивают, обобщают, дифференцируют и систематизируют, предлагают свои таблицы, схемы, алгоритмы и т. д.

Необходимо отметить, что в основу организации всех видов повторения кладутся общие принципы: повторение должно быть систематическим, осуществляться постоянно и последовательно, быть разнообразным. Повторение необходимо осуществлять на усложняющемся материале.

Контроль знаний, умений, навыков. Контроль за деятельностью обучаемых – составная часть процесса обучения. Он пронизывает весь урок, все его элементы и этапы. Контроль имеет функции, благодаря которым оказывается многостороннее воздействие на учащихся.

В ходе контроля осуществляется воспитывающая функция. Контроль стимулирует приобретение учащимися полноценных ЗУН, прививает чувство ответственности за работу, приучает к регулярному труду на уроке и дома.

Контроль включает в себе и обучающую функцию. Параллельно с контролем происходит корректировка и уточнение знаний, умений и навыков: при установлении обратной связи со школьниками обнаруживаются пробелы и ошибки. Ошибки исправляются, способы действия уточняются.

Знать язык – значит уметь совершать действия с его помощью, строить устную и продуцировать письменную речь. Поэтому контроль идет рука об руку с применением ЗУН, сопровождает деятельность учащихся, позволяет осуществлять наблюдение за ней. Действия учеников с языком не только демонстрируют ЗУН, но одновременно способствуют их закреплению, повторению, представляют собой тренировку. Это вторая обучающая функция контроля. Следовательно, дидактический материал, подбираемый учителем для опроса, не может быть каким угодно.

Он должен сочетать в себе задачи контроля с опорными задачами закрепления и повторения, вынесенными на данный урок.

Обучение – процесс, протяженный во времени. В ходе изучения темы, раздела, курса идет постоянное накопление ЗУН. Оно сопровождается текущим контролем. По завершении изучения темы, раздела или курса осуществляется итоговый контроль – смотр ЗУН по всей теме.

Контроль может быть всеобщим, когда все учащиеся класса выполняют проверочное задание, или выборочным, когда для опроса выбираются несколько учеников по усмотрению учителя.

Выборочный контроль идет через различные формы опроса.

Индивидуальный опрос. При индивидуальном опросе в один прием полностью выявляются ЗУН одного ученика. Индивидуальный опрос, как правило, включает две части: устную и письменную. При устном опросе проверяется степень владения научными знаниями, умение излагать их в научном стиле и правильно употреблять термины. Учащийся должен обнаружить умение объяснять с помощью научных знаний явления языка. Вопросы при устном опросе могут быть двух типов: репродуктивные (воспроизведение положений учебника, например: *Какая часть речи называется глаголом?*); продуктивные (требующие сравнения, сопоставления и обобщения, например: *В чем сходство и каковы различия грамматических признаков причастий и деепричастий?*). При оценке устного ответа необходимо учитывать следующие параметры: насколько полно и детально изложена теория, приведено ли достаточное количество примеров, получили ли эти примеры объяснение.

Для выставления оценки устного ответа недостаточно, необходимо в ходе индивидуального опроса предложить письменные практические задания. Способы введения письменных заданий в индивидуальный опрос:

- ученику диктуются слова, словосочетания, предложения, которые он записывает на доске, комментируя. Вместе с тем он отвечает на устно заданные вопросы по теории;

-
- упражнение до урока записано учителем на доске с пропуском букв и знаков препинания. Это будет часть индивидуального опроса в письменной форме. Учащийся выполняет упражнение, делает разборы, выборку и классификацию примеров, составляет схемы предложений;
 - в качестве практического задания может быть использован текст упражнения, выполненного дома. В этом случае проверка домашнего задания сливается с индивидуальным опросом;
 - материалом для индивидуального опроса может служить любое выполненное в классе упражнение или какой-либо вид обучающего диктанта.

Класс в момент опроса одного учащегося можно занять самостоятельным выполнением письменной работы по заданию, которое получил опрашиваемый у доски. Здесь уместно сочетать различные виды разборов, графические объяснения выбора орфограмм и пунктограмм, составление схем предложений, различные выборки и классификации, подбор синонимов и антонимов.

Различают несколько видов индивидуального опроса.

Парный индивидуальный опрос. Класс разбивается на пары. На доске или на карточках предъявляется задание по теории для всего класса. Каждый ученик готовится индивидуально, а затем начинается опрос. Отвечает один из учеников, другой слушает, задает вопросы, уточняет, потом отвечает другой ученик. Оценки выставляются в оценочный лист, учитель просматривает оценочный лист и решает, кто будет отвечать перед классом, подтверждая полученные оценки.

Опрос по карточкам. В карточке для опроса могут быть представлены вопросы по теории и практические задания или только практические задания. Работать можно у доски, в тетради, на листочке. Работа длится 10 минут. У доски – от 5 до 7 минут. Карточка может быть тематической, содержащей теоретический и практический материал на определенную тему. Комбинированная карточка не только проверяет знания, умения и навыки по текущей теме, но и широко включает разнообразное повторение. Посредством карточек удобно осуществлять принцип

индивидуального подхода к ученикам при опросе. Карточки для слабых учащихся могут содержать подсказку: образец рассуждения, алгоритм. В карточках для средних учащихся подсказка убирается. Сильным ученикам готовят карточки с творческими заданиями, с большим объемом самостоятельных мыслительных операций. Выполненную работу проверяет либо учитель после урока (или на уроке в момент, когда все ученики заняты самостоятельной письменной работой), либо ассистенты или консультанты из числа сильных учеников (с выставлением оценки); может также осуществляться самопроверка при помощи карточек-информаторов.

Уплотненный опрос. Это объединение опроса у доски с опросом по карточкам. При уплотненном опросе увеличивается количество опрошенных за единицу времени. 3–4 учащихся получают карточки и работают, сидя за партами. Еще 2–3 школьника отправляются к доске и выполняют свои задания на тех ее частях, которые не видны классу. Остальные учащиеся делают какую-то другую работу: поверяют домашнее задание, выполняют небольшое упражнение. После выполнения упражнения класс совместно с учителем проверяет учащихся, работавших у доски, и выслушивает тех, кто работал по карточкам.

Групповой опрос. Учащиеся работают в группах. Определяется групповое и индивидуальное задание. Ученики планируют композицию ответа, за работу выставляется оценка всей группе учащихся.

Общеклассный письменный индивидуальный опрос. Проводится итоговая письменная работа на уроках вторичного закрепления, обобщения и систематизирующего повторения. Если используются формы экспресс-контроля (перфокарты, тестовые задания с выбором ответа и т. д.), то такая работа длится не более 10–15 минут. К общеклассному письменному индивидуальному опросу относят также такие классные работы по развитию речи, как изложения и сочинения различных видов.

Фронтальный опрос. Если индивидуальный опрос предполагает локализованный в какой-либо части урока полный устный

или письменный ответ ученика с результатом в конце ответа в виде мотивированной оценки, то при фронтальном опросе ученик отвечает в несколько приемов. Его ответы рассеяны по всему уроку. Они сопровождают ход урока: проверяется домашнее задание – участвуют 2–3 ученика, качество ответов фиксируется; используются упражнения или вопросы по накануне изученному материалу и вторичное его закрепление – вновь привлекаются уже отвечавшие и новые ученики, осуществляется повторение с целью актуализации опорных ЗУН или сопутствующее повторение – снова опрашиваются те, кому необходимо поставить оценку. И так в течение всего урока.

Главное внимание учитель направляет на решение очередных задач урока, а не на ответ ученика, поэтому фронтальный опрос предполагает сжатые аналитические ответы. Меняется характер вопросов по теории. При индивидуальном опросе один ученик представляет полный и систематизированный ответ по всему теоретическому материалу. Например: *Сформулируйте правила слитного и раздельного написания НЕ с именами существительными, прилагательными и наречиями на -о.* При фронтальном опросе на этом материале может быть опрошено трое учеников, каждый расскажет по одному правилу, приведет примеры и объяснит их. Существует опасность чрезмерного дробления вопросов или их подсказывающей конкретизации: *Какую гласную букву надо писать в корне **кос** / **кас**, если за ним находится суффикс **-а**-?» Ученик отвечает: А. Подобная постановка вопроса считается неправильной.*

Оценка выставляется за сумму ответов, обычно в конце урока. Она должна быть мотивирована. Учитель до урока планирует, кого он будет опрашивать и на каком материале. Чтобы не перепутать качество ответов разных учеников, в поурочном плане учитель чертит таблицу, в которую помещает фамилии учащихся и название видов работ, за участие в которых ученик получит итоговую оценку. Ее называют поурочным баллом.

В течение урока таблица заполняется оценками. В зависимости от значимости выводится итоговый балл.

Примерная таблица для выведения поурочного балла

| Фамилия ученика | Проверка д/з | Ответы на вопросы | Объяснительный диктант | Словарный диктант | Сочинение- миниатюра | Поурочный балл |
|--------------------|-----------------|-------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------|
| | | | | | | |

Достоинства фронтального опроса:

- экономия времени на уроке – опрос идет как бы между делом, сопровождает естественный ход урока, дает возможность увеличить количество повторительно-закрепительных практических упражнений, т. к. сопровождает их выполнение классом в целом;
- активизация учащихся – каждый ученик должен находиться в постоянной готовности дать полный и содержательный ответ, ибо никому не известно, с какого момента тот или иной школьник будет включен во фронтальный опрос.

Недостатки фронтального опроса:

- отсутствие глубины проверки, которую содержит индивидуальный опрос – дробные, четкие, наводящие вопросы требуют от учащихся кратких экономных ответов. Такая ситуация не способна в полной мере выявить объем знаний и навыков ученика;
- господство коротких, сжатых ответов – в этих условиях связанные монологические высказывания и системные подробные знания остаются невостребованными. При злоупотреблении фронтальным опросом это снижает общий уровень подготовки учащихся и тормозит их развитие. Постоянная ориентация на фронтальный опрос отражается в способе подготовки школьников к уроку. Они склонны к усвоению суммы знаний, а не их системы.

Проверка домашнего задания. Проверка включает в себя опрос учащихся и проверку письменного задания. Основной функцией этого структурного элемента урока является выяснение степени осознанного усвоения пройденного и проверка правильности выполнения упражнения. Дополнительными

функциями являются контроль за выполнением (все или не все выполнили), воспитание, оценка знаний и умений учащихся и функция закрепления умений и навыков.

Для проверки домашнего задания чаще всего отводится специальное время в начале урока. Но проверка может проводиться и как элемент работы над новым материалом, если этот материал органически связан с ней. Часть домашнего задания может быть проверена в специально отведенное время, а часть – в связи с изучением нового материала.

Проверке подлежит:

- усвоение учащимися знаний о языке;
- выполнение письменного задания;
- запоминание слов с непроверяемыми орфограммами.

Проверка усвоения учащимися знаний о языке. В школьном курсе русского языка к таким знаниям относятся определения языковых явлений, орфографические и пунктуационные правила, условия выбора орфограмм и постановки знаков препинания, классификация языковых явлений, различные виды разборов.

Проверка усвоения теоретических сведений по русскому языку прежде всего предполагает уяснение степени осознанности школьниками изучаемого материала, которая выражается в умении выявить сущность явления, в умении видеть место изучаемого языкового явления среди других явлений – сходных или различных, в умении обнаружить причинно-следственные связи между явлениями, в понимании роли тех или иных явлений в языке.

Для проверки усвоения учащимися знаний о языке используются следующие способы.

Ответы на вопросы, требующие обоснования высказанного положения. Для таких вопросов используются формулировки, начинающиеся с вопросительных слов *какой, когда, почему* и т. д., например: *Какие слова называются синонимами? Какие простые предложения называются односоставными?* и т. д. Другие вопросы направлены на выяснение причинно-следственных связей между явлениями, например: *Почему перед союзом как запятая не всегда*

.....
ставится? От чего зависит выбор букв *о* и *е* в суффиксе существительных *-ок-* (*-ек-*)? В чем заключается отличие прилагательных и наречий в форме сравнительной степени? и т. д.

1. Применение усвоенных знаний к предлагаемым примерам. В соответствии с проверяемой темой учитель записывает на доске или экранирует через кодоскоп или проектор примеры изучаемых языковых явлений: слова в определенных формах (с пропусками и без них), словосочетания, предложения (с пропусками знаков препинания или без них). От учащихся требуется, опираясь на них, ответить на вопросы и выполнить задания: *Докажите, что эти слова – синонимы. В какой форме находятся данные слова? Как вы это определили? Какими орфографическими правилами вы объясните выбор орфограмм в данных словах? Докажите, что данное предложение не должно иметь второй главный член* и т. п.
2. Составление таблиц и заполнение их соответствующими примерами. Этот способ целесообразно применять для проверки запоминания классификаций языковых явлений, понимания взаимосвязей, существующих между ними, условий выбора тех или иных написаний и постановки знаков препинания. Составлению таблиц школьников необходимо учить в процессе усвоения нового материала. Базой этой методики является раскрытие логической основы классификации, способов графического расположения материала, отражающего зависимость между языковыми явлениями, фактами. Этапы формирования этого умения: анализ готовой таблицы; коллективное составление двух-трех аналогичных таблиц; индивидуальное составление таблиц. Для составления таблиц при проверке домашнего задания предлагаются следующие задания: составить таблицу по таким-то признакам (например, *показать зависимость выбора букв *о* и *а* в корне слова от соответствующих условий* и т. п.); составить таблицу, опираясь на формулировку темы (например, «*Степени сравнения наречий*», «*Двоеточие в простом предложении*» и т. п.); найти ошибки в готовой таблице; определить тему на основе

домашнего задания. Составление таблицы сопровождается рассуждением ученика, в котором он объясняет основы классификации явлений, различия между ними, дает названия графам составляемой таблицы, комментирует их расположение, обосновывает выбор примеров, иллюстрирующих данное языковое явление.

3. Связное сообщение ученика о языковом явлении. Данный способ проверки целесообразно использовать после:
- 1) изучения разрядов того или иного явления (например, разрядов местоимений, видов глагола, типов сказуемого и т. п.);
 - 2) ознакомления с несколькими видами орфограмм или пунктуационных правил, в чем-либо сходных между собой (например, употребление мягкого знака, тире и т. п.);
 - 3) изучения всех форм словоизменения, способов словообразования, типов словосочетаний, предложений.

Связное сообщение ученика весьма эффективно на уроках повторения по теме или в конце учебного года. Связному сообщению необходимо учить. Начинается формирование этого умения с обучения составлять план ответа, затем анализируются образцы таких сообщений и по аналогии готовятся сообщения о каком-либо сходном языковом явлении. При проверке домашнего задания с помощью данного способа используются следующие задания: рассказать о том или ином явлении по предлагаемому плану (он либо заранее записывается на классной доске, либо экранируется с помощью проектора); составить план ответа о том или ином языковом явлении; связное сообщение о том или ином явлении. Проверка знаний может быть устной и письменной. Письменная форма позволяет проверить знания у всех учащихся одновременно.

Проверка письменного задания. Письменные задания даются как по языковым темам, так и по правописным – орфографическим и пунктуационным, а также по развитию связной речи учащихся (последние задания проверяются учителем вне урока). Выполняя задания по лексике, фонетике и грамматике, учащиеся подчеркивают соответствующие явления, выписывают их, составляют

словосочетания, предложения, подбирают свои примеры, составляют схемы слов, словосочетаний и предложений. Правильность выполнения этих заданий рациональнее всего проверять с помощью выборочного называния (выписывания) соответствующих языковых явлений. Свой ответ учащиеся должны мотивировать, объясняя выбранные из домашней работы примеры.

Выполняя задания по орфографии и пунктуации, школьники подчеркивают в словах орфограммы, в предложениях – смысловые отрезки, требующие пунктуационного выделения; вставляют пропущенные орфограммы; расставляют пропущенные знаки препинания; выписывают слова с нужными орфограммами и предложения с теми или иными смысловыми отрезками; подбирают свои примеры слов с теми или иными видами орфограмм; составляют предложения заданной структуры.

Эти задания проверяются с помощью следующих действий:

- сравнение своей домашней работы с записью на классной доске (на ней предварительно учитель записывает ту часть домашнего задания, над которой работали учащиеся) с целью найти и исправить возможные ошибки;
- вставка пропущенных букв, знаков препинания в записанной на доске части домашней работы (эту работу выполняет вызванный к доске ученик по своей тетради);
- проецирование на экран с помощью кодоскопа или проектора проверяемой части домашнего задания и нахождение в домашней работе возможных ошибок;
- выборочное чтение (называние) примеров;
- выписывание примеров из домашней работы;
- диктант по тексту домашнего упражнения;
- составление таблиц на основе домашнего упражнения;
- письмо по памяти на основе домашнего задания.

Проверка запоминания учащимися слов, имеющих те или иные особенности. Параллельно с усвоением определений языковых понятий, правил правописания школьники должны запомнить достаточно большое число слов, обладающих какими-либо произносительными, морфологическими или орфографическими особенностями.

Для проверки произношения слов (гласных, согласных и ударения в них) целесообразно использовать следующие задания:

- вспомнить слова, в которых заучивалось произношение гласных (согласных), ударение, и произнести их;
- прочитать слова (они заранее записаны на доске);
- подобрать к данным словам однокоренные слова или образовать от них какие-либо формы, записать их и прочитать.

Проверка правильности образования форм слов осуществляется с помощью следующих заданий:

- вспомнить слова, образование форм которых заучивалось, записать их и произнести;
- образовать от данного слова какую-либо форму, записать ее и произнести;
- выбрать из данных форм слов литературный вариант, записать его и произнести.

Усвоение слов с непроверяемыми орфограммами проверяется с помощью следующих заданий:

- вспомнить слова с непроверяемыми орфограммами, записать, подчеркнуть в них непроверяемые написания;
- записать под диктовку слова с непроверяемыми орфограммами;
- подобрать к этим словам однокоренные слова, записать их;
- сгруппировать слова с непроверяемыми написаниями по каким-либо признакам (например, по смысловым, по грамматическим темам, по общности непроверяемых орфограмм и т. п.).

Задание на дом. Домашние работы по русскому языку – обязательный этап обучения детей. В процессе их выполнения происходит индивидуальное осмысление и усвоение знаний о языке.

Объем и содержание домашнего задания. Домашнее задание выполняется охотно всеми учениками, если оно посильно, невелико по объему и делается без перерыва. Опыт показывает следующее: домашняя работа не должна занимать более 30–40 минут по одному предмету (от 5 к 9 классу) на выполнение устного (усвоение новых и повторение ранее изученных сведений) и письменного

заданий. Упражнение для письменной работы целесообразно давать объемом в 4–6 строк в 5–7 классах и 8–10 строк в 8–9 классах. Если предлагаются нестандартные задания (составление предложений, написание сочинений), то в итоге желательно получить тот же объем работы, что и при выполнении стандартных упражнений (списывание из учебника).

Учитель, подбирая домашнее задание, учитывает наличие в классе как слабых, так и сильных школьников. Последним полезно дать какие-либо небольшие задания повышенной трудности, чтобы было интересно их выполнять.

В качестве домашних заданий предлагаются те же виды упражнений (кроме диктантов), которые учащиеся выполняли на уроке: списывание; составление таблиц, схем; придумывание предложений; подбор примеров; написание сочинений; образование форм слов; подбор однокоренных слов; различные разборы и т. п. Выбор упражнения в качестве домашней работы определяется разными условиями: спецификой темы, целями обучения, подготовленностью учащихся.

Домашняя работа одновременно с реализацией основной учебной цели формирует навыки самостоятельности поиска способа ее выполнения. В этом деле учащимся помогают советы учителя, где и как искать дополнительный материал (словари, справочники, научно-популярные книги и т. п.).

Подготовка к восприятию домашнего задания и методика его преподнесения. Формируют интерес детей к домашней работе задания по выбору. Для этого используются как одно и то же упражнение, так и разные упражнения. К одному и тому же упражнению можно дать разные задания: списывание без дополнительного задания; списывание с распределением слов (предложений) на группы; составление таблиц и заполнение их словами из текста данного упражнения. Суть работы сохраняется неизменной в домашнем задании всех учащихся, однако разная форма его выполнения позволяет детям проявить свои творческие возможности.

Домашнее задание предлагается ученикам на разных этапах урока, но обязательно после ознакомления с новым материалом.

Домашнее задание можно предлагать компактно в конце урока, оставив для этого время (2–3 мин), или рассредоточенно (после ознакомления с новым материалом – теоретическое задание), а после выполнения учащимися домашнего задания необходимы минимальные разъяснения учителя о характере работы, путях ее выполнения.

Подведение итогов урока. Функция этого структурного элемента урока – выяснение степени осознанного усвоения нового материала. Для ее реализации ставятся вопросы, требующие осмысленного ответа, например: *От каких условий зависит выбор дwoеточия в простом предложении? Как отличить глагол совершенного вида от глагола несовершенного вида? В какой последовательности следует разбирать какую-либо часть речи? Почему в предложениях с однородными членами между ними не всегда ставятся запятые?* и т. п.

Вопросы типа *Что вы узнали на уроке нового?* ставить нерационально: он является нецеленаправленным.

Литература

1. Опорные конспекты на уроках русского языка / Ю. С. Меженко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 4. – С. 11–14.
2. Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1983.
3. Онищук, В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986.
4. Панов, Б. Т. «Поурочный балл» и вопросы развивающего обучения школьников / Б. Т. Панов // Русский язык в школе. – 1982. – № 3. – С.34–39.
5. Панов, Б. Т. Типы и структура уроков русского языка : пособие для учителя / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1986.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.

-
7. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980.
 8. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения : проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980.
 9. Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1998.

Лекция № 8 ТИПЫ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Урок усвоения новых знаний, умений, навыков. Название данного типа урока отражает его цели с позиции учащихся. С позиции учителя такой урок является уроком объяснения нового материала.

Примерная структурная схема:

- 1) сообщение темы, постановка целей и задач урока;
- 2) проверка домашнего задания;
- 3) актуализация опорных ЗУН;
- 4) изучение нового материала (усвоение новых знаний и способов действия);
- 5) первичное закрепление материала;
- 6) задание на дом;
- 7) подведение итогов урока

Основная дидактическая цель этого типа урока – изучение нового материала, поэтому соответствующий элемент в его структуре является центральным. В уроке этого типа отсутствует опрос, т. к. он не способствует решению главной задачи урока. Данный тип урока учитель выбирает тогда, когда новый материал сложен, велик по объему или его предполагается усваивать исследовательским методом, на который нужно затратить много времени.

Проверка домашнего задания представляется факультативной. Она может отсутствовать, если характер домашнего задания не связан с темой урока. В противном случае проверка домашнего задания лишь утомляет учащихся перед предстоящим трудным

и объемным объяснением, ничего не внося в реализацию целей урока. Ее введение в урок справедливо лишь в том случае, если проверка домашнего задания выполнит одновременно и собственную функцию, и функцию актуализации опорных знаний и навыков, т. е. поможет учащимся мобилизовать те знания, умения и навыки, которые понадобятся для овладения новым материалом.

Иногда из урока исключается элемент «актуализация опорных ЗУН»: это определяется характером учебного материала и методом объяснения. Если материал новый, не имеет опоры на ранее изученный, этот элемент отсутствует.

В случае исключения проверки домашнего задания и актуализации опорных ЗУН объяснение или усвоение новых знаний необходимо начинать на 5–10 минуте урока. Если в уроке присутствует актуализация, то к усвоению нового материала необходимо переходить через 8–10 минут после начала урока.

Объяснение нового материала может быть локализовано в одном месте или рассредоточено по ходу урока. В соответствии с этим первичное закрепление следует либо за каждой частью в отдельности, ибо в конце, после всего объяснения.

Традиционная форма урока построена на фронтальной форме работы, когда весь класс работает на одном дидактическом материале. Возможна также групповая форма работы.

Урок совершенствования знаний, умений, навыков. В методической литературе этот тип урока встречается также под названием «урок формирования умений и навыков». В традиционной методике он именуется уроком закрепления ЗУН.

Примерная структурная схема:

- 1) сообщение темы, постановка целей и задач урока;
- 2) актуализация опорных знаний и опорных действий;
- 3) проверка домашнего задания;
- 4) опрос;
- 5) вторичное закрепление материала;
- 6) сопутствующее повторение;
- 7) задание на дом;
- 8) подведение итогов урока;
- 9) самостоятельная проверочная работа.

Главные цели уроков этого типа – углубить знания, упрочить умения, создать автоматизированные навыки. На таком уроке продолжается закрепление, начатое ранее, поэтому в подходе к его построению необходимо осуществить принцип преемственности. Именно предшествующий урок, на котором школьники уже приступили к закреплению, подскажет, с чего начать и чем закончить формирование умения и навыков на данном уроке.

Урок данного типа предполагает, что на предшествующем уроке и в ходе домашней подготовки произошло усвоение учащимися теории и овладение способом действия при помощи правил. Урок целесообразно начинать с актуализации опорных знаний и опорных действий. Новые знания проверяются путем применения различных методов и организационных форм опроса, а владение способом действия – путем разбора примеров, содержащихся в домашнем упражнении или данных учителем. Этот структурный элемент сливается с опросом и проверкой домашнего задания (до 15 минут урока). Домашнее задание или задание для опроса на уроках данного типа может содержать любые элементы сопутствующего повторения: грамматический разбор, словарные слова, орфограммы и пунктограммы на ранее изученные правила и прочий пройденный материал.

На уроке этого типа, убедившись, что ЗУН учащихся соответствует требованиям данной темы, можно переходить к вторичному закреплению. На данном этапе не используются упражнения со вставкой пропущенных букв, раскрытием скобок, исключены предупредительный диктант и комментированное письмо. Акцент должен быть смещен в сторону более сложных упражнений второго цикла закрепления (типа выборочных, распределительных, графических, цифровых диктантов, упражнений на переконструирование). Упражнения проверяются по окончании индивидуальной работы над ними. Проверять упражнения можно фронтально или используя самопроверку, взаимопроверку и т. д. На уроках вторичного закрепления возникает возможность дифференцировать задания для различных групп учеников. На закрепление и повторение на уроке этого типа уходит от 25 до 30 минут.

Завершает урок самостоятельная проверочная работа, рассчитанная на 10–15 минут. Эта работа необходима, т. к. наличие постоянного итогового контроля заставляет школьников в течение всего урока быть собранными, сознательно совершенствовать умения и навыки в преддверии предстоящего отчета о достигнутом.

Урок работы над ошибками. В методической литературе нет единого мнения относительно уроков работы над ошибками. В учебниках по педагогике среди типов уроков такие уроки не значатся. М. Р. Львов выделяет урок работы над ошибками в отдельный тип. Другие исследователи считают, что это особая разновидность уроков закрепления ЗУН. Урок работы над ошибками и урок закрепления ЗУН имеют общую цель: совершенствование ЗУН. Близки они и по составу элементов урока: закрепление, повторение, итоговый контроль.

Примерная структурная схема:

- 1) сообщение темы, постановка целей и задач урока;
- 2) слово учителя об итогах контрольной работы;
- 3) актуализация опорных знаний и опорных действий;
- 4) повторительно-закрепительные упражнения;
- 5) самостоятельная проверочная работа;
- 6) задание на дом;
- 7) подведение итогов урока.

Этот урок должен проводиться с предварительной подготовкой учащихся. Учитель, проверив контрольную работу, определяет 5–6 типов наиболее распространенных ошибок, которые допустили ученики, на дом задает теоретический материал для подготовки и практические упражнения по темам, в которых допущены ошибки. На самом уроке во вступительном слове учитель сообщает результаты работы по количеству тех или иных ошибок, говоря о наибольшем и наименьшем количестве ошибок (без называния фамилий), говорит о продвижении вперед отдельных учащихся, перечисляет виды орфограмм и пунктограмм, плохо усвоенных. Затем в рабочих тетрадях начинается коллективная работа над ошибками. Кто-то из учащихся обязательно работает у доски. Слова или предложения, в которых

были допущены ошибки одного типа, вновь выписываются, повторяются условия выбора орфограмм и пунктограмм и правила их обозначения на письме. После фронтальной проработки ошибок каждый ученик обращается к индивидуальной работе. Под диктовку записываются слова, предложения на те же правила. Задание – самостоятельно обозначить условия выбора. Завершает работу по воспроизведению способа действия приведение учениками аналогичных примеров и запись их в тетрадь с графическим обозначением орфограмм и пунктограмм. Таким же образом обрабатываются все типы ошибок, выделенные из контрольной работы и предназначенные для данного урока.

Затем наступает время для обобщающих повторительно-закрепительных упражнений. Чаще всего это диктанты различных видов с последующим объяснением. Все эти задания должны подготовить школьников к самостоятельной работе. Перед выполнением самостоятельной работы ученики в тетрадях для контрольных работ выписывают в правильном виде слова и предложения, в которых они допустили ошибки, и письменно обозначают условия выбора орфограмм и пунктограмм. Только после этого выполняется самостоятельная работа (5–10 минут).

Урок повторения, обобщения и систематизации пройденного. Такой урок проводится в конце изученной темы, раздела, курса, а также в начале учебного года. Его цель – повторение, обобщение, систематизация ЗУН и их дальнейшее углубление.

Примерная структурная схема:

- 1) сообщение темы, постановка целей и задач урока;
- 2) повторение с целью обобщения, систематизации и углубления пройденного:
 - проверка домашнего задания;
 - опрос;
 - повторительно-закрепительные упражнения;
- 3) самостоятельная проверочная работа;
- 4) подведение итогов урока;
- 5) задание на дом.

Центральное место занимает основанная на повторении самостоятельная работа самих учащихся по обобщению и систематизации знаний. Остальные элементы урока подчинены главному.

Успех урока данного типа закладывается в домашнем задании к нему. Домашнее задание к этому уроку носит принципиально иной характер – материал пройден и усвоен, и есть возможность рассматривать его с разных точек зрения, а именно: сопоставлять, классифицировать, выделять общее и различное, использовать разные тексты, на материале которых можно показать то или иное языковое явление. К данному уроку ученик должен не только осмыслить и усвоить материал, но и проделать определенный объем самостоятельной работы, что позволило бы ему внести в урок свои наблюдения. Поскольку способности учащихся различны, уместны дифференцированные задания. Одним ученикам поручают составить обобщающую таблицу или схему, другие должны будут продумать и предложить в классе вопросы для сравнительно-сопоставительной работы, третьи могут сочинить грамматическую сказку или приготовить доклад по вопросам темы, четвертые отыщут тексты для обобщающих упражнений, сделав выписки из произведений, изучаемых на уроках литературы.

Урок систематизирующего и обобщающего повторения в идеале – это урок творчества самих учащихся, но творчества, основанного на хорошем знании всей пройденной темы в целом. Поэтому подготовка к уроку для каждого не должна свестись только к выполнению творческого задания, а участие в уроке – к его предъявлению. Чтобы предотвратить такую ситуацию, в урок данного типа вводится его завершающая часть – общая письменная самостоятельная работа по теме в целом, в которой предстоит отчитаться не только в знаниях и умениях по всей теме, но и в усвоенном на данном уроке. Это обстоятельство делает необходимой и добросовестную подготовку по материалу всей темы, и активную переработку ЗУНов на самом уроке.

Уроки этого типа наиболее удобны для реализации различных организационных форм общения учащихся между собой на базе приобретенных ими ЗУН. Разнообразить виды уроков данного типа позволяет введение в них элементов ролевых игр.

Урок проверки (контроля) знаний, умений, навыков. Урок контроля завершает изучение темы, раздела или курса. Цель урока – контроль, проверка ЗУН к данному моменту.

Примерная структурная схема:

- 1) объявление темы и целей урока;
- 2) выполнение контролирующих заданий;
- 3) подведение итогов урока;
- 4) домашнее задание.

Разновидности уроков контроля определяются особенностями контрольных заданий.

Уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся проверяется посредством контрольного диктанта. В настоящее время нередко к диктанту присовокупляют сопутствующее грамматическое задание, посредством которого дополнительно проверяют знания по грамматике и учебно-языковые умения учащихся.

Комбинированный урок. На этом уроке происходит интеграция задач контроля, объяснения и закрепления. Циклы познания совмещены. В пределах этого урока осуществляются все главные задачи обучения. Структура программы по русскому языку в школе такова, что новый материал иногда приходится объяснять и усваивать слишком часто, иногда даже на каждом последующем уроке. Если при этом использовать только тип урока объяснения материала, то учащиеся надолго останутся бесконтрольными. Невозможно проверить, как они усвоили материал предыдущего урока. Новый материал по русскому языку нередко частично известен учащимся, так что на его изучение не требуется много времени. Чем заполнить оставшееся пространство урока? Ответ – в структуре комбинированного урока.

Примерная структурная схема:

- 1) сообщение темы, цели урока;
- 2) проверка домашнего задания;
- 3) опрос;
- 4) актуализация опорных ЗУН;
- 5) изучение нового материала;

-
- б) первичное закрепление материала;
 - 7) задание на дом;
 - 8) подведение итогов урока.

Планируя разновидность комбинированного урока без актуализации опорных ЗУН, особое внимание следует обратить на временную протяженность его первой части. Опрос вместе с проверкой домашнего задания не должен занимать более 10–15 минут урока, поскольку предстоит еще провести объяснение и закрепление материала. Опасно чрезмерное, необоснованное расширение первой части урока. Если педагог еще не овладел быстрым темпом ведения урока, то опрос растянется на 25–30 минут. Это погубит урок, потому что на осуществление собственно обучения – объяснения и закрепления – останется треть урока, в то время как на это необходимо две трети урока. Торопливое объяснение, отсутствие полноценного закрепления нарушит гармонию пропорций, и совокупность целей данного урока не будет достигнута.

Чтобы избежать такой деформации структуры комбинированного урока и в то же время поставить несколько оценок при опросе, нужно обратиться к таким приемам опроса и проверки домашнего задания, которые помогут сэкономить время. Например, проверку домашнего задания можно слить с индивидуальным опросом. Опрашиваемые ученики выборочно выписывают на доску наиболее трудные случаи из домашнего упражнения: расставляют знаки препинания, чертят схемы предложений, пишут трудные слова, подчеркивают признаки орфограмм, обозначают условия их выбора, делают грамматический разбор и т. д. Их работа на доске выполняет двоякую функцию: служит материалом для опроса и для проверки качества домашней работы данных учеников и одновременно дает возможность всему классу провести самопроверку домашнего задания. Карточка, данная вызванному к доске ученику, сэкономит учителю время для работы с классом, избавит его от необходимости формулировать вопросы и диктовать примеры. Сократит время на опрос записанное на доске упражнение с пропуском букв и знаков препинания. Рассчитывая каждую затрачиваемую на опрос минуту,

нельзя жалеть времени хотя бы на один развернутый устный ответ по накануне пройденному материалу. Например, рассказать все известное о личных местоимениях. Это психологически важный момент для всех учащихся класса. Из такой постановки вопроса следует, что материал должно учить так, чтобы уметь изложить его в виде связного рассказа.

Сторонники проблемного обучения считают данную разновидность урока устаревшей, неперспективной. Однако она хорошо служит на тех стыках между темами, где отсутствует необходимость в актуализации опорных ЗУН и присутствует необходимость контроля за усвоением предшествующего материала.

Какой бы тип урока и форму ни выбрал учитель, он должен соблюдать ряд требований к данной единице учебного процесса.

Требования к уроку русского языка:

- 1) урок должен быть целенаправленным;
- 2) к основе урока должны лежать общедидактические и частно-методические принципы обучения русскому языку;
- 3) урок должен быть одновременно обучающим, развивающим и воспитывающим;
- 4) каждый урок предполагает творческую активность учащихся;
- 5) в процессе работы на уроке учащиеся должны приобретать навыки, необходимые для будущей работы;
- 6) на любом уроке совершенствуются речевые, орфографические, пунктуационные навыки.

Литература

1. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
2. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981.
3. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1999.
4. Онищук, В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986.

5. Панов, Б. Т. Типы и структура уроков русского языка : пособие для учителя / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1986.
6. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения : проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980.
7. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.

Лекция № 9

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ПЛАНИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Учебный процесс – это совместная деятельность учителя и учащихся по передаче и усвоению новых знаний и овладению умениями в течение определенного времени. Наибольшей единицей учебного процесса является учебный год, который делится на учебные полугодия и учебные четверти. Наименьшая единица учебного процесса – урок. В организации учебного процесса важнейшими проблемами являются планирование учебного материала, создание условий для его восприятия и обучения на уроке, обеспечение развития школьников средствами русского языка. Планирование работы в учебном процессе необходимо, во-первых, для организации равномерной работы, во-вторых, для видения перспективы в изучении предмета. В зависимости от единиц учебного процесса выделяются три вида учебных планов: календарный, тематический и план урока.

Календарный план. Этот вид плана представляет собой перечень программных тем, распределенных по неделям учебного года. При составлении календарного плана необходимо учитывать следующие факторы: школьные каникулы; количество недельных часов в данном классе; особенности календаря данного года (в одни годы учебных дней может быть больше, в другие – меньше в связи с совпадением или несовпадением праздничных дней с выходными днями); наличие специальных часов на развитие

связной речи, которые в программе даются отдельно в конце курса каждого класса. Чтобы учесть последний фактор, необходимо высчитать, сколько часов на развитие связной речи приходится на каждую из грамматико-правописных тем, т. к. уроки развития речи проводятся параллельно с ними. Для равномерности в работе по развитию связной речи часы на нее целесообразно распределить пропорционально. Покажем эту процедуру на примере 5 класса. Всего на русский язык в этом классе отводится 204 часа; из них на развитие связной речи – 34 часа. Высчитаем время, отводимое на грамматику и правописание: 204 часа – 34 часа = 170 часов. Следовательно, на один урок грамматики и правописания приходится 0,2 часа (34 часа : 204 часа) на развитие связной речи. Теперь при составлении календарного плана эти 0,2 часа умножаем на количество часов, отводимых на каждую грамматико-орфографическую или грамматико-пунктуационную тему, и получаем число часов, которые целесообразно использовать на развитие связной речи при изучении языкового и правописного материала. Приводим пример возможного календарного плана для 5 класса с учетом перечисленных факторов.

Таблица 5

**Примерный календарный план работы по русскому языку
для 5 класса**

| № п/п | Программная тема | Количество часов | | | Календарное время |
|------------------------|--------------------------------------|------------------|--------------------|-----------|-------------------|
| | | общее | язык, правописание | РР | |
| Первая четверть | | 53 | 42 | 11 | |
| 1. | Язык – важнейшее средство общения | 1 | 1 | | 1.09 |
| 2. | Повторение изученного в 1–4 классах | 22 | 18 | 4 | 2.09–29.09 |
| 3. | Синтаксис. Пунктуация (начало) | 30 | 23 | 7 | 1.10–3.11 |
| Вторая четверть | | 36 | 29 | 7 | |
| 4. | Синтаксис. Пунктуация (окончание) | 8 | 6 | 2 | 10.11–23.11 |
| 5. | Фонетика. Графика. Орфография | 18 | 15 | 3 | 24.11–13.12 |
| 6. | Лексика | 10 | 8 | 2 | 14.12–28.12 |

| | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Третья четверть | | 68 | 58 | 10 | |
| 7. | Морфемика. Орфография | 26 | 22 | 4 | 11.01–9.02 |
| 8. | Самостоятельные части речи | 1 | 1 | | 11.02 |
| 9. | Имя существительное | 24 | 20 | 4 | 12.02–12.03 |
| 10. | Имя прилагательное (начало) | 17 | 15 | 2 | 13.03–23.03 |
| Четвертая четверть | | 47 | 39 | 8 | |
| 11. | Имя прилагательное (окончание) | 5 | 5 | | 1.04–2.04 |
| 12. | Глагол | 34 | 28 | 6 | 3.04–17.05 |
| 13. | Повторение пройденного в 5 классе | 8 | 6 | 2 | 18.05–30.05 |

Тематический план. На каждую программную тему в целом отводится то или иное количество времени; это время необходимо распределить по частным вопросам данной темы. При этом следует учитывать наличие тем, связанных с формированием умений и навыков, на которые нужно отводить не менее двух уроков. Так, частный вопрос о роде несклоняемых имен существительных включает в себя сведения о литературной норме – согласование с ними прилагательных и глаголов в прошедшем времени. Следовательно, на изучение рода несклоняемых имен существительных целесообразно отвести не один, а по крайней мере два урока.

Изучение той или иной программной темы сопровождается написанием контрольной работы и работой над ошибками, допущенными учащимися, поэтому в тематическом плане (т. е. в плане работы по той или иной теме) должны быть выделены часы на контрольную работу и ее анализ. Кроме того, в тематический план необходимо включить часы на развитие связной речи учащихся.

Приводим пример плана по теме «Имя числительное» (6 класс). На нее отводится 12 часов. Пропорционально данному количеству времени добавляется еще 2 часа на развитие связной речи. Из 12 часов необходимо выделить два урока на контрольную работу и ее анализ.

Тематический план («Имя числительное»)

| № п/п | «Имя числительное» | Количество уроков |
|--------|--|-------------------|
| 1. | Имя числительное как часть речи | 1 |
| 2. | Простые и составные числительные | 1 |
| 3. | Мягкий знак на конце и в середине числительных | 1 |
| 4. | Разряды количественных числительных | 1 |
| 5. | Числительные, обозначающие целые числа | 1 |
| 6. | <i>Выборочное изложение</i> | 1 |
| 7. | Дробные числительные | 1 |
| 8. | Собирательные числительные | 1 |
| 9. | Порядковые числительные | 1 |
| 10. | <i>Сочинение-рассуждение</i> | 1 |
| 11. | Морфологический разбор имени числительного | 1 |
| 12. | Повторение | 1 |
| 13. | Контрольный диктант | 1 |
| 14. | Работа над ошибками | 1 |
| Итого: | | 12+2=14 |

План урока. Этот вид плана составляется на каждый урок; иногда уточняется ранее использованный план. План урока служит учителю руководством для организации как своей деятельности, так и деятельности учащихся. Конкретный вид плана зависит от типа урока, но во всех случаях в нем должны быть обозначены тема, цели урока, структурные элементы, виды и формы работы, средства обучения.

Тема урока обычно берется из программы или повторяет название параграфа учебника.

Цели урока соотносятся с темой и дидактическим материалом, который используется учителем. При составлении плана урока учитель формулирует общую цель урока, познавательную (образовательную), развивающую, воспитательную задачи. Если изучается новый материал, формулируются конкретные познавательные задачи. Например, при изучении темы «Безличные

глаголы» ставится следующая познавательная задача: *ознакомление со значением и формами безличных глаголов*. Знания служат основой развития умений, поэтому формулируются практические познавательные задачи. Так, в рассматриваемом случае конкретной практической задачей будет следующая: *формирование умения опознавать безличные глаголы и указывать формы, в которых они употреблены*.

Развивающие и воспитательные задачи определяются используемым учителем дидактическим материалом, который обеспечивает возможность воспитания у учащихся любви к родному языку, развития их логического мышления, формирования у детей умения самостоятельно пополнять свои знания по русскому языку и т. д.

Условия эффективного проведения уроков. На результативность урока влияет множество факторов, в том числе личностные качества самого учителя, его знания, эрудиция, владение профессионально-методическими умениями. Вследствие этого успех любого урока зависит от обдуманной учителем на основе учета научно-методических положений режиссуры урока (она отражается в плане) и личностного исполнения учителем этой режиссуры, т. е. своего плана.

Есть ряд задач, решение которых создает условия (предпосылки) повышения эффективности урока. Наибольшее значение среди них имеют следующие:

- 1) развитие у школьников интереса к предмету,
- 2) использование межпредметного материала на уроках русского языка;
- 3) перспективность в учении.

1. Развитие у учащихся интереса к русскому языку как учебному предмету. Опираясь на интерес, проявляемый детьми к урокам русского языка, учитель успешнее решает учебные цели, добиваясь высоких результатов обучения за более короткое время. Роль интереса в повышении эффективности обучения отмечалась методистами с давних пор (см. работы Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского и др.). На роль интереса в работе по языку обратил внимание и Ф. Ф. Фортунатов. Он писал:

«...необходимо вести преподавание русской грамматики в школах так, чтобы учащиеся находили практическое применение получаемых сведений», поскольку «чисто теоретического интереса к изучению грамматических явлений родного языка нельзя, понятно, ждать».

В отечественной методике преподавания русского языка развитию интереса придавалось очень большое значение (см. работы К. Б. Бархина, А. В. Миртова, В. А. Добромыслова, Е. И. Корневского и др.). Под интересом понимается такое эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у них желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. Внешне это отношение выражается в пытливости, в любознательности учащихся, в их внимании и активности на уроке. Однако сама по себе активность (ускорение темпа урока, разнообразие приемов обучения), которую учителя пытаются разными приемами развить у детей безотносительно к интересу, не может вызвать желания овладеть предметом.

Интерес к предмету прежде всего связан с мотивами учения. Учитывая их, можно более успешно строить процесс обучения. На первых порах детей интересует занимательная сторона урока. В дальнейшем на собственном опыте они познают практическую пользу изучаемого предмета. В развитии у учащихся интереса к предмету вычленяются такие этапы:

- 1) отождествление интереса с занимательностью;
- 2) вера в слово учителя о значимости предмета;
- 3) осознание практической потребности в знаниях по предмету.

Развитие у школьников интереса к русскому языку как учебному предмету не осуществляется прямолинейно. Вычлененные этапы определяют характер интереса в период его становления. Несомненно, учитель, воспитывая у детей интерес к своему предмету, должен опираться вначале не только на занимательность, но и на силу своего убеждения, на практическое значение знаний по русскому языку. Однако если в центре своего внимания он поставит последнее, то дети его не поймут, поскольку у них еще мал запас знаний по предмету и невелик жизненный опыт, чтобы

могла развиться потребность в знаниях. В то же время если в более старших классах преподаватель не будет обращаться к занимательности, то интерес детей трудно поддерживать.

На каждом из этапов развития интереса к предмету мотивы учения нестабильны.

Занимательность (красочное оформление урока, интересные примеры и т. п.) оказывает сильное эмоциональное воздействие на детей. Однако все это действует кратковременно и только при том условии, если формы занимательности постоянно меняются и органически связаны с изучаемым в данный момент материалом. Практически они в короткое время исчерпываются.

Слово учителя, если при этом авторитет учителя высок и между ним и детьми имеется контакт, действует глубже и значительно дольше. Однако влияние слова учителя сказывается на поддержании интереса до известного предела. Детям нужно показывать практическое значение изучаемого предмета. Осознание практической потребности знаний по русскому языку, несомненно, будет мощным стимулом в учении.

Поддержанию и развитию интереса способствует создание элемента новизны на уроке как в области содержания обучения (новые сведения о языке и дидактический материал), так и в методах. Решение данного вопроса является одной из первоочередных методических задач.

Не меньшее значение в создании условий для развития интереса у школьников имеет такая организация занятий, при которой учащимся приходится преодолевать ряд трудностей. Так, изучив качественные и относительные прилагательные, можно предложить детям дать классификацию слов, среди которых будут и притяжательные прилагательные. Столкнувшись с ними, учащиеся заинтересуются их природой. Это позволит учителю естественно перейти к новому материалу.

Развитию интереса способствует такая организация занятий, при которой детям приходится использовать свои жизненные наблюдения. Так, перед изучением правила различения на письме приставок ПРЕ- и ПРИ- целесообразно предложить детям

подобрать свои примеры на каждое из их значений. Такой путь подведения к существенным особенностям нового материала убедит детей в практической значимости нового материала.

Существенное значение в развитии интереса приобретает обеспечение преемственности и перспективности в работе над теми или иными темами курса русского языка. Привлечение ранее усвоенных знаний, опора на них при овладении новым материалом вызывают у школьников интерес к занятиям языком. Понимая, что имеющиеся у них знания, умения и навыки нужны на каждом следующем этапе учения, школьники с увлечением знакомятся и с элементами новых языковых явлений, которые они будут изучать позднее. Такая организация занятий создает у детей уверенность в необходимости пополнения своих знаний.

Ощутимое воздействие на детей оказывает использование различных средств обучения, в том числе технических, которые их увлекают, создавая разнообразие в проведении урока.

Любознательное, пытлиное отношение школьников к урокам русского языка вызывает содержание дидактического материала (например, рассказы о происхождении слов, о богатстве словарного запаса, о происхождении алфавита, орфографии и пунктуации, об изменениях в языке и т. д.). Исторические справки, которыми учитель время от времени оживляет урок, несомненно, способствуют формированию у школьников интереса к русскому языку. Надо постоянно помнить, что от характера подбора слов, предложений, связных текстов зависит не только воспитание нравственных качеств учащихся, но и развитие их интереса к предмету.

Известно, что учащиеся одни виды работ выполняют с удовольствием, другие – без всякого интереса, поэтому необходимо предоставить детям возможность выбора упражнений, а также чередовать упражнения, чтобы среди них были и те, которые их увлекают.

2. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе. Межпредметные связи в обучении – это отражение реально существующей всеобщей связи явлений. О важности и необходимости учета в обучении связи явлений писали Я. А. Коменский, Ф. А. Дистервег, И. Ф. Герbart, И. Г. Песталоцци, Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и другие.

Проблема межпредметных связей в дидактике и в частных методиках была одной из ведущих в 60–70-е гг. XX века. Ученые видели в межпредметных связях средство решения ряда общепедагогических и методических задач: активизации познавательных интересов учащихся; формирования научного мировоззрения; усиления глубины и прочности знаний; обеспечения успешности обучения, его практической направленности; расширения умственного кругозора учащихся.

Межпредметные связи – это, во-первых, целевые и содержательные совпадения, объективно существующие между учебными дисциплинами, во-вторых, организационные формы использования данного материала в процессе изучения тех или иных явлений. Межпредметные связи в первом значении – это межпредметный материал, который вычленяется при наложении друг на друга соответствующих школьных программ. Величина межпредметного материала различна между разными школьными предметами. Содержание предмета «русский язык» складывается из системы лингвистических понятий, фактов и из правописных и коммуникативных умений. Лингвистические понятия, связанные с функциями языка, с его строением, изучаются в других языковых предметах, а связанные с художественной (эстетической) функцией языка – на уроках литературы.

Все учебные предметы учат языковой норме (правильному произношению, употреблению и правописанию своих терминов), формируют умение связно излагать полученные знания (т. е. создавать тексты соответствующего стиля речи – научного, официально-делового, публицистического). Эти задачи в одних предметах специально сформулированы, в других – не сформулированы, но реализуются в учебном процессе.

По характеру общего в содержании между предметами выделяются три вида межпредметного материала:

- 1) понятийно-терминологический;
- 2) коммуникативно-речевой;
- 3) учебно-дидактический.

Коммуникативно-речевой межпредметный материал русского языка проявляется в общности правописных навыков и речевых умений и выступает в двух видах: на уровне языковой нормы (нормативный материал) и на уровне речи (коммуникативный материал). Нормативная связь опирается на общность орфографических, орфоэпических, семантических и стилистических умений в области терминологии по контактирующему предмету. Коммуникативная связь опирается на общность работы над связной речью учащихся на материале соответствующей науки, в процессе усвоения которой школьники учатся выражать свои мысли в связной форме соответствующего жанра научного стиля речи. Например:

- в русском языке: план (простой и сложный), текст, стиль, описание, повествование, рассуждение, конспект, тезис;
- в географии: описание географических объектов, составление характеристик отдельных компонентов природы;
- в химии: объяснение химических явлений, протекающих в природе, лаборатории, производстве и в повседневной жизни;
- в математике: несложные доказательства с опорой на известные определения и теоремы;
- в биологии: характеристики органов, тканей и систем органов;
- в литературе: рассуждение о поступках героев;
- в изобразительном искусстве: устное описание содержания и художественных средств произведений живописи.

Учебно-дидактический межпредметный материал, привлекаемый для работы на уроках русского языка, может быть неконтекстным и контекстным. В первом случае используются отдельные слова (или тематические группы слов), словосочетания, предложения, отражающие содержание того или иного школьного предмета, во втором – тексты, содержащие отдельные сведения из этих предметов. Неконтекстный и контекстный материал других наук используется на уроках русского языка в качестве текстов упражнений, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления. Вместе с тем он позволяет показать,

что язык выражает все из окружающей жизни, что он служит самым эффективным средством общения, хранения, передачи информации, средством выражения чувств, переживаний.

Как видно, русский язык в качестве учебного предмета вступает в непосредственные межпредметные связи со всеми остальными учебными предметами. Необходимо специально развивать у учащихся потребность использования на уроках русского языка смежных знаний, получаемых на уроках по другим предметам.

На уроках русского языка межпредметный материал применяется в сообщении (слове) учителя, в его беседе с учащимися, в устных и письменных ответах школьников, при выполнении упражнений. Выбор способов использования межпредметного материала зависит, во-первых, от его вида, во-вторых, от специфики изучаемого языкового материала и особенностей формируемых умений, в-третьих, от специфики контактирующих учебных дисциплин (изучающих язык или его отдельные стороны или не изучающих его), а также от характера временных связей – синхронных или несинхронных.

Сообщение (слово) учителя используется:

- 1) на начальном этапе ознакомления с теми или иными явлениями (например, с нормами литературного языка, с видами работ по развитию связной речи);
- 2) при знакомстве с явлениями, которые недостаточно известны школьникам (например, с функциями языка, с особенностями употребления языка в разных сферах общественной жизни),
- 3) в тех случаях, когда привлекается материал, который на уроках по другому предмету в данный момент еще не изучается.

Беседа с использованием межпредметного материала дает большой эффект, если в ней ведется работа над сходными или смежными понятиями, уже изученными или изучаемыми на уроках по другим предметам.

В связных ответах учащихся межпредметный материал может фигурировать, если он уже знаком детям и если о нем уже говорилось на уроках русского языка.

Межпредметный материал каждого вида по-разному применяется на уроках русского языка. Рассмотрим пути его использования.

Понятийно-терминологическая межпредметная связь реализуется при прохождении программного материала в форме сопоставления понятий, изучаемых на уроках русского языка, и понятий, изучаемых на уроках по другим предметам. При сопоставлении одинаковых понятий целесообразно ставить такие вопросы: *Какие одинаковые факты вы изучали на уроках русского и иностранного языка? Что общего и чем различается род (число, лицо и т. д.) в русском языке и в изучаемом иностранном языке?*

Для сопоставления смежных понятий вопросы подбираются в зависимости от специфики контактирующих учебных предметов. Например, при изучении имени числительного в 6 классе можно поставить вопрос: *В чем отличие между понятиями числа, используемыми на уроке русского языка и на уроке математики?* При изучении антонимов в 5 классе можно поставить вопрос: *Что составляет языковую основу художественного приема антитезы (на уроке литературы)?* При изучении в 9 классе общих сведений о языке можно спросить: *Что вы еще узнали о языке на уроках анатомии (истории, географии)?*

Для закрепления полученных знаний целесообразно предлагать учащимся включать в свои ответы межпредметный материал, над которым велась работа в классе.

Коммуникативно-речевая межпредметная связь реализуется в работе над нормами литературного языка при изучении лексики, грамматики и в работе по развитию связной речи. И учитель, и учащиеся должны понимать, что на всех предметах формируются одни и те же коммуникативные умения, но на разном языковом материале, поэтому и необходимы межпредметные связи, которые закрепляют, усиливают формируемые умения.

В связи с работой над нормами (лексическими, орфоэпическими, грамматическими) при ознакомлении с соответствующим языковым материалом целесообразно ставить такие вопросы: *Как произносятся только что изученные вами термины географии (математики и т. д.)? Как они сочетаются с другими словами? В каком стиле речи их чаще всего употребляют?*

В процессе обучения связной речи нельзя не учитывать того, что делается в этом направлении на уроках по другим предметам: в работе над структурой текста, средствами связи в нем его частей, над планом готового текста и текста, создаваемого самим учеником, в работе над разного рода пересказами (подробным, сжатым, выборочным), над сочинениями разного функционально-смыслового типа (повествованием, описанием, рассуждением) и функционального стиля (в первую очередь научного и публицистического).

Межпредметная связь на коммуникативном уровне достигается, во-первых, путем взаимных (желательно еженедельных) консультаций учителей-предметников, работающих в одной параллели, о намечаемой работе по развитию связной речи, во-вторых, в результате бесед с учащимися на уроках русского языка при ознакомлении их с новыми видами работ по развитию речи. Для этого полезно ставить такие вопросы: *На уроках какого предмета вы уже работали над планом (подробным пересказом и т. д.)? Чему вы научились в работе над связной речью на уроках математики (биологии и т. д.)?* В начале учебного года на первом уроке, специально посвященном развитию связной речи, необходимо рассказать школьникам, чему они научатся не только на уроках русского языка, но и на уроках по другим предметам. Знание этой перспективы заинтересует детей и в той или иной мере будет способствовать реализации межпредметных связей.

Учебно-дидактическая связь проявляется в использовании на уроках русского языка неконтекстного и контекстного материала учебников и книг для внеклассного чтения по другим школьным предметам. Этот материал необходим, во-первых, для показа специфики соответствующей разновидности научного стиля (математической, географической, биологической и т. д.), во-вторых, для закрепления изученных языковых явлений и для формирования соответствующих им умений и навыков.

Подбирают необходимый дидактический материал как учитель, так и учащиеся. Учитель, ориентируясь на специфику программного материала, составляет обучающие упражнения на основе текстов учебника или книг для внеклассного чтения

по тому или иному предмету. Учащиеся по заданию учителя (либо в классе, либо дома) по этим же источникам выбирают слова, словосочетания, предложения, отрывки, которые затем используются ими для работы по теме. При этом следует помнить, что такое задание по объему не должно превышать упражнений учебника русского языка.

Чтобы была ясны межпредметные связи русского языка с другими учебными дисциплинами к текстам обучающих упражнений, составленных учителем, полезно ставить такие вопросы: *Из какого предмета взят этот текст? Как вы поняли, что он взят оттуда?*

3. Преемственность и перспективность в работе по русскому языку. Преемственность – это учет знаний, полученных учащимися в предшествующих классах, при изучении нового материала. Перспективность – это включение в изучаемый материал сведений (смежных или несмежных), с которыми учащиеся познакомятся значительно позднее.

Организация занятий с учетом преемственности. Необходимость в учете преемственности в учебном процессе возникает на стыке концентров курса, ступеней его изучения, а также между учебными годами. В современной программе русского языка эти стыки обозначены специальными разделами повторения пройденного, а в учебниках – специальными параграфами:

- на стыке двух концентров между начальными классами и 5 классом (в 5 классе есть специальная тема «Повторение изученного в начальных классах»);
- на стыке ступеней изучения в 6 классе – за 5 класс по орфографии, словообразованию, лексике, морфологии (существительному, прилагательному, глаголу); в 7 классе – за 6 класс по глаголу в темах «Причастие» и «Деепричастие» и по орфографии; в 8 классе – за 5 класс по синтаксису словосочетания, простого предложения и пунктуации; в 9 классе – за 5 класс по синтаксису сложного предложения и по пунктуации.

Такие же преемственные связи имеются и по развитию связной речи. Суть преемственности нового материала по отношению

к ранее усвоенному заключается в установлении ассоциативных связей незнакомого со знакомым, что создает условия для лучшего осознания нового, введения его в уже сложившуюся в сознании ученика систему или, наоборот, изменения этой системы.

Учет прежних знаний учащихся – неперемнное условие, которое необходимо реализовать в учебном процессе. Формы организации этой работы разнообразны. Прежде всего следует убеждать детей в том, что ранее полученные ими знания необходимы: без них новое не может быть усвоено с достаточной полнотой и ясностью. Предварительно учащиеся по заданию учителя повторяют пройденное. На уроке этот материал служит фоном для изучения нового языкового или правописного явления.

Организация занятий с учетом перспективности. Включение материала, который будет изучаться позднее, в ткань очередного урока возможно, если класс достаточно развит и если используемый материал имеет органические связи с темой урока. Так, при изучении разрядов имен прилагательных полезно дать примеры с причастиями. Учащиеся легко усваивают семантику таких слов – «признак по действию», у детей расширяется представление о признаке предмета.

Таким образом, педагог должен уметь составлять календарный план (составляется обычно в начале учебного года на весь год), тематический план, поурочный план. При этом учитель должен помнить об условиях повышения эффективности урока: развитие интереса к предмету; использование межпредметных связей; использование заданий на перспективу.

Литература

1. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
2. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988.
3. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.

4. Онищук, В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986.
5. Панов, Б. Т. Типы и структура уроков русского языка : пособие для учителя / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1986.
6. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980.
7. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2005.
8. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
9. Хрестоматия по методике русского языка : русский язык как предмет преподавания: пособие для учителя / сост. А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1988.

Лекция № 10

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ НАУКИ О ЯЗЫКЕ

В школьном курсе русского языка изучаются все уровни: фонетический, лексико-семантический и грамматический. Исторически в методике преподавания русского языка сложились особые ее области, в которых излагается методика изучения понятий, единиц соответствующего уровня, норм употребления, включенных в школьную программу: фонетических – в методике изучения фонетики, морфемных – в методике изучения морфеммики, словообразовательных – в методике изучения словообразования, лексических и фразеологических – в методике изучения лексики и фразеологии, морфологических – в методике изучения морфологии, синтаксических – в методике изучения синтаксиса. Самостоятельность перечисленных областей методики определяется тем, что каждая из них, соотносясь с соответствующим разделом науки о языке, имеет свои цели, содержание, методы обучения и контроля.

Цели изучения разделов науки о языке. Изучение разделов науки о языке – фонетики, лексики, фразеологии, морфемики, словообразования, морфологии, синтаксиса – предполагает познание основных свойств изучаемых единиц языка и функционирование их в речи. В соответствии с этим перед ознакомлением с разделами науки о языке ставятся следующие цели:

- изучение основных особенностей единиц языка;
- ознакомление с их функционированием в речи;
- формирование учебно-языковых умений.

Изучение основных особенностей единиц языка как цель обучения учащихся состоит в выяснении функций этих единиц, их семантики и структуры. Единицы языка в речи используются в зависимости от этих особенностей, поэтому ознакомление с функционированием их в речи должно постоянно разъясняться в учебном процессе. Формирование учебно-языковых умений как цель обучения способствует закреплению полученных лингвистических знаний.

Изучение лингвистических понятий, естественно, сопровождается употреблением их в связных ответах. Они представляют собой учебные тексты на научные темы. Формирование у школьников умения излагать свои знания в виде лингвистических текстов – одна из задач обучения школьников на уроках русского языка. Она может быть решена только тогда, когда учащиеся успешно овладевают знаниями о разделах науки о языке.

Лингвистические понятия как учебные единицы. Лингвистические понятия, используемые в школьном курсе русского языка, охватывают все разделы науки о нем.

В раздел «Фонетика» включены следующие понятия: звуки; гласные; гласные ударные и безударные; согласные; согласные звонкие и глухие, мягкие и твердые, парные и непарные по мягкости-твердости, по звонкости-глухости; слог, ударение; чередование гласных и согласных. Кроме того, в некоторых школьных учебниках используются понятия шипящих и сонорных согласных, а также описываются функции звуков речи. В совокупности перечисленные понятия, отражая существенные признаки звуковой системы русского языка, составляют основы знаний о ней.

Для описания звуков вводятся основные элементы транскрипции: знак мягкости и квадратные скобки.

В раздел «Лексика и фразеология» включены следующие понятия: слово, лексическое значение слова, многозначные и однозначные слова, прямое и переносное значение слова, омонимы, синонимы, антонимы, общеупотребительные слова, диалектные слова, профессиональные слова, эмоционально и стилистически окрашенные слова, заимствованные слова, устаревшие слова, неологизмы, фразеологизмы. Часть этих понятий характеризует лексику русского языка с точки зрения значения слов, часть – с точки зрения их употребления или происхождения.

В учебники по русскому языку введены необходимые для практики понятия из области лексикографии: толковый словарь, словарная статья, помета в словарной статье, словарь иностранных слов.

Словообразовательная система русского языка в разделе «Словообразование» описывается с помощью понятий, характеризующих строение слова (морфемику) и производство слов: окончание, нулевое окончание, основа; корень, приставка, суффикс; однокоренные слова; способы образования слов – приставочный, суффиксальный, бессуффиксный, приставочно-суффиксальный, сложение, переход слова из одной части речи в другую, сложное слово, соединительная гласная, сложносокращенное слово.

В разделе «Морфология» представлены понятия, описывающие слово как часть речи: часть речи, форма слова, начальная форма слова; части речи самостоятельные и служебные; имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, категория состояния, предлог, союз, частица, междометие, звукоподражательные слова.

Для характеристики изменяемых самостоятельных частей речи отобраны понятия, описывающие их постоянные признаки (присущие слову в целом) и непостоянные (характеризующие словоформу). В тему «Имя существительное» включены следующие понятия: одушевленные и неодушевленные существительные,

собственные и нарицательные, род существительных, склонение, падеж, число, несклоняемые существительные, разносклоняемые существительные.

Тема «Имя прилагательное» располагает следующими понятиями: разряды прилагательных по значению – качественные, относительные и притяжательные; краткие и полные прилагательные; степени сравнения прилагательных (сравнительная и превосходная, простая и составная), падеж, число, род.

Об имени числительном сообщается то, что они бывают количественные и порядковые, простые и составные; количественные числительные – дробные, собирательные; склонение, имеют категорию падежа.

В тему «Глагол» включены две группы понятий, характеризующих все слово или его отдельные формы:

- 1) неопределенная форма; совершенный и несовершенный вид, переходные и непереходные глаголы, безличные глаголы, спряжение;
- 2) наклонение – изъявительное, повелительное, условное; лицо, число, время.

У причастий указываются вид, переходность, время, залог, падеж, число, род, форма (полная или краткая); у деепричастий – вид и переходность.

О наречии сообщаются, как правило, только сведения о степени сравнения – сравнительная и превосходная, простая и составная. Категория состояния описывается с точки зрения ее синтаксической функции.

Служебные части речи представлены:

- предлогами – они бывают непроизводные и производные, простые и составные;
- союзами – они бывают сочинительные: соединительные, разделительные, противительные; подчинительные: причинные, временные, определительные и т.д.; простые и составные;
- частицами – они бывают формообразующие, отрицательные и модальные.

Синтаксическая система русского языка представлена группами понятий, описывающих словосочетания и предложения. Словосочетания дифференцируются по морфологической природе главного слова (именные, глагольные), по видам связи (согласование, управление и примыкание).

Предложения рассматриваются с нескольких точек зрения. Простые предложения описываются по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные); по особенностям грамматической основы (двусоставные и односоставные); по наличию главных и второстепенных членов предложения (распространенные и нераспространенные); по наличию-отсутствию необходимых членов предложения (полные и неполные); по наличию осложняющих включений (неосложненные, осложненные). Некоторые учебные пособия рассматривают понятие актуального членения предложения (например, учебники под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта и учебник под редакцией Е. В. Бунеевой).

Сложные предложения рассматриваются с точки зрения средств связи (союзные и бессоюзные); союзные сложные предложения описываются по характеру средств связи (сложносочиненные и сложноподчиненные); сложноподчиненные – по значениям придаточной части. При описании бессоюзных предложений учитываются смысловые отношения между частями. Сложные предложения рассматриваются также с точки зрения количественного состава простых предложений, входящих в него (сложные синтаксические конструкции).

В раздел «Синтаксис» также включены сведения о средствах передачи чужой речи (прямая речь, косвенная речь, диалог).

Лингвистические понятия по ряду причин представляют собой неоднородную группу учебных единиц.

1. В школьном курсе русского языка учащиеся знакомятся не только с языковыми явлениями, но и с разделами науки о языке, изучающими их. Это выражается в виде понятий, называющих единицы языка, и понятий, называющих разделы науки о языке, изучающие данные единицы. В учебном процессе для установления

их отличий ставятся такие вопросы: *Какие вы знаете единицы языка? В каких разделах науки о языке они изучаются? Или: В каком разделе науки о языке изучается слово как часть речи (звук, часть слова)?* и т. д.

Понимание детьми разницы между указанными группами понятий имеет мировоззренческий характер, предупреждает смешение языка со смежными явлениями.

2. Лингвистические термины, изучаемые в школе, различаются объемом значения. Одни из них имеют широкое значение, охватывая множество далее членимых явлений, например, в фонетике – звук, гласный звук, согласный звук; в морфологии – часть речи, имя существительное и т.д.; в синтаксисе – словосочетание, предложение и т.п. Другие понятия имеют более узкое или предельно узкое значение, описывающее далее нечленимое языковое явление, например. В фонетике – безударный гласный, мягкий согласный; в морфемике – нулевое окончание, приставка и т. д.

Членение лингвистических терминов на широкие (родовые) и узкие (видовые) служит базой как для познания языка, так и для формирования логического мышления учащихся.

3. Лингвистические понятия по своей ценности в школьном курсе русского языка делятся на две группы: ведущие и фоновые. Ведущие понятия являются базой формирования орфографических, пунктуационных и речевых умений – некоммуникативных и коммуникативных, например, в фонетике: ударные и безударные гласные, звонкие и глухие согласные и др.; в морфологии: часть речи, названия частей речи, род, склонение, падеж, вид, лицо и др. Фоновые понятия расширяют кругозор учащихся, обеспечивают ассоциативные связи с ведущими понятиями.

Лингвистические факты как учебные единицы. К ним относятся отдельные языковые явления, выпадающие из той или иной общей системы, например, в фонетике это непарные согласные по твердости-мягкости, по звонкости-глухости, в морфологии это отдельные слова, формообразование которых существенно отличается от парадигмы, и др.

Лингвистические факты сообщаются учащимся вне общей модели, т. е. изолированно в виде перечня звуков (например, непарные по мягкости-твердости [ж], [ш], [ц] и [ч'], [й']) или перечня слов (например, разносклоняемые существительные *путь* и десять слов на -мя: *имя, время* и т. д.; разноспрягаемые глаголы *есть, дать, хотеть, бежать*; образование глаголов *положить, лечь* в повелительном наклонении и т. п.).

Требования к усвоению учащимися знаний о языке. В процессе изучения фонетики, лексики и фразеологии, морфемике, словообразования, морфологии и синтаксиса школьники должны усвоить и знать:

- единицы языка, их функции и значения;
- разделы науки о русском языке;
- классификационные разряды языковых единиц;
- определения лингвистических понятий;
- существенные признаки языковых единиц;
- способы образования и изменения слов;
- особенности употребления языковых единиц в речи;
- разборы единиц языка по определенным критериям.

Неточное владение перечисленным материалом приводит учащихся к ошибкам в усвоении знаний. Наиболее типичными из них являются:

- смешение в чем-либо сходных или смежных единиц;
- неполное знание существенных признаков единиц;
- незнание разрядов языковых единиц.

Учебно-языковые умения. Действия с языковыми – фонетическими, лексическими, фразеологическими, морфемными, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими – единицами носят интеллектуально-мыслительный характер. При этом учащиеся оперируют их существенными признаками, позволяющими детям отличать одни единицы от других. Помогают в этом школьникам осмысленно заучиваемые определения. Кроме того, учащимся приходится, сопоставляя, сравнивать изучаемые языковые единицы, находить в них общее или различное. В результате дети в своем сознании систематизируют знания

о языке. Для применения полученных знаний на практике существенное значение имеет анализ языковых единиц, правильное проведение которого способствует решению правописных и коммуникативных задач.

В соответствии с изложенным в процессе изучения разделов науки о языке формируются учебно-языковые умения, которые заключаются в оперировании языковым материалом в учебных целях. По характеру действий эти умения делятся на опознавательные, классификационные и синтетические.

Опознавательные учебно-языковые умения направлены на узнавание отдельных единиц языка или речи, например, ударных гласных, глухих согласных, суффикса в слове, распознавание частей речи, членов предложения, выделение словосочетаний из предложений, определение видов придаточных предложений и т. д.

Классификационные учебно-языковые умения предназначены для обучения школьников объединению или противопоставлению языковых и речевых явлений на определенной основе, например, подбор однокоренных слов, группировка словосочетаний по главному слову и т. д.

Синтетические учебно-языковые умения заключаются способности производить полный разбор языковых или речевых единиц по определенному плану (фонетический, словообразовательный и т. д. разбор слова, синтаксический разбор предложения).

В дальнейшей жизни овладение перечисленными умениями понадобится лишь немногим учащимся, которые изберут лингвистику своей профессией. Для большинства учащихся данные умения являются чисто учебными, необходимыми для овладения правописными и коммуникативными умениями.

Методы формирования учебно-языковых умений по отдельным разделам науки о языке (упражнения).

Фонетические упражнения формируют ряд фонетических умений:

- различение звуков в словах: определите по слуху, какие гласные звуки произносятся в корнях слов (например, *вода* и *воды*;

- земля и земли; часы и часики*); согласные в корнях слов (например, *луг и луга; сторож и сторожить*);
- установление смыслоразличительной роли звуков (фонем) назовите звуки, которые различают данные слова (например, *лук и люк; миновать и линовать; лимон и лиман*); определите, что различает данные слова (например, *лот и тол; мода и дома; спор и спорт; школа и день*);
 - деление слова на слоги: произнесите слова по слогам; запишите слова, деля их дефисом на слоги;
 - постановка ударения в словах: произнесите слово, выделяя в нем голосом ударный слог; при списывании поставьте ударения в словах; запишите слова под диктовку, расставляя в них ударения; измените слово так, чтобы ударение перешло на другой слог (например, единственное число *лиса* – множественное число ...); подберите к словам с безударной приставкой слова с той же приставкой, но ударной; подберите однокоренные слова с ударными и безударными корнями;
 - группировка слов с определенными звуками: спишите, распределяя слова следующим образом: в один столбик – с ударным корнем (суффиксом и т. д.), а в другой – с безударным; в один столбик запишите слова с твердыми согласными на конце слова, а в другой – с мягкими и т. д.;
 - определение звукового состава слова: произнесите звуки в данных словах; произведите фонетический разбор слова.

Фонетико-графические упражнения служат для обучения детей различению звуков и букв. Для этой цели используются такие упражнения:

- обозначьте звуки (в произносимом слове) буквами;
- определите звуковое значение выделенных (или указанных учителем) букв;
- расположите услышанные слова по алфавиту;
- подчеркните буквы, не совпадающие со звуками.

Лексико-фразеологические упражнения способствуют обогащению словарного запаса учащихся, поэтому при изучении

лексики и фразеологии необходима работа со словарями. Учащимся можно предложить следующие упражнения:

- укажите (назовите, подчеркните), многозначные (диалектные, заимствованные и т. п.) слова, фразеологизмы;
- подберите синонимы (антонимы) к данному слову, фразеологизмы с близким значением;
- найдите в толковом словаре диалектные (профессиональные и т. д.) слова, фразеологизмы;
- определите значение, в котором употреблено выделенное (указанное учителем) слово;
- составьте словарную статью слова (по контекстам его употребления);
- составьте предложения с предложенным словом в указанном значении;
- найдите лексическую (фразеологическую) ошибку в данном предложении.

В совокупности эти упражнения формируют у школьников умение пользоваться лексическими и фразеологическими знаниями.

Морфемные упражнения развивают у учащихся умение определять структуру слова. Для этих целей используются такие упражнения:

- найдите (укажите, подчеркните, выпишите) слова, имеющие приставки и т. д. (или заданную структуру);
- обозначьте условными знаками части слова;
- подберите слова с предложенными суффиксами и т. д. (или с заданной структурой);
- выполните графический диктант (запись не слова, а его схемы, например,    вместо *домик*);
- сгруппируйте слова по наличию в них разных приставок (суффиксов, окончаний и т. д.);
- заполните таблицу, используя предложенные примеры;
- разберите слова по составу;
- определите, в каком из слов приставка (суффикс и т. д.) не выделяется.

Словообразовательные упражнения развивают у школьников умение устанавливать структурно-семантические связи между производным и производящим и определять способ образования анализируемого слова. Используются следующие виды упражнений:

- определите, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово;
- составьте цепочку однокоренных слов (в порядке их образования);
- определите способ образования слова;
- подберите однокоренные слова к данному слову.

Эти упражнения имеют большое значение для формирования на их основе орфографических умений и навыков.

Морфологические упражнения закрепляют знания, полученные детьми по морфологии, и служат основой формирования орфографических умений и навыков. С этой целью используются следующие упражнения:

- опознание части речи, того или иного разряда этой части речи;
- подбор слов той или иной части речи, того или иного разряда части речи;
- постановка слова в указанной форме;
- составление парадигмы слова;
- разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи;
- группировка слов по частям речи, их разрядам;
- составление таблиц и заполнение готовых таблиц предложенными примерами;
- полный или частичный морфологический разбор слова.

Синтаксические упражнения включают в себя работу как по анализу синтаксических явлений, так и по их употреблению в речи учащихся:

- отграничение одних синтаксических структур от других;
- определение структуры данной синтаксической единицы;
- нахождение в предложениях тех или иных структурных частей;
- составление схем предложений;
- составление предложений по схемам;
- составление предложений указанной структуры;

-
- полный или частичный синтаксический разбор словосочетаний и предложений разных структур.

Выполнение синтаксических упражнений готовит школьников к овладению пунктуацией, а также рядом коммуникативных умений.

Работа над лингвистическими понятиями продолжается при изучении других тем. Закреплению знаний и учебно-языковых умений служат дополнительные задания к упражнениям учебников. Если они регулярно выполняются, то знания учащихся поддерживаются на нужном уровне.

Литература

1. Бабайцева, В. В. Русский язык : теория : учеб. для 5–9 кл. общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – М. : Просвещение, 1995.
2. Баранов, М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1988.
3. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
4. Никитина, Е. И. Русская речь : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина. – М. : Просвещение, 1996.
5. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
6. Озерская, В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе / В. П. Озерская. – М. : Педагогика, 1989.
7. Русский язык : практика : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. В. В. Бабайцевой. – М. : Просвещение, 1995.
8. Русский язык : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов [и др.]. – 20-е изд. – М. : Просвещение, 1998.
9. Русский язык : учебник для 5-го класса основной школы / Р. Н. Бунеев [и др.]. – М. : Баласс, 2006.
10. Русский язык : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2000.

-
11. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку : пособие для учителей / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973.
 12. Хрестоматия по методике русского языка : методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях / авт.-сост. М. Р. Львов. – М. : Академия, 1996.
 13. Хрестоматия по методике русского языка : русский язык как предмет преподавания : пособие для учителя / сост. А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1988.

Лекция № 11

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

За термином «связная речь» в методической литературе закрепилось два основных значения. Под связной речью понимается процесс, деятельность говорящего (пишущего), «длительное, последовательное, связанное изложение системы мыслей, знаний одним лицом» (С. И. Львова, В. И. Капинос, М. Т. Баранов). Связной речью называют также продукт этой деятельности — высказывание, которое предполагает наличие определенной внутренней (смысловой) и внешней (языковой), конструктивной (структурной) связи отдельных его частей.

Значение работы по развитию дара слова для жизни, для раскрытия умственных и творческих способностей детей, для решения задач воспитательного характера всегда осознавалось методистами. Не случайно по вопросам развития речи существует богатая литература. При этом большое внимание уделялось разработке средств обучения изложениям и сочинениям, которые еще Ф. И. Буслаев относил к упражнениям «высшего порядка». Однако как самостоятельная область со своим содержанием работы раздел «Развитие связной речи» стал складываться только в то время, когда в психологической науке появилась теория Н. И. Жинкина об упреждающем синтезе, лежащем в основе механизмов речи, когда в распоряжении методики оказались данные, характеризующие процесс развития устной

и письменной речи детей, а также наблюдения за тем, что их затрудняет при развертывании (оформлении) высказывания и что помогает преодолевать эти трудности.

Несмотря на сравнительно большое количество литературы, посвященной изучению речи детей, становление, формирование у них именно связной речи исследовано недостаточно. Обычно отмечается, что развитие связной речи идет от диалога к монологу, от ситуативной речи, состоящей из отдельных, не связанных друг с другом предложений (понятных в определенных ситуациях), к контекстной речи (когда высказывание понятно вне ситуации, в которой оно имеет место). Как правило, в детских высказываниях анализируется их содержательность, последовательность, особенности речевого оформления. При этом используются следующие критерии:

- 1) объем высказывания, который чаще всего устанавливается через подсчет слов и предложений;
- 2) словарное богатство высказывания, которое устанавливается по отношению словарных единиц к общему количеству слов в высказывании;
- 3) количество микротем (смысловых единиц) и их развернутость;
- 4) среднее количество слов в предложении;
- 5) количество лексических, стилистических и других ошибок на определенный отрезок текста;
- 6) наличие (частота употребления) определенных языковых средств (например, оценочных слов и др.).

О содержании работы по развитию связной речи.

Вопрос о содержании работы по развитию связной речи является наименее исследованным в методике.

Традиционными видами письменных высказываний, предназначенных для развития связной речи учащихся, являются изложения и сочинения, которые вместе с тем представляют богатые возможности для осуществления различных воспитательных и образовательных целей.

Действующая сегодня программа предусматривает целенаправленное формирование умений, необходимых пишущему

для того, чтобы он смог построить текст. Умения, которыми должны овладеть школьники, соотносятся с тремя основными и взаимосвязанными этапами работы над самостоятельным текстом: процессом подготовки сочинения, процессом непосредственной работы над текстом (написание сочинения, изложения) и процессом совершенствования написанного.

Чтобы оценить практическое значение этих умений, нужно принять во внимание то обстоятельство, что, овладевая письменной речью, школьники овладевают новым средством общения, что они должны научиться писать с ориентацией на восприятие читателя, научиться передавать читающему средствами письменной речи свои мысли и чувства.

Такой подход к определению содержания работы по развитию связной письменной речи позволил решить вопрос о том, чему надо учить, имея в виду связную устную речь. Исходя из того, что между устной и письменной формой речи (с лингвистической и психологической точек зрения) имеется много общего, в основу работы по развитию устной речи можно положить те умения, которые являются общими для устной и письменной связной речи. Однако эти умения следует конкретизировать применительно к специфическим задачам работы по развитию связной устной речи, к которой относится обучение свободной (с элементами словесной импровизации), правильной и выразительной устной речи. Правильность устной речи предполагает соблюдение норм орфоэпии, выразительность устной речи – умение пользоваться средствами звуковой выразительности, а также жестом и мимикой. Задачи обучения свободной устной речи также требуют особой работы: надо научить школьников пользоваться различными приемами подготовки к устным высказываниям, строить различные в композиционном отношении устные высказывания.

Под этим углом зрения рассмотрим основные умения связной речи (их называют также коммуникативными) более подробно.

Умение **раскрывать тему и основную мысль высказывания**. С обдумывания найденной самостоятельно или заданной темы начинается общение пишущего (говорящего) с читателем

(слушателем): формулировка темы дает автору представление о том, с какой установкой будут воспринимать его высказывание те, кому оно адресовано. Такое представление помогает планировать высказывание, придает целенаправленность подготовке материала, служит отправным критерием при самоконтроле за содержанием в процессе письма, говорения, а также после завершения первого варианта письменного высказывания. Следовательно, умения осмысливать объем содержания и границы темы сочинения и подчинять свое изложение и сочинение основной мысли обеспечивают целенаправленность речи и тем самым определяют ее информационную ценность.

Овладение этими умениями повышает качество восприятия устной и письменной речи: школьник учится быстро и точно вычленять основную мысль сообщения и сосредоточивать внимание на путях реализации этой мысли.

В устной речи основной тон высказывания, логические ударения и паузы, темп, степень громкости, «язык внешнего вида» служат задачам раскрытия темы и основной мысли высказывания. Следовательно, учить этим средствам выразительности устной речи целесообразно прежде всего в связи с работой над темой и основной мыслью высказывания.

Умение собирать и систематизировать материал к высказыванию. Благодаря умениям собирать и систематизировать материал к высказыванию:

- обеспечивается создание текстов оптимально возможного для юного автора качества (с точки зрения содержания и формы);
- развивается самостоятельность, творческая активность ученика, усиливающаяся по мере того, как он овладевает умениями;
- школьники приобретают навыки, которые потребуются им в жизни (например, для подготовки аннотаций, рефератов, докладов и т. д.).

Известно, что на первых порах школьникам трудно отобрать и отразить в своих сочинениях даже наиболее яркие, значительные для них наблюдения и впечатления. Поэтому при подготовке сочинений учащиеся нуждаются в тактичной помощи учителя.

С другой стороны, необходимо учить приемам самостоятельной работы по собиранию и систематизации материала; например, школьники учатся вести дневники, фиксирующие их наблюдения и размышления, учатся составлять рабочие материалы – заготовки текста. С подготовкой сочинений на литературные темы связывается развитие навыков работы с книгой и справочной литературой.

Умение готовиться к устному высказыванию органически связано с умением собирать и систематизировать материал. Поэтому целесообразно учить приемам подготовки устных высказываний в связи с работой над названными выше умениями.

Известны следующие способы подготовки устных высказываний:

- 1) составление плана;
- 2) подбор рабочих материалов;
- 3) формулирование тезисов;
- 4) создание текста будущего высказывания.
- 5) произнесение (проговаривание) будущего высказывания.

В первую очередь необходимо познакомить детей с различными приемами подготовки устных высказываний. Однако если учесть сложность такого вида деятельности, как формулирование тезисов (чему целесообразно учить в старших классах), а также то, что прием проговаривания и прием создания текста будущего высказывания не требует специального обучения, то станет очевидным, что школьники 5–7 классов должны овладеть двумя основными приемами подготовки: подбором рабочих материалов и составлением плана. Первому из них дети учатся, готовя письменные сочинения, а также в связи с проведением подготовленных устных высказываний. При работе над высказываниями, которые требуют быстрой подготовки, преподаватель тренирует учащихся в составлении плана.

В рабочих материалах фиксируются прежде всего сведения, отражающие основные моменты содержания и служащие раскрытию основной мысли будущего высказывания, обозначается начало и конец высказывания, а также те языковые средства, которые помогут связать отдельные его части. Кроме того, в рабочих материалах делаются необходимые пометки о произношении,

употреблении некоторых слов, а также пометки об интонационной форме произнесения материала, о тех средствах звучащей речи, которые помогут сделать высказывание более выразительным.

Подбор рабочих материалов для сочинений способствует предупреждению речевых недочетов, орфографических и пунктуационных ошибок, т. к. пишущий может усилить контроль за речью. Кроме того, если рабочие материалы просматриваются учителем и обсуждаются в классе, возникает реальная ситуация общения с читателем – условие, обеспечивающее живой интерес к работе над сочинением.

Умение совершенствовать написанное. Существует ряд объективных причин, обуславливающих то обстоятельство, что первый (черновой) вариант высказывания с точки зрения качества содержания и формы обычно не лучший для пишущего вариант.

Процесс письма – это не запись уже полностью сложившегося сообщения. Первоначальный замысел в процессе письма часто дополняется, уточняется, а иногда и существенно изменяется. В связи с этим пишущему приходится «на ходу» перестраивать композицию высказывания, устранять лишнее в уже написанном тексте, вносить в написанное добавления, поправки. Полностью сосредоточиться на этой работе – на редактировании высказывания – пишущий может лишь после того, как создан черновой вариант текста. Если пишущий не имеет условий для такого труда, то в тексте могут сохраниться компоненты, которые с точки зрения окончательных решений автора нуждаются в сокращениях, дополнениях, уточнениях.

Нужно считаться и с другими факторами, под влиянием которых изложение сведений о каких-либо явлениях действительности может получиться в первом варианте высказывания неполным, неясным, неточным.

Как правило, автор знает о предмете своего сообщения больше, чем знает читатель. Это обстоятельство обычно и вызывает намерение о чем-то рассказать, но оно же способно обусловить и некоторые недостатки текста, поскольку автору не всегда легко

излагать хорошо известные ему факты и одновременно рассматривать свое изложение с позиций человека, не знакомого с теми явлениями, о которых идет речь. Задачи пишущего осложняет то неперемное условие, что он должен выбрать такие способы выражения мысли, которые не затруднят восприятия и понимания текста.

Характерно, что многие недостатки текста, доступные пониманию учащихся, не всегда устраняются ими при проверке собственных работ. Возникает вопрос: почему? Следует полагать, что при перечитывании написанного в памяти автора оживляются связи, складывающиеся при подготовке текста: зафиксированное в тексте дополняется тем, что в него не вошло, но, возможно, мыслилось при обдумывании текста.

Все изложенное объясняет, почему требуется специальное обучение умению совершенствовать, редактировать написанное.

Изложение.

В русской дореволюционной школе устное и письменное изложение (пересказ, переложение) было одним из самых распространенных видов работы. Пересказ присутствовал не только на уроках словесности, но и на занятиях по другим предметам, являясь одновременно методом изучения и методом заучивания.

Переложениям подвергались разнообразные тексты духовного и светского содержания, в том числе и лирические стихотворения. Какой-либо методики обучения переложениям не существовало, и занятия преимущественно основывались на цепкой памяти детей и их природной способности к подражанию. Эта работа ценю многих усилий достигала цели, но вместе с тем губила у детей интерес к обучению вообще и языку как предмету преподавания. К концу XIX века изложения, основанные на механическом воспроизведении текста, в классах передовых учителей становились все менее популярными. Внимание прогрессивной методики сосредоточивалось на написании сочинений, позволяющих в большей мере развивать мыслительные способности учащихся и их самостоятельную речевую деятельность.

На сегодняшний день изложение в школе представляет собой упражнение, служащее развитию связной речи. В этом

понимании изложение отграничивается от тех пересказов учебника и сообщения учителя, которые звучат на уроках истории, географии и т. д. «Изложение – обобщенное название одного из видов связной речи (в письменной или устной форме), широко используемого в речевой практике людей вообще и в качестве школьного упражнения в частности» (А. В. Текучев).

В связи с широким применением в школе технических средств стал чаще использоваться такой вид работы, когда ученики после демонстрации серии картин, кинофильма, слайдов передают содержание увиденного. Иногда такую работу также называют изложением. Скорее всего, она ближе к сочинению, потому что опирается не на готовый текст, а на зрительное восприятие, которое нужно передать с помощью языковых средств. Письменная работа на основе серии картин, кинофильма, слайдов – принципиально та же работа, которая выполняется на основе впечатлений от спектаклей, экскурсий и т. п. Такую работу в школе определяют как сочинение. Главный же смысл изложения состоит в том, чтобы приучить учащихся правильно (с логической и грамматической точек зрения), без искажения передавать чужую речь (текст).

Классификация изложений.

По *способу* (форме) *передачи исходного текста* изложения разделяются на *устные* и *письменные*. Письменные изложения проводятся чаще устных, которые обыкновенно не поднимаются выше рядовых пересказов без дальнейшего их разбора и совершенствования. Методика устного изложения нуждается в разработке.

По *цели проведения* различают изложения *обучающие* и *контрольные*. Контрольные изложения проводятся сравнительно редко (2–4 раза в учебном году). Обучающим изложениям, в отличие от контрольных, предшествует специальная подготовительная работа. Ее объем и характер зависят от поставленных задач, и она может начинаться за 5–7 уроков до написания (рассредоточенная подготовка) или непосредственно на предшествующем уроке. В связи с тем, что в школьной практике подготовка к написанию изложения нередко ограничивается устным

пересказом и объяснением орфографически трудных слов, обучающее изложение в этом случае мало чем отличается от контрольного.

По *объему, полноте передачи исходного текста и степени сохранения его структуры* различаются следующие виды изложения: *близкое к тексту, сжатое, выборочное, с дополнительным заданием.*

Изложение, призванное воспроизвести текст в той же композиционной форме и по возможности в том же языковом выражении, принято называть *изложением, близким к тексту*. Иногда его называют по-другому: *подробное, без изменения текста, полное*. Последние три названия не отличаются точностью, т. к. допускают двойное понимание: *подробное и полное изложение* можно соотносить с полнотой содержания, не имея в виду формы его передачи, а *изложение без изменения текста* можно связывать с точным повторением исходного образца. Вместе с тем нужно отметить, что термин «подробное изложение» иногда используют для обозначения такой работы, которая должна структурно совпадать с исходным текстом (в противоположность *сжатому или выборочному изложению*). Едва ли следует по этому признаку выделять еще один вид изложения, потому что изложение, *близкое к тексту*, будучи прежде всего *близким к языку исходного варианта*, не может не быть *близким и по структуре*, так что любое «*полное*» изложение есть вместе с тем и *близкое к тексту*.

Изложение, близкое к тексту, дает широкие возможности внимательно анализировать исходный текст, видеть «технику» его создания и на опыте мастера учить школьников пользоваться словом, учитывая его значение, стилистические и изобразительно-выразительные возможности, лексическую сочетаемость и многое другое.

Сжатое изложение иногда называют также *сокращенным изложением* или *кратким пересказом*, что, по-видимому, синонимично.

Выполняя *сжатое изложение*, школьники учатся умению видеть главное в тексте и передавать его, используя в значительной мере новый словарь и иные синтаксические конструкции, а иногда и преобразуя композицию. *Сжатое изложение* требует умения излагать текст обобщенно. Умение понять суть текста

и воспользоваться для ее передачи ёмкими словами – неоценимый навык, необходимый каждому человеку на всю его жизнь, и это определяет важность проведения сжатых изложений в школе.

Термин *выборочное изложение* синонимов не имеет.

Выборочное изложение ставит своей целью передать какую-либо одну линию текста, одну его тему. Извлечение из исходного текста части материала нередко нуждается в допустимой переработке и сокращенной передаче. Выборочное изложение во многом близко к сочинению, т. к. отбор материала и использование емких слов невольно отражает и точку зрения пишущего. Вот почему выборочное изложение является одной из ступеней к сочинению, выполняемому на литературном материале.

Изложение с дополнительным заданием имеет и другие названия: осложненное, усложненное, творческое. Первые два представляются правомерными, хотя их употребление сравнительно редкое; что касается третьего, то оно оспаривается на том основании, что выполнение любого вида изложения требует от учащихся творческих усилий. Термин «изложение с дополнительным заданием» удобен потому, что он охватывает многочисленные варианты заданий, которыми может быть осложнено основное направление работы. Под эту категорию, таким образом, подпадают более частные виды: изложение с элементами сочинения, изложение с перестановкой материала, изложение с изменением лица, от которого ведется повествование.

Следует заметить, что за названием «изложение с изменением лица рассказчика» скрывается два вида работы. Один вид состоит в том, что при его выполнении лицо рассказчика (1-е) заменяется (3-м). Обычно такое изложение предлагают во время изучения местоимения из соображений чисто технического свойства: чтобы попрактиковаться в употреблении личных местоимений. Однако этот вид изложения таит в себе немало творческих возможностей, которые пока не отметила наша методика. Достаточно сказать, что при замене лица речевые средства исходного текста в ряде случаев оказываются непригодными для изложения, т. к. новая позиция пишущего требует и новых средств выражения.

Другой вид изложения – рассказчик и основное действующее лицо могут не совпадать; рассказчик вообще может отсутствовать, повествование ведется от имени другого персонажа (например, предлагается рассказать о каком-либо эпизоде из «Капитанской дочки» от лица Маши Мироновой или Василисы Егоровны и т. п.). Подобная работа во многом приближается к сочинению, потому что требует иного взгляда на излагаемое событие, иного словаря, новых, дополнительных материалов и т. п. Этот особый вид работы нуждается в своем обозначении, обосновании и методическом изучении.

Дополнительное задание — это логическое продолжение, завершение или пополнение выбранного (исходного) текста. Дополнительное задание должно пластично, незаметно для читателя «вписываться» в текст изложения. Следовательно, нужно заботиться об идейной, композиционной, жанровой, стилистической близости добавлений, чтобы выполненная работа была единой и цельной, без заметных «швов» и соединений. Задания такого типа помогают учащимся полнее разобраться в исходном тексте, проанализировать его со стороны содержания и формы и убедиться на практике, что в словесном произведении все должно быть «соразмерно и сообразно».

Изложение с дополнительным заданием, таким образом, служит широкому кругу образовательных задач (практически знакомит с жанром, композицией, учит целенаправленно пользоваться языковыми средствами) и тем самым готовит школьников к более глубокому восприятию литературного произведения и к работе над сочинением.

Чтобы построить систему изложений, используя их различные виды, нужно учитывать многие факторы: что знают и что умеют учащиеся, чему их следует учить, в чем особенности каждого вида изложения. Проблема построения системы изложений связана с тем, что трудность каждого вида изложения меняется в зависимости от сложности исходного текста и от характера предложенного к нему задания. Так, среди изложений с дополнительным заданием возможны работы сугубо языковые

или же связанные с композицией, а среди изложений, близких к тексту, – задания на основе образцов, разных по жанру и темам, по использованному словарю, синтаксическим конструкциям и пр.

Учитывая это разнообразие вариантов изложения внутри каждого вида, а также необходимость органической связи изложений с системой сочинений, можно представить себе, какой разветвленной и гибкой оказывается система письменных работ и как нелегко ее создать.

По сравнению с сочинением изложение проще и доступнее школьнику. Сочинение является работой «со многими неизвестными», а изложение пишется учащимися на основе образца, в котором проблемы создания текста устранены: тема выбрана, материал собран и обработан, идея определена и реализована, вопросы сюжета и композиции разработаны, речевое выражение найдено.

Задача ученика состоит в том, чтобы в меру своих сил и умений воспроизвести предложенный текст. Подготовка учащихся к написанию изложения любого вида идет в трех направлениях, тесно между собою связанных: работа над содержанием текста, работа над его логикой (построением), работа над языком текста.

Работа над содержанием начинается во вступительной беседе. Она проводится с целью подготовки учащихся к наилучшему восприятию текста. После прочтения исходного текста беседа продолжается. Первоначально она может быть связана с проверкой понимания некоторых важных частных частей. Затем в работе выявляются основные проблемы.

Беседа с учащимися по проблемным вопросам готовит их и к составлению плана. План составляется под руководством учителя, если этой работе школьники еще не обучены. Позже, когда у них окрепнет умение определять в тексте основные части и называть их, учитывая идейный смысл высказывания, составление плана станет самостоятельной работой. Иногда учитель предлагает план в готовом виде. Это делается в тех случаях, когда текст велик или труден.

Традиционно основным способом подготовки учащихся к написанию изложения служит устный пересказ прочитанного

образца. На устный пересказ как непременный этап в подготовительной работе указывают многие методические руководства.

Уже отмечалось, что центральная дидактическая задача в проведении изложений состоит в развитии речи школьников, а также в обучении языку. Ее решение наиболее эффективно осуществляется при использовании языкового анализа исходного текста.

Языковой анализ является надежным средством подготовки учащихся к написанию изложения, потому что показывает ученикам критерии и мотивы отбора речевых средств и варианты их объединения в целое. Он позволяет:

- показывать школьникам систему языковых средств, обусловленную темой и идеей текста;
- обогащать речь учащихся языковыми средствами всех уровней;
- расширять круг сведений учащихся о языке, в том числе и о его истории;
- развивать и укреплять чувство стиля;
- развивать логическое мышление;
- предупреждать различные речевые, а также орфографические и пунктуационные ошибки.

Все это вместе взятое обеспечивает более глубокое понимание содержания текста, его идеи, композиции и языка.

Языковой анализ необходим при работе над любым видом изложения, только в каждом случае его содержание получает свою специфику.

Для изложения, близкого к тексту, анализ связан прежде всего с ответами на вопрос, какие речевые средства и почему именно они отобраны автором произведения. Для изложения с дополнительным заданием, кроме того, важно определить, какими стилистическими качествами должно обладать дополнение, чтобы его введением не нарушить единство текста. При выполнении сжатых изложений языковой анализ поможет найти различные пути по замене отдельных частей текста речевыми вариантами меньшего объема. Работа над выборочным изложением потребует языкового анализа тех частей исходного текста, в которых освещена избранная для изложения тема.

Основным ориентиром в анализе является идея текста, уже с достаточной ясностью выявленная в беседе о содержании. Языковой анализ показывает, как «работают» речевые средства на идею, показывает, что они избраны не случайно. Особое внимание обращается на те факты языка, которые иллюстрируют недавно изученную тему программы. Параллельно с выявлением стилистической роли речевых средств, «работающих» на идею, учитель в целях предупреждения речевых ошибок поясняет литературную норму, указывая «опасные» места в предстоящей работе над изложением.

Примерный план проведения обучающего изложения можно представить следующим образом.

Подготовительная работа (на 1-м уроке).

1. Объявление темы и цели занятия. Краткая вступительная беседа о тексте и его авторе.
2. Чтение текста.
3. Беседа о содержании.
4. Составление плана.
5. Чтение текста по частям и языковой анализ.
6. Работа по правописанию.

Написание учащимися 1-го варианта изложения (на 2-м уроке). Перед написанием – итоговое чтение текста.

Проверка учителем в домашних условиях 1-го варианта изложения и подготовка к его анализу в классе.

Анализ 1-го варианта изложения (на 3-м уроке).

Написание учащимися 2-го варианта изложения (на 3-м уроке или в домашних условиях).

Проверка учителем в домашних условиях 2-го варианта изложения и оценка работ.

Некоторые пункты этой схемы могут сближаться или объединяться. Так, в ходе беседы о содержании возможен частичный языковой анализ и работа по правописанию, а также и составление плана. Во время языкового анализа возможны замечания по правописанию. Вступительная беседа о тексте и авторе может опускаться, если отрывок взят из знакомого учащимся произведения.

Проверка изложения сложна, она требует внимания ко многим вопросам:

- 1) насколько полно передает ученическая работа исходный текст, каков ее объем;
- 2) нет ли искажений фактического характера;
- 3) соблюдена ли последовательность исходного текста;
- 4) нет ли логических ошибок;
- 5) учтены ли замечания, сделанные в ходе языкового анализа;
- 6) имеются ли речевые ошибки и какие;
- 7) имеются ли случаи самостоятельного решения речевых задач;
- 8) имеется ли собственная редакторская правка текста, предложенного для изложения, и в какой мере она разумна;
- 9) каково количество орфографических и пунктуационных ошибок и каков их характер;
- 10) каково внешнее оформление работы.

Долгое время существовавший способ оценки изложения одной отметкой ориентировал учителя на определение уровня орфографической и пунктуационной грамотности работы. Такой подход к оценке изложений сдерживал развитие речи учащихся, поскольку пишущий понимал, что дело не в качестве речевого оформления, а в орфографии и пунктуации. В результате изложение как вид работы по развитию речи теряло свою целесообразность.

Нормы оценки, определившие две отметки за сочинение и изложение (содержание и речь, грамотность), в большей мере отвечают дидактическому смыслу изложения, однако проблема оценки изложений до сих пор является одной из очередных задач современной методики.

Сочинение.

Работа над текстом сочинения начинается, как правило, с обдумывания предварительного «стратегического» плана высказывания, который строится с учетом авторского замысла, определяющего основное содержание будущего текста. Этот план, вначале схематичный, не разработанный в деталях, в процессе письма непрерывно уточняется и изменяется. С учетом этого плана

намечается содержание речевых конструкций, отбираются синтаксические схемы и лексика. Когда какая-то часть высказывания уже получила письменное выражение, автор при обдумывании дальнейшего текста принимает во внимание то, что уже создано. Содержание написанного представляется пишущему в обобщенном виде. (Это обстоятельство может обусловить некоторые недостатки в содержании текста: повторения, логические противоречия).

Результат, удовлетворяющий автора, достигается с помощью сопоставления и критического анализа «заготовок» текста. Обдумывая будущий текст, пишущий может опираться на черновые записи или обходиться без них, может сопоставлять как уже определенившиеся слова, словосочетания, предложения, так и намеченные, но не разработанные еще детально варианты частей высказывания. Сходным образом производится и окончательная обработка написанного: автор сравнивает компоненты текста с возможными лучшими вариантами.

С учетом сказанного о работе автора над текстом ниже характеризуются те объективные трудности, которые приходится преодолевать учащимся, пишущим сочинение. При рассмотрении этих трудностей во внимание принимаются такие три стороны речевой деятельности ученика, как мотивационная, целевая, исполнительная. Итак, в процессе написания ученик испытывает следующие трудности.

1. Приступая к написанию сочинения, учащиеся часто не имеют побудительных мотивов речевой деятельности. Это приводит к тому, что сочинения пишутся без творческого подъема, между тем как увлеченность – неременное условие работы ученика над самостоятельным текстом. Поэтому учителю следует предусмотреть различные способы стимулирования деятельности учащихся (позже мы скажем о некоторых из них).

2. Школьникам не всегда удается достичь целенаправленности высказывания. Тематическая направленность сочинений обычно в большей или меньшей мере определяется учителем. Школьникам нужно вжиться в подсказанный замысел, отнести к нему как к своему или найти замысел самостоятельно. Если это

условие не соблюдено, работа учащихся принимает формальный характер, и в результате получаются сочинения, в которых трудно уловить основную мысль или в которых механически соединены фразы, заимствованные из различных литературных источников.

3. При реализации сложившегося замысла, в процессе письма, ученику нелегко строить текст с учетом особенностей восприятия читателя, нелегко корректировать свою речь.

В диалогической речи реплики слушающих, их мимика, жесты позволяют говорящему вносить в речь уточнения, делать поправки; непосредственное восприятие эмоциональной реакции собеседников обуславливает экспрессивную окраску речи говорящего. Монологическая устная речь также обычно протекает в условиях контакта со слушающими.

Школьнику трудно выделить из имеющегося в его распоряжении круга знаний и представлений о каких-либо явлениях действительности наиболее существенные сведения для передачи их в тексте, трудно представить эти сведения в более или менее стройной системе, трудно выразить свои чувства. Вот почему детские сочинения нередко изобилуют деталями, неинтересными для читателя, и, наоборот, интересные факты, о которых мог бы рассказать ученик, не отражаются в сочинении.

Конкретные причины недостатков ученических сочинений еще мало изучены. Принимая во внимание природу этих недостатков, представляется целесообразным выделить две основные группы ошибок: (А) ошибки, обусловленные свойствами материала долговременной памяти автора, и (Б) ошибки, отражающие различные особенности деятельности автора при составлении данного текста, процесса мысленной подготовки высказывания.

Ошибки группы А выражаются в употреблении лексики, значение которой читатель не всегда может понять (в употреблении диалектных, профессиональных слов), и в использовании грамматических средств, также стоящих за пределами литературных норм и поэтому затрудняющих восприятие текста, например: *Ловили шаранок* (майских жуков); *Работаем в фабрике*.

Материал долговременной памяти учащихся интенсивно обогащается, вследствие чего в их речи появляются недочеты, отражающие особенности этого процесса. Между словами и представлениями нередко устанавливаются неверные связи. Ученики не сразу знакомятся с разнообразными оттенками в значениях слов, для них трудны синтаксические конструкции, которые усваиваются в школе, – все это так или иначе влияет на детскую речь.

Ошибки группы Б могут проявляться в области содержания и формы высказывания. По недостаткам в содержании можно, например, судить о том, что не все мысли автора получили письменное выражение: *Вскоре замелькали белые хатки. Нас встретили там весело. Потом мы поехали кататься по городу* (нельзя понять: где встретили, кто встретил). Что касается ошибок группы Б в области формы высказывания, то можно наметить две категории таких недостатков:

- 1) ошибки, обусловленные неудачным выбором языковых средств при потенциальной возможности сделать другой выбор. Это, например, частые в работах учащихся ошибки, связанные с употреблением местоимений (*Папа и дядя Леня закинули удочки. Через несколько минут он вытащил большого леща*). Иногда такие недостатки могут быть обусловлены тем, что слова в контексте вступают в случайные, не предусмотренные автором смысловые связи (*Перед праздником я убирал комнату, выбивал ковры и половики с папой*);
- 2) ошибки, обусловленные изменением первоначального плана речевой конструкции. Такие ошибки проявляются в виде логических несоответствий (*В кабинете растут разные растения и микроскопы, в которые мы смотрим*) и в виде отступлений от грамматических правил (*Оля имеет машинку, много ниток, материя, иголки*). Ошибки объясняются тем, что оперативная память пишущего не обеспечила конструкции: по видимому, учащиеся достраивают предложения, мысленно опираясь на отсутствующие в тексте глаголы («*есть*», «*находятся*» микроскопы; «*есть*» материя, иголки).

Письменная речь облегчает задачи памяти. Овладевая письменной речью, ученик получает возможность фиксировать и сохранять свои наблюдения и размышления, а следовательно, тщательно и рационально готовить высказывания. Продумывая предварительные записи, он может уточнить замысел сочинения, изменить его план, произвести, если потребуется, новые, дополнительные наблюдения за явлениями действительности. При работе над письменными высказываниями ученик получает возможность наблюдать за своей речью, неоднократно возвращаться к таким наблюдениям, а эта возможность позволяет ему думать над написанным, критически оценивать созданный текст и в результате – улучшать, совершенствовать высказывание. Иными словами, у школьника развивается привычка к сознательному контролю за качеством письменной речи с точки зрения ее содержания и формы. Постепенно приобретенные критерии оценки качества текста в известной степени заменяют ученику те формы обратных связей, на которые он привык опираться в устной речи.

Отсюда ясно, как важно для педагога сосредоточить свои усилия на том, чтобы школьники осознали особенности письменной речи и научились использовать ее преимущества.

Чтобы указанные выше трудности успешно преодолевались, у учащихся должен быть воспитан устойчивый интерес к работе над сочинениями как виду учебной деятельности. Важнейшим условием такого интереса нужно считать формирование отчетливого представления о функции письменной речи как средстве общения и о значении работы над сочинениями вообще и ее конкретных форм в частности для овладения этим средством. При подготовке сочинений нужно предусматривать советы и задания, стимулирующие желание писать, т. е. что-то рассказать другим людям.

Для сочинений школьников младшего возраста необходимо предусматривать темы, нацеливающие детей на изложение событий в виде рассказа (о событиях из их жизни). У школьников легко возбудить желание поделиться с товарищами своими наблюдениями, переживаниями, чувствами.

Интерес к подготовке сочинений усиливается под воздействием высказываний, тематика которых соотносится с усложняющимися общественными и познавательными интересами школьников (сочинения-рассуждения на общественные и морально-этические темы; на темы, предполагающие самостоятельный анализ художественной, критической, публицистической литературы; корреспонденции для стенной газеты и рукописного журнала, отражающие жизнь школьного коллектива, родного города, села, поселка). Все эти виды работ предусмотрены и распределены по годам обучения действующими программами по русскому языку.

Наконец, интерес к работе над сочинениями в немалой степени зависит и от того, насколько успешно учащиеся овладевают рациональными приемами этой работы, насколько удачно развивается их самостоятельность и творческая активность в решении учебных задач. Так, интерес к сочинениям-рассуждениям усиливается, когда учащиеся получают возможность творчески, в процессе самостоятельной деятельности реализовать приобретенное под руководством учителя умение обоснованно доказывать и опровергать какие-то положения. Интерес к сочинениям-повествованиям возрастает по мере того, как учащиеся овладевают посильными для них приемами живого, образного рассказа. Развитие умения самостоятельно собирать и систематизировать материал повышает интерес к работе над сочинениями различных жанров.

Продумывая конкретные формы помощи учащимся, учитель должен принимать во внимание все этапы работы школьника над сочинением: наблюдения за явлениями действительности и осмысление этих наблюдений; процесс мысленной подготовки текста во время письма; процесс самостоятельного контроля за качеством текста.

Что прежде всего должно быть в поле зрения учителя? При подготовке сочинений по личным наблюдениям – осмысление и систематизация восприятий, отбор наиболее интересного, связанного с темой сочинения материала, языковая подготовка учащихся. Подготовка сочинений проводится так, что самостоятельность

учащихся в сборе и систематизации материала постепенно возрастает. Учитель может наметить примерно следующие ступени этой работы:

- 1) учащиеся производят наблюдения под руководством учителя и по намеченному им плану наблюдений (традиционный вид такой подготовки – экскурсия в природу, например в осенний лес, парк, сад). План наблюдений послужит основой плана сочинения («Что я видел в осеннем лесу»), который уточняется после экскурсии и в соответствии с которым сортируется собранный материал;
- 2) учащиеся самостоятельно производят наблюдения по разработанному коллективно плану (например, ведут дневники, в которых фиксируют наблюдения за изменениями в природе при подготовке сочинения «Наступление весны»); записи школьников просматриваются учителем, лучшие странички обсуждаются, после чего коллективно или индивидуально составляется план сочинения;
- 3) учащиеся производят всю подобную работу самостоятельно, опираясь на полученные ранее умения.

Эта схема, разумеется, условна. Экскурсии (посещение музея, картинной галереи, завода), туристические походы целесообразны на всех ступенях обучения; они могут предоставить материал для сочинений, который собирается с помощью учителя. Многообразны и формы сбора и систематизации материала. Так, при подготовке сочинений-повествований школьники могут разработать сюжетную канву будущих высказываний и произвести предварительную работу над составлением текста: набросать небольшие описания природы, характеристики действующих лиц, составить диалоги.

Учащиеся старших классов могут построить свои сочинения на основе самостоятельно собранного краеведческого материала (по истории школы, родного города, края).

Особое место среди сочинений занимают сочинения по телепередачам, кинофильмам. Такие работы вызывают глубокий интерес, влияют на мысли и чувства школьников, воспитывают

понимание языка киноискусства. Нужно, чтобы эти сочинения проводились в общей системе работы по развитию связной речи. Общий ход работы над сочинением по фильму таков: вступительная беседа, готовящая учащихся к восприятию фильма, просмотр фильма, его разбор, повторный просмотр всего фильма или отдельных его частей, языковая подготовка.

В качестве текстовых примеров (образцов) при подготовке сочинений используются разнообразные литературные произведения (или отрывки из них). При этом, подбирая материал для уроков, нужно принимать во внимание особенности детского восприятия и при работе с младшими школьниками чаще обращаться к произведениям классиков детской литературы.

Следует проводить усиленные для детей наблюдения за процессом творческой работы писателей, подбором нужного слова, образа. В старших классах нужно стремиться к тому, чтобы ученики уяснили индивидуальные особенности творческой манеры и языка писателя. Такие наблюдения в процессе подготовки сочинений обогащают запас лексики и синтаксических моделей, учат школьников пользоваться образно-выразительными средствами языка, побуждают к поискам своих эпитетов, сравнений, метафор.

Руководство детским подражанием должно быть разумным и гибким, а не сводиться, как это иногда бывает на практике, к «навязыванию» учащимся содержания будущего высказывания или определенного круга языковых средств, которые они должны использовать в своих работах и которые неминуемо в этом случае превращаются в речевые штампы.

Периодически нужно рассматривать с учащимися примеры речевых штампов, выписанных из детских работ. Но учитель должен также собирать и показывать учащимся и речевые находки самих школьников, бережно относиться к росткам своего, индивидуального в языке детских сочинений. Когда учитель в процессе беседы анализирует и сравнивает различные тексты, особенно ученические сочинения, он должен побуждать детей судить о написанном с точки зрения полноты, удачности, выразительности. Так учащиеся постепенно приобретают критерии для оценки собственного текста.

Требует дальнейшей разработки практическая методика классного сочинения (особенно в среднем и старшем звене школы). Нервное напряжение во время работы в классе является одним из факторов, обуславливающих образование недочетов, которые были объединены в группу Б. Учащиеся часто лишены возможности устранить эти недостатки уже потому, что у них не хватает времени для тщательной проверки сочинения. Такое положение вещей разочаровывает учащихся в результатах их труда и может послужить причиной снижения интереса к работе над сочинениями.

Что касается ошибок, отнесенных к группе А, то они вообще редко исправляются школьниками при самостоятельной проверке изложений и сочинений. Так, если ученик воспользовался диалектным словом, то, во-первых, у него вряд ли могут появиться мотивы, побуждающие заменить это слово, а во-вторых, в ряде случаев он лишен возможности другого выбора. Не помогут здесь и указания учителя, сделанные в виде подчеркиваний в тетради. Для преодоления таких ошибок должны быть предусмотрены специальные консультации и систематические упражнения.

Не всегда устраняются, даже при том условии, что учащиеся располагают временем для проверки текста, и ошибки группы Б, хотя наиболее типичные из них доступны пониманию учащихся (нужно сказать, что такие недостатки нередко не замечаются и людьми с высокой речевой культурой). Вопрос о возможностях устранения речевых недочетов учащимися разного возраста также требует дальнейшего изучения.

Основная педагогическая трудность, с которой сталкивается учитель, начиная работу над формированием навыков самостоятельного контроля за качеством текста, состоит в том, что многие учащиеся вообще не испытывают нужды в улучшении первоначального текста. Это обстоятельство связано с влиянием своеобразного психологического фактора, который проявляется не только в деятельности школьников: чувство удовлетворения, вызванное завершением работы, мешает автору критически оценить созданный текст. Следовательно, надо добиваться того,

чтобы учащиеся осознали тот факт, что первоначальный текст высказывания, как правило, не лучший его вариант. Решению этой задачи может помочь повторная работа над текстом.

При работе пишущего над текстом трудно переоценить непосредственную помощь автору со стороны другого лица. Читатель сравнительно легко подмечает те недостатки текста, которые пишущий обнаруживает с трудом, а иногда и вовсе не в состоянии обнаружить. Под влиянием тактичных советов учителя школьник приобретает умение критически оценивать результаты своего труда, у него возникает желание усовершенствовать текст, определяющее успех работы над окончательным вариантом сочинения. Поэтому следует время от времени оценивать и черновые, и окончательные варианты сочинений. Это полезно также для предупреждения речевых недочетов и грамматических ошибок в окончательном варианте текста и для повышения орфографической грамотности: указания учителя на полях тетради или его устные советы заставляют учеников думать над различными недостатками текста.

Для того чтобы обеспечить планомерность действий учащихся при контроле за качеством текста, следует вооружить их достаточно четкой инструкцией для проверки работ.

Преодолению недостатков в сочинениях способствуют специальные упражнения (например, упражнения по редактированию текста, включенные в учебники русского языка), замечания учителя и учащихся при разборе устных ответов и, разумеется, добродетельный анализ написанных сочинений. Задачи анализа с годами расширяются: все большее значение приобретает оценка самостоятельности мышления учащихся, творческой индивидуальности в решении темы. По мере овладения учащимися средствами литературного языка возрастает требовательность учителя к языку сочинения, к улучшению текста в стилистических целях.

Особенности работы по развитию связной устной речи.

Исследования устной речи учащихся, установление тенденций ее развития, а также разработка основ системы по развитию письменной речи учащихся создают базу для разработки научно обоснованной методики развития устной речи.

Существует мнение, что в естественных условиях общения речь всегда выразительна настолько, насколько это необходимо. Если иметь в виду диалог в неофициальной бытовой обстановке, очевидно, это так. Что же касается монологического вида устной речи, в частности выступлений публичного характера, то в жизни, в естественных, казалось бы, условиях общения мы сплошь и рядом встречаемся с монотонной речью, с неумением выделить голосом главное, воспользоваться различными средствами выразительности, чтобы овладеть вниманием слушающих, в результате чего излагаемое или совсем не воспринимается, или воспринимается с трудом. Такое неумение обычно сочетается с небрежностью мысли, с отсутствием в высказывании определенной направленности.

Это целиком относится к ученическим высказываниям (подготовленным и неподготовленным) как учебного, так и неучебного характера. При этом если монотон учебных монологических высказываний можно объяснить тем, что они проводятся в классе и носят несколько искусственный характер (т. к. отсутствует реальная ситуация живого общения), то интонационная невыразительность устных рассказов и выступлений учащихся вне класса объясняется тем, что они не владеют навыками публичных выступлений, в частности звуковыми средствами выразительности речи.

Изучение литературы, в которой говорится о средствах выразительности звучащей речи (литературы по культуре речи, по ораторскому искусству, по вопросам выразительного чтения, литературы об особенностях устной речи), изучение устных выступлений и устных рассказов мастеров слова, а также устной речи учащихся позволяет выделить те средства выразительности устной речи, которым следует уделять особое внимание в работе над связной устной речью, а именно:

- основной тон высказывания – одно из главных звуковых средств эмоционально-смысловой выразительности, с помощью которого автор передает свое отношение к тому, о чем он говорит;
- логическое ударение и пауза, с помощью которых говорящий выделяет новые понятия, ключевые моменты в развертывании мысли или заостряет эмоциональную сторону высказывания;

-
- темп и степень громкости высказывания, которые должны соответствовать его содержанию, замыслу, назначению, условиям общения, а в отдельных случаях использоваться в целях повышения действенности речи;
 - «язык внешнего вида», т. е. взгляд, мимика, жесты в тех случаях, когда они могут усилить действие произнесенного слова.

Работа над названными средствами выразительности устной речи предполагает развитие умения слышать свой голос, контролировать себя во время речи, умение говорить так, чтобы везде было слышно (что особенно трудно в незнакомом месте). Вот почему такое большое значение в совершенствовании связной устной речи имеют систематическая тренировка и наблюдения над звуковой стороной устных высказываний. При этом очень важно постоянно обращать внимание детей на поведение говорящего во время выступления, поощряя стремление говорить свободно, использовать различные средства выразительности речи.

В речевой (неучебной) практике учащихся чаще всего используются следующие жанры устной монологической речи (указанная последовательность отражает их распространенность):

- информация (на общественно-политические и школьные темы);
- «бытовой» рассказ (о себе, о проведенном дне, об увиденном и пр.);
- критические выступления (на классных собраниях, сборах, на комсомольской группе и пр.);
- дискуссионные выступления (в связи с обсуждением книги, фильма, спектакля и т. п.);
- отчеты;
- агитационные выступления (например, с призывом принять участие в каком-нибудь мероприятии);
- сообщения и доклады (на темы, связанные с изучением школьных предметов);
- приветственные выступления (на торжественных собраниях, на встречах со знаменитыми современниками и пр.).

В подготовке к устным и письменным высказываниям есть много общего. Вместе с тем в средствах, используемых для обучения связным устным высказываниям, имеется своя специфика.

Использование образца. Роль подражания в обучении устной речи осознавалась с древнейших времен. Не случайно знаменитые греческие и римские ораторы учились красноречию на образцах, а М. В. Ломоносов в своей «Риторике» среди пяти средств, ведущих к красноречию, на третье место поставил «подражание авторам». В. Г. Белинский, справедливо выступавший с критикой схоластических приемов обучения риторике, писал, что если нужно дать понятие о красноречии и о средствах его изучения, то надо подобрать «речи известных ораторов всех народов и всех веков», снабдить их «подробной биографией каждого оратора, необходимыми историческими примерами».

Вопрос заключается в том, чтобы выяснить, что должен представлять собой образец при работе по развитию связной устной речи, как нужно его использовать. Очевидно, учить живому устному слову только на образцах письменной формы языка нерационально, т. к. в этом случае нет возможности обратить внимание детей на то специфическое, что имеется в построении, языковом оформлении и исполнении устных высказываний. Следовательно, для работы по развитию устной речи необходимы образцы звучащей речи. Это могут быть:

- устные высказывания учителя, которые являются не только образцом для подражания, но и импульсом для рассказывания;
- аудиозаписи с отрывками из устных рассказов мастеров слова, а также с отрывками из выступлений известных ораторов;
- аудиозаписи ученических высказываний, которые могут использоваться и как образцы, и как материал, иллюстрирующий некоторые недочеты, свойственные устным выступлениям школьников.

Что касается письменных текстов, то их целесообразно использовать в сочетании с однотипным или тем же самым «звучащим» образцом. Поскольку в данном случае слуховое восприятие текста дополняется зрительным, необходимо выяснить, в какой мере это обстоятельство повышает активность учащихся в анализе таких сторон устного высказывания, как содержание, композиционные особенности, языковое оформление. Не меньшего

внимания заслуживает вопрос об особенностях анализа устных образцов. Эти особенности определяются тем, что анализируется звучащая речь, которая, как правило, воспринимается на слух. Поэтому наряду с вопросами, касающимися содержания, композиционной формы и языка устного высказывания, должны ставиться вопросы о средствах звуковой выразительности, используемых говорящим (например, о соответствии тона теме и основной мысли высказывания, о темпе речи, об уместности пауз и т. д.). В связи с этим отдельные части устных высказываний воспроизводятся – в случае необходимости – два-три раза.

Речевые ситуации. Несомненно, для создания в классе ситуации живого общения необходимо прежде всего, чтобы между учителем и учениками были отношения доверия и взаимопонимания – отношения партнеров (по выражению Н. И. Жинкина), которым хочется общаться друг с другом. Учитель должен быть тем человеком, которому хочется что-то сообщить, рассказать о себе, с которым хочется обменяться мнением по поставленному вопросу, которому интересно знать, что думают и чувствуют «партнеры», как они живут.

Вместе с тем для создания в классе ситуации живого общения учитель-словесник должен учитывать:

- тематику высказывания (следует предлагать темы, которые вызовут у учащихся интерес, желание высказать свое мнение);
- композиционную форму, жанр предлагаемого высказывания (надо практиковать такие жанры устных высказываний, которые распространены в речевой практике детей и взрослых);
- способы организации устных высказываний (нужно предпочитать те из них, которые вводят учеников в ситуацию живого общения, ставят их в условия, близкие к тем, которые существуют в жизни).

Для создания ситуации живого общения нужно учитывать речевые ситуации.

Для методики обучения родному языку большой интерес представляет вопрос о компонентах речевых ситуаций и о приемах создания речевых ситуаций в классе.

Можно выделить следующие актуальные для «школьных» высказываний компоненты речевых ситуаций:

- назначение (цель) высказывания.
- наличие воспринимающих (видит ли их говорящий в момент речи или нет); число воспринимающих; знакомство их с предметом высказывания.
- место высказывания (насколько оно привычно для говорящего).

При организации устного монологического высказывания важно определять, уточнять речевую ситуацию, указывая на те или иные ее компоненты.

В одних случаях школьники готовят высказывание, рассчитанное на присутствующих в классе (т. е. на хорошо известную аудиторию). Когда ученик рассказывает товарищам о пережитом или увиденном, делится с ними своими мыслями по поводу прочитанного, с нашей точки зрения, налицо естественная ситуация общения (если в классе создана необходимая коммуникативная атмосфера). И таких возможностей для работы по развитию связной речи на уроках родного языка немало.

В других случаях ученики выступают в классе с высказыванием, рассчитанным на восприятие его младшими школьниками или незнакомыми сверстниками. Так возникает вариант искусственной, или воображаемой, речевой ситуации.

Воображаемая ситуация может создаваться:

- с помощью словесных разъяснений (в письменной или устной форме). Описывая речевую ситуацию, учитель может предельно конкретизировать ее, принимая во внимание реальные обстоятельства жизни класса, например: *Допустим, что к нам приехали ребята из Польши, с которыми мы с вами переписываемся. Вы пригласили их к себе в класс. Конечно, вы должны будете их поприветствовать. Что и как вы скажете?* В этом описании ситуации уточнен адресат, характер высказывания, место, где оно будет происходить;
- с помощью наглядных пособий и словесных разъяснений. Так, например, репродукция картины С. Григорьева «Обсуждение двойки» помогает ввести учащихся в обстановку,

которую они должны учитывать при подготовке высказывания на тему, связанную с содержанием изображенного (это может быть выступление одного из присутствующих на обсуждении).

Компоненты воображаемой речевой ситуации могут быть воссозданы в классе с помощью диафильмов и отрывков из кинофильмов.

Как видно из изложенного, создание речевой ситуации – это информация о внешних и внутренних обстоятельствах предстоящего высказывания, о причинах, вызывающих его, и его назначении. Эта информация тесно связана с установкой на определенный вид высказывания и включается в задание к высказыванию.

Определяя компоненты ситуации, которые нужно сообщить детям, необходимо учитывать их жизненный опыт, интерес и возможность «войти в предлагаемые обстоятельства». Вместе с тем важно, чтобы информация о речевой ситуации легко воспринималась учениками. Поэтому следует указывать на самые важные компоненты речевой ситуации, не перегружая информацию деталями и формулируя задание сжато и вместе с тем предельно конкретно. В определенных случаях надо предоставлять ученикам известную свободу – в выборе темы высказывания, в определении некоторых компонентов речевой ситуации. При этом надо исходить из того, что главное – воспитать в детях стремление говорить, соотносясь с определенными обстоятельствами. И если ученик может уточнить некоторые компоненты речевой ситуации самостоятельно – в пределах той задачи, которая перед ним ставится, это не только не препятствует, но, наоборот, способствует формированию умения говорить, учитывая факторы, внешние по отношению к речи, но влияющие на нее.

Обсуждение устных высказываний. Специфика обсуждения устных высказываний заключается в том, что ученики должны проанализировать не только содержание, последовательность и языковое оформление устного высказывания, но и интонационную выразительность высказывания, его соответствие речевой ситуации, поведение говорящего, его умение держаться.

Учить такому анализу надо постепенно, обсуждение высказываний должно подчиняться той основной задаче, которая решается на данном этапе системы работы над связной устной речью учащихся.

Обучая детей умению раскрывать тему высказывания, учитель обращает их внимание на использование говорящим тех средств выразительности устной речи, которые помогают ему донести до слушателей основное содержание своего высказывания. При этом в каждом конкретном случае детям предлагается проанализировать определенные средства выразительности устной речи (например, использование логических ударений и пауз). На этапе работы над основной мыслью высказывания ученики оценивают соответствие основного тона основной мысли высказывания.

В дальнейшем в связи с работой над отдельными жанрами устной речи ученики анализируют, насколько удачно были построены устные высказывания, насколько они соответствуют речевой ситуации, как держал себя говорящий во время выступления и т. д.

Таким образом, при организации обсуждения устных высказываний учитель должен четко представлять конкретные задачи обсуждения. В связи с этим чрезвычайно важно заранее продумать вопросы, которые будут поставлены учениками – перед тем или после того, как они прослушают высказывания (хотя, понятно, предусмотреть заранее все вопросы, в которых возникает необходимость при обсуждении высказывания, невозможно, даже в том случае, когда оно записано предварительно на магнитофонную ленту).

Развитию внимания и культуры слушания служит также требование записывать замечания по ходу изложения, т. е. делать наброски, которые затем будут использованы при выступлении. Для того чтобы развить в детях умение кратко записывать свои замечания, необходимо периодически брать на проверку заметки учащихся, анализировать записи и поощрять оценкой наиболее удачные из них. Такую работу целесообразно проводить не только в связи с устными высказываниями, но и в связи с устными ответами учащихся по основной программе курса.

В 8–9 классах эта работа может принять характер письменных рецензий на ответ или устное выступление ученика. При этом требуется отметить не только отрицательное, но и положительное в высказывании товарища, мотивировать свою точку зрения, помочь советами.

При организации устного обсуждения необходимо дать время на продумывание и подготовку выступлений. Особенно это важно на тех этапах, когда ученики полностью, всесторонне анализируют устные высказывания. В этом случае нужно, чтобы учащиеся привели в систему записанное, продумали, с чего и как они начнут свое выступление. Такие устные рецензии могут оцениваться.

Для того чтобы развить в детях самокритичное отношение к своей речи, важно предоставлять выступавшему первое слово для оценки своего высказывания: *Доволен ли ты тем, как выступал? Все ли сказал, о чем хотел? Над чем, по твоему мнению, тебе следует еще поработать? В чем ты видишь сильные и слабые стороны своего высказывания?*

Эти вопросы помогают ученику осознать особенности своей речи, сделать для себя необходимые выводы об удовлетворительности тех приемов подготовки, которыми он пользовался.

Чтобы привлечь к обсуждению как можно больше учащихся, необходимо вначале предоставлять слово слабым и средним по своей речевой подготовке школьникам. Важно не перебивать ни того, кто выступал с устным высказыванием, ни тех, кто принимает участие в его обсуждении. Ежеминутные замечания мешают ребенку «мыслить публично», разрушают ситуацию реального живого общения и придают всей работе искусственный характер.

Чувство такта требует также, чтобы учитель выступал последним как один из участников обсуждения. Его задача – отметить положительные и отрицательные стороны высказывания, останавливаясь лишь на самом главном, принципиально важном, и высказать свое мнение по поводу затронутых в устных выступлениях вопросов (если в этом будет необходимость).

Эффективность обсуждения устных высказываний, особенно их звуковой стороны, повышается, если используются звукозаписывающие устройства. Это объясняется тем, что при воспроизведении произнесенное слышится уже во второй раз, поэтому ученик может больше сосредоточить внимание на форме изложения. Кроме того, благодаря усилителям интонационные особенности речи слышатся более отчетливо. Характерно, что при воспроизведении записанного внимание учащихся, как правило, повышается, несмотря на то что они повторно слушают высказывание.

Роль звукозаписи возрастает в том случае, когда устное высказывание воспроизводится с интервалами. Слушание отдельных частей высказывания дает возможность более тщательно его проанализировать. При этом следует учитывать, что (по мере необходимости) одну и ту же часть можно воспроизводить несколько раз. Воспроизводить с интервалами целесообразно в том случае, когда высказывание либо велико по объему, либо содержит много недочетов, которые учащиеся могут сразу не заметить (что в определенных случаях нежелательно).

Таким образом, центральная задача в области развития связной речи состоит в том, чтобы в практике школы система письменных работ не была перегружена количеством изложений и сочинений, но чтобы она, имея все необходимые звенья (подготовка, написание, анализ, повторная работа), была бы максимально эффективной.

Литература

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982.
3. Зарубина, Л. М. Текст: лингвистический и методический аспекты / Л. М. Зарубина. – М.: Просвещение, 1981.
4. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1987.

5. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1994.
6. Ладыженская, Т. А. Практическая методика русского языка: 5 кл. : кн. для учителя / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М. : Просвещение, 1995.
7. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1999.
8. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
9. Основы текстovedения в школе / Н. С. Болотнова [и др.]. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000.
10. Сергеева, Н. Н. Развитие речи : теория и практика обучения : 5–7 классы : кн. для учителя / Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик, В. И. Капинос. – М. : Линка-пресс, 1994.
11. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
12. Хрестоматия по методике русского языка : русский язык как предмет преподавания : пособие для учителя / сост. А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1988.
13. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – М. : Просвещение, 1982.

Лекция № 12

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Важным условием повышения эффективности учебного процесса является систематическое получение учителем объективной информации о ходе учебно-познавательной деятельности учащихся. Эту информацию учитель может получить, осуществляя контроль за учебной деятельностью школьников.

Оценка – это определение и выражение в баллах (отметка) степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных

программой. Оценка не только имеет большое значение для управления учебной деятельностью, но также должна служить цели совершенствования самого учебного процесса и всестороннего, в том числе и нравственного воспитания учащихся. Но достижимо это только тогда, когда оценка будет иметь высокий престиж вообще и особенно в сознании учащихся. К сожалению, в настоящее время вследствие ряда неправильных приемов пользования оценкой ее престиж значительно снизился.

Оценка есть определение качества достигнутых школьником результатов обучения. На современном этапе развития школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных ЗУН, их соответствие требованиям государственного стандарта общего образования;
- степень сформированности учебной деятельности школьника;
- степень развития основных качеств умственной деятельности;
- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные – словесными суждениями (характеризующими высказываниями учителя о том, что умеет ученик). Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающихся.

Виды контроля. В зависимости от дидактической цели и времени проведения проверки различают предварительный, текущий, тематический, итоговый виды контроля.

Предварительный контроль проводится в основном с диагностической целью перед изучением новой темы или в начале года, четверти и направлен на выявление общего уровня подготовки учащихся по предмету. В ходе проверки определяется степень овладения учащимися исходными категориями предмета (или отдельной темы, раздела), устанавливаются объем и качество знаний учащихся. На основе полученных результатов учитель

планирует, если необходимо, повторение (объяснение) материала; учитывает эти результаты в дальнейшей организации учебно-познавательной деятельности школьников.

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и выражается в систематических наблюдениях учителя за учебно-познавательной деятельностью учащегося на каждом уроке. Главное его назначение – оперативное получение объективных данных об уровне знаний учеников и качестве учебно-воспитательной работы на уроке. Полученная во время поурочного наблюдения информация о том, как ученики усваивают учебный материал, как формируются их умения и навыки, помогает учителю наметить рациональные методы и приемы учебной работы, правильно дозировать материал, находить оптимальные формы учебной работы учеников, осуществлять постоянное руководство их учебной деятельностью, активизировать внимание и пробуждать интерес к изучаемому.

Тематический (периодический) контроль. Выявление и оценка знаний и умений учащихся, усвоенных не на одном, а на нескольких уроках, обеспечиваются периодическим контролем. Его цель – установить, насколько успешно ученики владеют системой определенных знаний, каков общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы. Периодический контроль проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материала – темы, подтемы или полного курса. Если же проверяется материал по системе уроков, которая охватывает определенную тему, то это тематический контроль. Его задача – проверить и оценить знания учеников по каждой теме учебного предмета, выяснить, как усвоены понятия, положения существенные связи и отношения между явлениями и процессами, охваченными одной темой. Тематический контроль, являясь разновидностью периодического, особенной его формой, представляет собой качественно новую систему проверки и оценки знаний, тесно связанную с проблемным обучением.

Учащиеся в ходе такой проверки приучаются логически мыслить, обобщать материал, анализировать его, выделяя главное,

существенное. Специфика этого вида контроля заключается в следующем:

- ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность пересдать, «досдать» материал, исправить полученную ранее отметку;
- при выставлении окончательной отметки учитель не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме, которые «отменяют» предыдущие, более низкие, что делает контроль более объективным;
- возможность получения более высокой оценки своих знаний способствует тому, что уточнение и углубление знаний становится мотивированным действием ученика, отражает его желание и интерес к учению.

Итоговый контроль. Итоговая проверка и оценка ЗУН учащихся проводится в конце каждой четверти и учебного года. Ее цель – определить объем и глубину усвоенных знаний и умений, их прочность и осознанность. Итоги проверки служат основанием для оценки успеваемости учащихся, которая характеризует степень овладения учащимися знаниями, навыками и умениями в соответствии с требованиями учебной программы. В современных программах выделены специальные разделы «Основные требования к знаниям и умениям учащихся».

Итоговая оценка отражает результаты работы учащихся за четверть или учебный год. Однако она не представляет собой среднее арифметическое всех оценок, полученных учениками за год. Учитель должен хорошо представлять процесс овладения каждым учащимся знаниями и умениями, видеть успехи и неудачи, отношение к ним учащихся. Только при соблюдении всех этих условий учитель может объективно оценить работу учащихся.

Очень важно, чтобы ученики были знакомы с нормами оценок и понимали, за что они получили тот или иной балл.

Одной из типичных ошибок в работе неопытных учителей является выставление отметки ученику не за знания и умения, а за частые случаи нарушений школьной дисциплины. Другая распространенная ошибка – завышение или занижение оценок.

Неправильное выставление отметок плодит конфликты в школьном коллективе и наносит ущерб нравственному и трудовому воспитанию учащихся.

Резюмируя изложенное, можно сказать, что оценка – исключительно сложный педагогический инструмент. Она выступает и как мера стимулирования ученика, и как выражение одобрения или неодобрения его действий учителем. Для учащегося отметка – главный показатель его действительных успехов в учении. В то же время отметки, а точнее, динамика их изменений, в какой-то степени отражают эффективность работы учителя.

Поскольку результаты контроля успеваемости выражаются в оценке знаний, умений и навыков, то очень важно, чтобы ученики были убеждены, что их успеваемость оценивается объективно.

Контроль за усвоением знаний и формированием умений – важнейший этап учебного процесса, который позволяет констатировать объективный уровень знаний, умений и навыков школьников после изучения темы, а также выяснить, насколько успешно идет освоение нового материала в ходе его изучения. Выделяются следующие функции контроля (контрольных заданий):

- собственно *контролирующая*;
- *обучающая* (контроль способствует осознанию учащимся своих ошибок и причин их возникновения);
- *воспитательная* (контроль дает возможность объективно оценить знания школьников и их учебный труд в целом);
- функция *социального регулирования* (контроль позволяет выявить требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки школьника);
- функция *эмоционального воздействия* (контроль вызывает определенную эмоциональную реакцию ученика);
- *информационная* функция (контроль позволяет анализировать причины неудачных результатов и планировать конкретные пути улучшения учебного процесса со стороны учителя);
- функция *управления* (контроль формирует умение учащихся анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога).

Контроль за усвоением знаний учащихся по русскому языку.

Знания, изучаемые на уроках русского языка, рассматриваются прежде всего как основа сознательного формирования соответствующих умений и навыков. Без знания лингвистических понятий, речевых норм нельзя научиться грамотно говорить и писать на родном языке. Следовательно, в процессе обучения учитель должен вести регулярный целенаправленный контроль за их усвоением. При организации проверки знаний необходимо учитывать, каким образом и в каком объеме изучается то или иное понятие в школе: путем формулирования правил (определений) или путем непосредственного применения термина к соответствующему языковому факту. Например, по программе 5 класса школьники изучают раздел «Фонетика и графика» и узнают о классификации звуков русского языка по различным основаниям: гласные и согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие. Как сформулировать вопрос для проверки знаний учащихся по данному материалу? Возможные варианты вопроса таковы: *Что называется звуками речи? Что такое звуки речи? Какие ты знаешь звуки речи?* Но правомерным является лишь третий вопрос, т. к. на все остальные учащийся ответить не сможет: определения звука речи в школе не дается, понятие формируется через непосредственное прикрепление термина к фактам языка.

Понимание теоретического материала проверяется в процессе воспроизведения его учащимися (в устной или письменной форме).

Рассказ ученика как метод контроля за знаниями применяется для проверки относительно законченной части темы (склонение имен существительных, времена глагола, односоставные предложения) или самостоятельных тем курса (словосочетания, имя прилагательное как часть речи).

Для обучения школьников рассказу об изученных понятиях и языковых фактах в учебнике используются такие виды заданий, как составление плана рассказа о том или ином явлении; подбор примеров к пунктам плана, данного в учебнике. Так, в одном из школьных учебников для 5 класса дается следующее задание:

Расскажите об имени прилагательном как части речи по плану. К какому стилю вы отнесете ваше высказывание об имени прилагательном как части речи? Следовательно, к выполнению контрольных заданий подобного типа школьники должны быть подготовлены: они должны знать, как строится рассказ, в котором раскрываются основные признаки изученного понятия.

Ответы на вопросы практикуются на всех этапах изучения теоретического материала. Вопросы могут быть составлены таким образом, чтобы ученик в своем ответе ориентировался на воспроизведение данных в учебнике формулировок определений и правил: *Что называется местоимением? Каковы основные признаки словосочетания? Что нужно сделать, чтобы правильно определить падеж имени существительного?* Это вопросы к памяти учащихся, проверяющие, как они запомнили изученные факты, явления, правила и т. п.

Рассмотрим вопросы, приведенные под рубрикой «Контрольные вопросы и задания» в учебнике русского языка для 5 класса после изучения темы «Имя прилагательное».

1. *Дайте определение имени прилагательного.*
2. *Приведите примеры кратких прилагательных.*
3. *Как определить написание безударных окончаний имен прилагательных?*
4. *Почему вопросительное слово **какой?** помогает определить окончание имен прилагательных?*
5. *Как пишутся краткие имена прилагательные с основой на шипящую?*
6. *Что общего между полными и краткими именами прилагательными и чем они отличаются?*
7. *Чем отличаются имена прилагательные от имен существительных?*

Очевидно, что первые три и пятый вопрос требуют от учащихся воспроизведения формулировок, приведенных в учебнике. Это вопросы воспроизводящего характера. Остальные требуют от учащихся обобщения, сопоставления изученных явлений, выделения и сравнения определенных признаков и т. п. Это вопросы проблемного характера.

Такой метод контроля, как подбор слов и составление словосочетаний и предложений, проверяет знания учащихся в единстве с умениями и навыками. Он используется также на всех этапах изучения программного материала. Для реализации этого метода правомерны следующие виды заданий: подбор и запись примеров на определенное правило, для иллюстрации того или иного явления.

Организационные формы проверки знаний учащихся. Знания учащихся проверяются, как правило, в процессе опроса, который проводится как в ходе изучения темы (текущий контроль), так и после ее изучения (итоговый контроль). В практике школьного обучения наиболее распространенными являются две формы опроса: фронтальный и индивидуальный.

При проведении фронтального опроса необходимо соблюдать следующие требования:

- четко и правильно формулировать вопросы и задания для учащихся (не допускать формулировок с неправильным или неточным использованием терминов; не допускать формулировок, требующих уточнений, дополнительных вопросов и т. п.; избегать подсказывающих вопросов; соблюдать требования логики и психологии при составлении вопросов);
- запланировать и поставить перед учащимися не только вопросы воспроизводящего характера, но и вопросы, создающие в классе проблемные ситуации. Так, вместо традиционного задания *Расскажи о правописании ъ и ь* полезнее поставить учащихся в условия поисковой деятельности и сформулировать вопрос следующим образом: *В чем сходство и в чем различие в употреблении ъ и ь?*;
- при оценке ответов школьников учитывать не только фактическую правильность ответа, но и его речевое оформление, воспитывать бережное отношение к слову, стремление к точному выражению мысли.

При проведении фронтального опроса надо помнить не только о его положительных сторонах (быстрота проверки знаний у большого количества учащихся), но и о его недостатках:

- фронтальный опрос ограничивает возможность развернутых высказываний учащихся, требующих навыков связного изложения

материала. При фронтальном опросе преобладают односложные, краткие, отрывочные ответы, что приводит к торможению в развитии связной устной речи учащихся;

- краткость, отрывочность ответов на уроке приводит к тому, что изученные (или изучаемые) факты не укладываются в сознании учащихся в виде целостной системы. Они запоминаются как разрозненные, не связанные между собой единицы. У учащихся не развивается навык систематизации изученного;
- возможность отвечать на уроке односложно, неразвернуто приводит к тому, что учащиеся дома не готовятся к уроку серьезно. А это отрицательно сказывается на прочности усвоения материала в целом.

Таким образом, абсолютизировать фронтальный опрос, делать его, как это нередко наблюдается в практике работы учителей, единственным способом проверки знаний неверно и неоправданно. Следует помнить, что различные способы опроса должны применяться целенаправленно и дополнять друг друга с учетом возможностей и особенностей каждого из них.

Индивидуальный опрос – это наиболее эффективная форма проверки знаний учащихся. При индивидуальном опросе вопрос (или задание) адресуется одному учащемуся. Оценка знаний проводится непосредственно после ответа и анализа его учениками и учителем. Отметка сразу же заносится в классный журнал и дневник ученика.

При проведении индивидуального опроса необходимо правильно оценить ответ ученика в соответствии с утвержденными нормами (нормы оценки знаний учащихся, как правило, даются в программах по русскому языку).

Устный ответ ученика рассматривается как рассуждение (развернутое в той или иной степени), в котором выделяются тезис (то, что доказывается) и доказательства: пример и его объяснение. Если ученик получил задание ответить на вопрос, какие односоставные предложения называются безличными, он должен прежде всего высказать определенное положение, тезис. В данном случае это определение безличных предложений,

воспроизводимое по тексту учебника: *Безличные предложения – это односоставные предложения со сказуемым, при котором нет и не может быть подлежащего.* Это положение доказывается примером и его объяснением. Следовательно, далее ученик продолжает ответ следующим образом: *Например: Уже совсем стемнело. Это предложение безличное, т. к. при сказуемом стемнело нет и не может быть подлежащего (нельзя предположить, что стемнело что-то или кто-то стемнел).*

Совершенно очевидно, что именно пример, приводимый учеником в качестве доказательства выдвинутого положения, и его объяснение помогают учителю судить об истинных знаниях ученика, о степени их осознанности. На практике учащиеся нередко допускают ошибки (и недочеты) при построении устного ответа, обусловленные тем, что не знают его структуру и средства (приемы) связи между частями высказывания. Назовем наиболее типичные из них.

1. Ученик не приводит примеры и не объясняет их без напоминания учителя. Следовательно, при оценке и характеристике ответа необходимо отмечать и учитывать, сам ученик привел пример или по настоянию учителя.
2. Ученик приводит пример, не соответствующий сути того положения, которое выдвигается. Отвечая на вопрос, какой второстепенный член предложения называется обстоятельством, ученик, правильно воспроизводя определение *Обстоятельство – это второстепенный член предложения, обозначающий признак действия или другого признака. Обстоятельства поясняют сказуемое или другие члены предложения, приводит пример: писать красиво – как?; очень интересный – в какой степени?* Однако в данном случае пример не соответствует сути тезиса: обстоятельство – член предложения, следовательно, в качестве примера должно быть использовано предложение, а не словосочетание. Таким образом, необходимо специально обучать школьников умению подбирать примеры, научить понимать значение примера в их устных ответах.

-
3. Ученик правильно приводит пример, но не объясняет его. А ведь именно объяснение помогает подвести конкретный пример под общее положение, высказанное при ответе, раскрыть его сущность. Следовательно, необходимо научить школьников объяснять пример; только в этом случае может идти речь о глубоком понимании изучаемого материала.
 4. Ученик использует неподходящий способ объяснения примера. Так, к определению имени существительного ученик дает такое объяснение: *Газета – существительное женского рода, 1-го склонения, единственного числа*, т. е. перечисляет признаки названного существительного, но не доказывает, что данное слово обозначает предмет и относится к именам существительным. Следовательно, нужно показать учащимся различные способы объяснения примера в зависимости от содержания выдвинутого положения.
 5. Ученик при объяснении примера перегружает ответ материалом, не имеющим отношения к тезису, что снижает доказательность ответа. Характеризуя ответы учащихся и подготавливая их к самостоятельным устным высказываниям, необходимо определять, что перегружает ответ, что неоправданно включено в объяснение примера.
 6. Ученик дает неполное объяснение примера, ограничиваясь только указанием на принадлежность слова (словосочетания или предложения) к тому или иному классу явлений (*Видя, сидя – это деепричастия*). В этом случае следует предложить учащимся продолжить объяснения (... – *это деепричастие, т. к. ...*).
 7. Ученик при объяснении примера раскрывает не все части выдвинутого положения: доказывая, что имена прилагательные изменяются по родам, числам и падежам, ученик сопоставляет примеры *голубая чашка, голубое небо, голубой цветок*, которые иллюстрируют изменение прилагательных по родам, но не подтверждают мысли об их изменении по числам и падежам. В этом случае необходимо попросить ученика продолжить объяснение, определить, в каком направлении это следует сделать.

- Оценивая устный ответ ученика, нужно учитывать следующее:
- полноту и правильность ответа (учитывается точность и полнота воспроизведения определений и правил);
 - степень осознанности, понимания изученного (учитывается правильность примера, приведенного для доказательства выдвинутого положения, наличие в ответе объяснения, его полнота, соответствие типа и способа объяснения выдвинутому положению);
 - языковое оформление ответа (учитывается логическая последовательность сообщения, соответствие его стилю и типу высказываний подобного характера, умение пользоваться необходимыми средствами связи при переходе от теоретической части к примеру и от примера к объяснению).

Распространенная в настоящее время форма контроля, обеспечивающая сиюминутные показатели успеваемости учащихся, – тестовая проверка. С помощью тестов можно проверить изученную тему, ее фрагмент, итоговые знания, умения и навыки. Но сильно увлекаться тестами, по мнению ряда методистов, не следует. Они не должны исключать традиционные формы контроля. Тесты – лишь одна из форм проверки, в ходе которой учитель может оперативно получить данные об уровне знаний и сформированности тех или иных умений, но при этом не всегда и не во всем эти данные будут носить объективный характер.

Контроль за сформированность умений и навыков учащихся по русскому языку и их оценка. Контроль за сформированностью умений и навыков учащихся проводится как в процессе изучения всей темы (текущий контроль), так и после изучения раздела в целом (итоговый контроль). Обычно для проверки уровня сформированности умений и навыков используются те же виды работ, которые применяются при обучении.

В зависимости от характера формируемых умений и навыков учащихся все способы проверки делятся на три большие группы:

- 1) контроль учебно-языковых умений;
- 2) контроль правописных (орфографических и пунктуационных) умений;
- 3) контроль речевых умений и навыков.

Контроль за сформированностью учебно-языковых умений учащихся.

1. Задания на нахождение изученных языковых явлений, на их распознавание, выделение из числа других языковых единиц.

Это задания следующего типа:

- Подчеркнуть (назвать) в тексте (в предложении) имена существительные, имеющие только форму единственного числа;
- Выписать из текста (предложения) глаголы в форме условного наклонения;
- Среди однокоренных слов найти причастия и доказать, что названные слова – причастия и т. п.

2. Задания, связанные с подбором и анализом примеров, их группировкой и классификацией. Это задания типа:

- Сгруппировать однокоренные слова; заменить выделенные слова и словосочетания, которые пишутся с **не** слитно;
- Указать, в чем заключается сходство и различие между выделенными глаголами и существительным;
- Подобрать однокоренные слова с суффиксом **-тель** к словам **читать, преподавать**;
- Записать группами слова, которые обозначают: 1) лицо; 2) предмет, вещь и т. п.

3. Задания на полный разбор языкового явления. Примеры таких заданий:

- Разобрать по составу слова;
- Выписать имена существительные и разобрать их;
- Сделать синтаксический разбор словосочетаний и т. п.

С помощью заданий первого типа проверяется уровень сформированности опознавательных учебно-языковых умений. Задания второго типа проверяют состояние классификационных умений. Задания на разбор языковых фактов направлены на проверку синтетических умений. Все названные виды заданий находятся в тесной органической связи с некоторыми способами проверки знаний учащихся (подбор и анализ примеров для иллюстрации изученных сведений, выполнение практических задач). Это объясняется тем, что учебно-познавательные умения

опираются на знания учащихся основных сведений о языке. Следовательно, и контроль за их сформированностью должен протекать одновременно с контролем за усвоением знаний учащимися.

На этапе итогового контроля, как правило, применяются задания на полный разбор языковых фактов. Это фонетический, лексический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический, орфографический и пунктуационный разбор.

При оценке заданий подобного характера на этапе контроля за сформированностью учебно-языковых умений и навыков необходимо учитывать следующие обстоятельства.

Ученик может допустить ошибку в разборе при квалификации языковых явлений в силу объективных причин: материал еще не изучался школьниками или не изучается по школьной программе вообще. Так, выполняя задание *Выписать из текста и разобрать краткие имена прилагательные*, ученик 5 класса может включить в группу выписанных слова типа *найдена, украшена* (причастие). Но подобную ошибку не следует учитывать при оценке выполнения задания, т. к. пятиклассники еще не знают правил разграничения прилагательных и причастий.

Следует учитывать критерий частотности использования соответствующих знаний, умений и навыков, с одной стороны, и их роль в решении основных задач обучения родному языку в школе, с другой стороны. Например, слова-предложения *да, нет* сравнительно редко употребляются в письменной речи, поэтому ошибкам в анализе, употреблении и оформлении данных конструкций при проверке умений учащихся не придается большого значения. При анализе предложения типа *Ваза из стекла стояла на маленьком столике у окна*, напротив, оказывается небезразличным, как учащиеся квалифицируют член предложения, выраженный словоформой *из стекла* – как несогласованное определение или как косвенное дополнение. Для осознания места данной конструкции в ряду соотносительных конструкций с определительным значением (*стеклянная ваза; ваза, сделанная из стекла*) важно, чтобы данная словоформа была квалифицирована учащимися

как несогласованное определение; только в этом случае можно сформировать базу для целенаправленного развития речи на основе синтаксической синонимии.

Все названные условия необходимо принимать во внимание при оценке ответов на контрольные вопросы, рассчитанные на проверку учебно-языковых умений учащихся.

В целом же оценка выполнения подобных заданий идет по известным критериям, важнейшими из которых нужно считать следующие: правильность; полнота (учитывается перечисление всех признаков анализируемого явления); перечисление признаков языкового явления в определенной последовательности, что является очень важным показателем осмысленности проводимого разбора.

Контроль за сформированностью правописных умений учащихся.

Известно, что правописные умения проявляются прежде всего в процессе правильной записи учащимися слов, предложений, самостоятельных высказываний. Эти умения формируются на базе развития орфографической и пунктуационной зоркости учащихся. Следовательно, организуя контроль за сформированностью правописных умений в целом, необходимо помнить, что проверять нужно:

- 1) умение обнаружить орфограмму (пунктограмму);
- 2) умение правильно записать слова и предложения в процессе выполнения письменных заданий.

Контроль за сформированностью умения обнаружить орфограмму осуществляется, как правило, в процессе изучения всех тем школьного курса русского языка (в условиях текущего контроля). Для этого могут быть использованы те же виды заданий, которые применяются в процессе обучения школьников на этапе формирования правописных умений. Приводим примеры заданий, которые могут быть предъявлены учащимся как контрольные.

Нахождение орфограмм, выделение их опознавательных признаков и обозначение условий выбора правильных написаний:

- Обозначить изученную орфограмму в данных словах;
- Обозначить условие выбора букв **ы** и **и** после **ц** в следующих словах: (...).

Орфографический и пунктуационный разбор:

- Объяснить написание гласных в корнях следующих слов: (...);
- Объяснить постановку знаков препинания в данном предложении (тексте).

Группировка слов с определенными орфограммами и пунктуационными знаками:

- Записать в две колонки слова с орфограммами «Гласная и согласная в приставках, кроме приставок на -з (с)» и «Буквы з и с на конце приставок»;
- Выписать в левый столбик слова, в которых после **ц** пишется буква **е**, проверяемая ударением, а в правый – слова, в которых пишутся буквы **ы**, **и**, обозначить эти орфограммы;
- Выписать (указать) сначала сложные предложения, где союз **а (и)** соединяет простое предложение в составе сложного, а затем – простые предложения, где союз **а (и)** соединяет однородные члены.

Задания подобного характера предъявляются в качестве дополнительных к текстам диктантов, к заданиям на списывание и т. п. Они носят диагностирующий характер, позволяют вести постоянное наблюдение за состоянием орфографической и пунктуационной зоркости учащихся, прогнозировать возможные орфографические и пунктуационные ошибки учащихся, вести целенаправленную работу по их предупреждению и устранению. С помощью названных заданий учитель проверяет, как идет усвоение орфографического (или пунктуационного) материала в целом, в чем причина устойчивости ошибок учащихся и т. п.

Оценка заданий подобного характера ведется с учетом тех же критериев, которые принимаются во внимание при оценке контрольных заданий при проверке учебно-языковых умений. Кроме того, надо иметь в виду и следующее:

- выполняя письменные задания на обнаружение орфограммы и пунктограммы, выделение ее опознавательных признаков и обозначение условий выбора написания, ученик должен продемонстрировать умение пользоваться соответствующими условными графическими обозначениями и знать, что смешение обозначений приводит к ошибке и, следовательно, к снижению оценки;

- при использовании условных графических обозначений ученик не должен выделять то, что в данном случае не является значимым;
- объясняя написание или постановку знаков препинания, в том числе и при выполнении письменных заданий, ученик должен использовать и словесные формулировки, а не только графические средства. Правильность и четкость словесной формулировки при рассуждении на этапе объяснения примера свидетельствуют о сформированности мыслительных операций, необходимых при решении данной учебной задачи. Проиллюстрируем сказанное примерами.

Учащемуся предложено обнаружить орфограмму «Буквы з и с на конце приставок» в словах *изготовить*, *бесшумный*, выделить ее опознавательные признаки и обозначить условия выбора написания. Записывая данные слова, ученики для объяснения их написания пользуются соответствующими условными обозначениями:

| | |
|--|---|
| <p>зв.</p> <p><u>из</u>готовить</p> | <p>гл.</p> <p>бес<u>ш</u>умный</p> |
| <p>или <u>из</u>готовить (перед зв. согл.)</p> | <p><u>бес</u>шумный (перед гл. согл.)</p> |

Запись сделана правильно, если:

- 1) ученик выделил приставку, обозначив тем самым опознавательный признак данной орфограммы;
- 2) правильно подчеркнул орфограмму – одной чертой снизу;
- 3) обозначил условия выбора: двумя чертами – букву, которая влияет на выбор написания; условными значками «гл.» и «зв.» – характер звука, представленного на письме соответствующей буквой.

Наиболее типичные ошибки, которые может допустить учащийся при выполнении подобных заданий:

- 1) выделение всех морфем в слове, а не тех, в которые входят анализируемые орфограммы;
- 2) неправильное подчеркивание (одной чертой могут быть обозначены условия выбора написания и т. п.);

В задании может быть дано специальное указание: письменно объяснить выбор написания, используя образец устного рассуждения, который дается в учебниках русского языка для каждого класса. При проверке письменных объяснений в словесной (а не в графической) форме нужно учитывать следующие критерии:

- 1) выявление всех необходимых условий выбора написания;
- 2) четкость и правильность речевого оформления объяснения.

Часто объяснения (рассуждения) учащихся, связанные с выбором написания, небрежны по форме, а следовательно, ущербны и по существу. Объясняя написание приставки в слове *бесшумный*, ученик пишет следующее: *В слове бесшумный пишу с, потому что ш – глухой*. Кажется, что это объяснение является верным. Но на самом деле ученик допустил серьезные неточности при объяснении:

- 1) не названа часть слова, в которой находится орфограмма. Это серьезное упущение, т. к. для развития орфографической зоркости необходимым является соотнесение орфограммы с морфемой, точное знание места данной орфограммы в слове;
- 2) не сказано, что буква *ш* стоит после приставки и именно поэтому влияет на написание приставки;
- 3) не прокомментировано соотношение буквы и звука, поэтому неясно, что учитывается при выборе написания.

Сравним ответ ученика с образцом рассуждения, приведенного в одном из учебников русского языка для 5 класса: «В слове *бесшумный* приставка *бес-* стоит перед буквой *ш*, которая обозначает глухой согласный. На конце приставки пишется буква *с*». Как видно из сравнения двух вариантов ответа на один и тот же вопрос, правильность оформления словесной формулировки находится в прямой зависимости от осознания и осмысления материала в целом, поэтому небрежность словесной формулировки при объяснении, ее свернутость следует считать ошибкой.

Приведем пример, связанный с проверкой уровня пунктуационной зоркости учащихся.

Чтобы объяснить постановку (или отсутствие) знаков препинания, в ряде случаев необходимо выделить грамматическую

основу и составить схему предложения. Это и будет объяснением выбора знака препинания, например, в сложном предложении. Следовательно, выполняя письменное задание, связанное с обнаружением «точки» применения правила и обозначением условия постановки необходимого знака препинания, ученик должен:

- определить грамматическую основу предложения, выделить ее соответствующими графическими обозначениями;
- составить схему предложения;
- сделать вывод о необходимости постановки соответствующего знака препинания.

Осуществить контроль за сформированностью правописных умений и навыков можно с помощью следующих видов заданий: списывание; диктант; изложение; сочинение.

Списывание как контрольное упражнение используется в качестве задания диагностирующего характера, если к нему дается дополнительное задание (обозначить орфограммы, обозначить условия выбора написания и т. п.; дописать окончания в словах, вставить пропущенные буквы, расставить знаки препинания, изменить грамматическую форму слова, изменить структуру предложения и т. п.; выписать некоторые слова или предложения с указанными орфограммами и пунктуационно-смысловыми отрезками).

Изложения и сочинения не являются основными способами проверки правописных умений и навыков учащихся, т. к. прежде всего эти виды заданий используются для проверки у школьников сформированности навыков связного высказывания. Однако при записи самостоятельно созданного или пересказываемого текста ученик должен продемонстрировать умение правильно записать слова и предложения, правильно орфографически и пунктуационно оформить высказывание. Поэтому при оценке изложений и сочинений выставляется самостоятельная оценка за орфографическую и пунктуационную грамотность.

Основным методом проверки орфографической и пунктуационной грамотности учащихся является контрольный диктант. Это констатирующий способ, который применяется на этапе итогового контроля. Чтобы контрольный диктант показал объективную

картину состояния орфографической грамотности учащихся, необходимо правильно, методически обоснованно подобрать текст диктанта.

К концу обучения учащиеся должны знать 71 орфограмму (имеется в виду количество орфограмм, изучаемых в течение всего курса обучения в школе) и 26 пунктуационных правил. Среди изучаемых в школе орфограмм выделяются основные орфограммы, т. е.:

- встречающиеся во многих словах;
- отражающие существенные стороны системы русской орфографии;
- относящиеся к легко проверяемым с помощью правил.

Например, орфограмма «Слитное и раздельное написание приставок в наречии» не относится к основным, т. к. применение правил правописания приставок в наречии наталкивается на целый ряд трудностей. Кроме того, данная орфограмма не отражает существенных сторон системы русской орфографии: она относится к явлениям переходного, нетипичного характера.

Следовательно, не все орфограммы, изучаемые в школе, одинаково значимы для характеристики орфографической грамотности учащихся. То же самое можно сказать и о пунктуационных правилах. Основными из них следует считать:

- правила, которыми регулируется синтаксическое членение письменной речи;
- правила с высокой степенью обобщения пунктуационного материала (например: вводные слова выделяются запятыми всегда, при любых условиях).

Отсюда следует, что текст контрольного диктанта должен включать:

- 1) орфограммы и пунктуационно-смысловые отрезки, изучаемые в теме, усвоение которой проверяется в настоящее время;
- 2) основные и важнейшие орфограммы и пунктуационно-смысловые отрезки из числа изученных ранее.

В целом диктант не должен быть нарочито перегружен орфограммами и пунктограммами. Оптимальным является соотношение орфограмм и пунктуационно-смысловых отрезков в тексте контрольного диктанта, представленное в таблице № 7.

Таблица 7

**Соотношение орфограмм и пунктограмм
в тексте контрольного диктанта**

| Класс | Кол-во орфограмм | Кол-во пунктограмм |
|-------|------------------|--------------------|
| 5 | 12 | 2–3 |
| 6 | 16 | 4 |
| 7 | 20 | 4–5 |
| 8 | 24 | 10 |
| 9 | 24 | 15 |

Текст контрольного (а также контрольного словарного) диктанта не должен превышать определенное количество слов. Объем диктантов представлен в таблице № 8.

Таблица 8

**Объем контрольных диктантов
и контрольных словарных диктантов**

| Класс | Диктанты | Словарные диктанты |
|-------|---------------------------------|--------------------|
| | Кол-во слов (начало/конец года) | |
| 5 | 90/100 | 15/20 |
| 6 | 100/110 | 20/25 |
| 7 | 110/120 | 25/30 |
| 8 | 120/150 | 30/35 |
| 9 | 150/170 | 35/40 |

Не менее важной методической задачей при проведении контрольного диктанта является его проверка. При проверке необходимо выделить все неверные написания и случаи ошибочной постановки знаков препинания, правильно их классифицировать и учесть при оценке работы.

В письменных работах учащихся встречаются неверные написания двух видов: орфографические ошибки и опiski. Орфографические ошибки представляют собой нарушение орфографической нормы, требований, предусмотренных орфографическими правилами или традицией письма (*безшумный* вместо *бесшумный*, *предлогать* вместо *предлагать* и т. п.). Опiski – это случайные искажения звукового облика слова, не связанные с незнанием или неумением применить правило орфографии (перестановка букв, их пропуск и т. п.). Опiski не отражают

уровня орфографической грамотности учащихся. Они свидетельствуют о невнимательности, несобранности учащихся. Описки исправляются учителем, но не учитываются при оценке работы.

Орфографические ошибки бывают:

- 1) на изученные правила;
- 2) на неизученные правила;
- 3) на правила, не изучаемые в школе.

Все ошибки исправляются учителем, но учитываются только ошибки первого типа. Исправляются, но не учитываются ошибки в словах с непроверяемыми написаниями, если над ними не проводилась специальная предварительная работа.

Среди ошибок на изученные правила выделяются негрубые ошибки. Они отражают несовершенство русской орфографии; к ним относятся различного рода исключения из правил; правила, в рамках которых отсутствует четкие основания выбора написания; дифференцированные правила (например, употребление **ь** регулируется 7 правилами).

Негрубые ошибки:

- 1) допущенные в словах-исключениях из правил;
- 2) в написании большой буквы в составных собственных наименованиях;
- 3) в случаях слитного и раздельного написания приставок в наречиях, образованных от существительных с предлогами, если их правописание не регулируется правилами;
- 4) в написании **не** с краткими прилагательными и причастиями, если они выступают в роли сказуемого;
- 5) в написании собственных имен нерусского происхождения;
- 6) в случаях трудного различения **не** и **ни** – в оборотах типа *Куда он только **не** обращался; Куда он только **ни** обращался, никто ему не мог помочь; **Никто** иной **не**...; **Не** кто иной, как ...; **Ничто** иное **не**...; **Не** что иное, как.*

При подсчете одна негрубая ошибка приравнивается к половине ошибки.

В письменных работах учащихся могут встретиться повторяющиеся и однотипные ошибки. Их нужно различать и правильно

учитывать при оценке диктанта. Если ошибка повторяется в одном и том же слове или корне однокоренных слов, она учитывается как одна ошибка.

К однотипным относятся ошибки на одно правило, если условия выбора написания связаны с грамматическими и фонетическими особенностями слова. Не относятся к однотипным ошибки на правило, применение которого требует подбора опорного слова или формы слова.

Например, если ученик допустил ошибки в написании личных окончаний глагола в словах *строют, видят* – это однотипные ошибки, т. к. они сделаны на одно правило, применение которого основано на анализе грамматических особенностей слова – определения спряжения глагола. Примеры других однотипных ошибок могут встретиться в безударных падежных окончаниях (*в роще, в поле*), в суффиксах под ударением после шипящих (*снежок, щелчок*) и т. п. В каждом случае действует единое правило: безударное падежное окончание – то же что и под ударением у слов данного типа склонения (*в роще* как *в воде*; *в поле* как *в окне*), в суффиксах существительных после шипящих под ударением пишется *о*, без ударения – *е* (*снежок, но кусочек; щелчок, но замочек*).

Ошибки в парах *поздний, грустный; взглянуть, тянуть* не являются однотипными. Несмотря на то, что они возникают под влиянием одних и тех же фонетических процессов (упрощение групп согласных, редукция гласных в безударно позиции), применение правил в данном случае связано с подбором однокоренного (родственного) слова или его формы, что предполагает анализ семантики слова.

Все пунктуационные ошибки отражают неправильное выделение смысловых отрезков в предложении и в тексте. Среди пунктуационных ошибок также выделяются ошибки грубые и негрубые. К негрубым относятся:

- ошибки в выборе знака (употребление запятой вместо точки с запятой, тире вместо двоеточия в бессоюзном сложном предложении и т. п.);

-
- ошибки, связанные с применением правил, которые ограничивают или уточняют действия основного правила. Так, основное правило регламентирует постановку запятой между частями сложносочиненного предложения с союзом *и*. Действие этого правила ограничено одним условием: если части сложносочиненного предложения имеют общий второстепенный член, то запятая перед союзом *и* не ставится. Постановка учеником запятой в данном случае квалифицируется как ошибка негрубая, поскольку речь идет об исключении из общего правила;
 - ошибки, связанные с постановкой сочетающихся знаков препинания: пропуск одного из знаков в предложении типа *Лес, расположенный за рекой, – самое грибное место в округе* или неправильная последовательность их расположения.

Некоторые пунктуационные ошибки не учитываются при оценке письменных работ школьников. Это прежде всего ошибки в передаче авторской пунктуации.

Среди пунктуационных ошибок не выделяется группа однотипных ошибок. Это объясняется тем, что применение всех пунктуационных правил так или иначе основано на семантическом анализе предложений и его частей. В остальном учет пунктуационных ошибок идет по тем же направлениям, что и учет орфографических ошибок.

При оценивании письменных работ учащихся используются следующие **нормы оценок**:

- «5» – безошибочная работа (возможна 1 негрубая ошибка);
- «4» – 2 орфографические и 2 пунктуационные, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные и ни одной орфографической ошибки;
- «3» – 4 орфографические и 4 пунктуационные, или 3 орфографические и 5 пунктуационных, или ни одной орфографической и 7 пунктуационных, или 6 орфографических и 6 пунктуационных;
- «2» – 7 орфографических и 7 пунктуационных, или 6 орфографических и 8 пунктуационных, или 5 орфографических и 9 пунктуационных, 8 орфографических и 6 пунктуационных.

При большом количестве ошибок диктант оценивается оценкой «1».

При оценивании словарных диктантов используются следующие нормы оценок:

- «5» – нет ошибок;
- «4» – 1–2 ошибки;
- «3» – 3–4 ошибки;
- «2» – до 7 ошибок.

За комплексную контрольную работу (диктант и дополнительное задание) выставляются 2 оценки.

При оценивании дополнительного задания используются следующие нормы оценок

- «5» – все задания выполнены верно;
- «4» – выполнено верно не менее трех четвертей задания;
- «3» – правильно выполнено не более половины задания;
- «2» – не выполнено более половины задания;
- «1» – не выполнено ни одного задания.

В зависимости от того, в какое время проводится диктант, будет различаться и предмет проверки, что отражено в таблице № 9.

Таблица 9

Время проведения диктанта и предмет проверки

| Время проведения диктанта | Предмет проверки |
|--|---|
| Начало учебного года (по итогам повторения изученного в предыдущем классе) | Прочность овладения навыками правописания. |
| Конец изучения темы | 1. Усвоение орфограмм и правил пунктуации, изученных в данной теме. 2. Усвоение орфограмм и пунктограмм, изученных в предыдущей теме (всех, если их не более трех, или основных). 3. Усвоение основных орфограмм и пунктограмм, изученных в предшествующих темах. |
| Конец года (по итогам заключительного повторения) | 1. Усвоение основных орфограмм и пунктограмм, с которыми учащиеся познакомились в данном классе. 2. Усвоение основных и важнейших орфограмм и пунктограмм, которые научались в предыдущем классе. |

Контроль за сформированностью речевых умений учащихся.

В школе контролируется сформированность некоммунитивных и коммуникативных речевых умений.

Для установления уровня сформированности некоммунитивных речевых умений проверяется владение нормами лексической и грамматической сочетаемости. Проверка, как правило, осуществляется в процессе изучения программного материала. Основными способами проверки сформированности названных умений на этапе текущего контроля является составление словосочетаний и предложений по схемам с включением необходимого лексического и грамматического материала.

Вот некоторые примеры подобных заданий:

- составить словосочетания «глагол во 2 лице единственного числа + существительное в косвенном падеже (с предлогом)», используя глаголы *мирить – мириться, рассердить – рассердиться, извинить – извиниться* и т. п.;
- составить предложения, включая в них словосочетания «глагол + личное местоимение в косвенном падеже (с предлогом)», используя глаголы *грубить, тосковать, скучать*;
- поставить слово в определенную форму;
- прочитать слово (для проверки правильности произношения) и т. п.

Подобные задания предлагаются учащимся после анализа материала, иллюстрирующего нормы произношения, изменения, употребления слов, построения словосочетаний. Их цель – проконтролировать, как учащиеся овладевают нормами русского литературного языка.

На этапе текущего контроля за формированием коммуникативных речевых умений используются следующие виды заданий: творческий, свободный диктант, диктант с продолжением. При проведении названных контрольных упражнений диагностического характера учитель получает сведения о том, как протекает формирование отдельных речевых умений учащихся: правильно построить предложения; определить основную мысль

высказывания и выразить ее самостоятельно; подобрать доказательства при рассуждении; связать части высказывания определенными языковыми средствами и т. п.

Контроль за формированием речевых умений учащихся в данном случае осуществляется одновременно с проверкой сформированности других умений, прежде всего правописных, о чем свидетельствует общее название работы – диктант. Однако немаловажной в процессе (записи по памяти, обогащения и изменения текста) является и проверка разного рода речевых умений: умением пользоваться словами и грамматическими формами, синонимичными синтаксическими конструкциями и т. п.

Основными способами проверки уровня речевой подготовки учащихся являются сочинения и изложения. С помощью изложений и сочинений проверяются:

- 1) умение раскрыть тему в соответствии с коммуникативной целью и содержанием высказывания;
- 2) умение соблюдать нормы русского литературного языка;
- 3) умения правописного характера.

Именно поэтому любое сочинение и изложение оценивается двумя отметками. Первая ставится за содержание и речевое оформление работы, вторая – за соблюдение орфографических, пунктуационных и языковых норм.

Критериями оценки указанных сторон изложений и сочинений являются:

- 1) соответствие работы теме, раскрытие основной мысли высказывания;
- 2) достоверность фактического материала;
- 3) последовательность и логичность изложения;
- 4) правильное композиционное оформление работы.

Нормы оценки содержания и композиции изложений и сочинений выражаются в количестве фактических (см. 1–3 критерии) и логических (см. 4 и 5 критерии) ошибок и недочетов.

Нормы оценки языкового оформления сочинений и изложений.

Основными качествами хорошей речи, которые лежат в основе речевых навыков учащихся, принято считать богатство, точность, выразительность речи, ее правильность, уместность употребления языковых средств, поэтому изложения и сочинения оцениваются с точки зрения следующих критериев:

- 1) богатство (разнообразие) словаря и грамматического строя речи;
- 2) стилевое единство и выразительность речи
- 3) правильность и уместность употребления языковых средств.

При выставлении оценки за содержание и речевое оформление согласно установленным нормам необходимо учитывать все требования, предъявляемые к раскрытию темы, а также богатство, выразительность, точность речи. При выставлении второй оценки учитывается количество орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок. Грамматические ошибки, таким образом, не учитываются при оценке речевого оформления сочинений и изложений.

Тексты сочинений и изложений не должны превышать определенное количество слов (для изложений) или страниц (для сочинений). Объем указанных работ представлен в таблице № 10.

Таблица 10

Объем текстов сочинений и изложений

| Класс | Примерный объем текста | |
|-------|--------------------------|-------------------------|
| | для подробного изложения | для классного сочинения |
| 5 | 100–150 слов | 0,5–1 страница |
| 6 | 150–200 слов | 1–1,5 страницы |
| 7 | 200–250 слов | 1,5–2 страницы |
| 8 | 250–350 слов | 2–3 страницы |
| 9 | 350–450 слов | 3–4 страницы |

Итак, за сочинения и изложения всегда выставляются 2 оценки – первая за содержание и речевое оформление, вторая за грамотность.

«5» – содержание работы полностью соответствует теме; отсутствуют фактические ошибки; содержание излагается последовательно;

работа отличается богатством словаря, разнообразием используемых синтаксических конструкций; достигнуто стилевое единство и выразительность текста.

В целом в работе допускается один недочет в содержании; 1 орфографическая или 1 пунктуационная, а также 1 грамматическая ошибка.

«4» – содержание работы в основном соответствует теме, имеются незначительные отклонения; содержание в основном достоверно, но имеются единичные фактические неточности; имеются незначительные нарушения последовательности в изложении мыслей; лексический и грамматический строй речи достаточно разнообразен; стиль отличается единством и достаточной выразительностью.

В целом в работе допускается не более 2 недочетов в содержании; 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные и ни одной орфографической, а также 2 грамматические ошибки.

«3» – в работе наблюдается существенное отклонение от темы; работа достоверна в главном, но в ней есть отдельные фактические неточности; допущены отдельные нарушения последовательности изложения; беден словарь, однообразны синтаксические конструкции; стиль не отличается единством, речь недостаточно выразительна.

В целом в работе допускается не более 4 недочетов в содержании; 4 орфографических и 4 пунктуационных ошибки, или 3 орфографических и 5 пунктуационных, или 7 пунктуационных и ни одной орфографической, а также 4 грамматические ошибки.

«2» – работа не соответствует теме; много фактических неточностей; нарушена последовательность изложения мыслей во всех частях работы, отсутствует связь между ними, работа не соответствует плану; беден словарь, работа написана короткими однотипными предложениями со слабо выраженной связью, часты случаи неправильного словоупотребления; нарушено стилевое единство текста.

В целом может быть допущено 6 недочетов в содержании; 7 орфографических и 7 пунктуационных ошибок, или 5 орфографических и 9 пунктуационных, или 8 орфографических и 6 пунктуационных, а также 7 грамматических ошибок.

Таким образом, контроль означает установление и оценивание знаний учащихся, т. е. определение объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявление успехов в учении, пробелов в знаниях, навыках и умениях у отдельных учащихся и у всего класса для внесения необходимых корректив в процесс обучения, для совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации.

Литература

1. Бардин, К. В. Как научить детей учиться / К. В. Бардин. – М. : Просвещение, 1987.
2. Богданова, Г. А. Опрос на уроках русского языка / Г. А. Богданова. – М. : Просвещение, 1989.
3. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
4. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1999.
5. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; Под ред. М.Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
6. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2005.
7. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе. – М. : Просвещение, 1980.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Практическое занятие № 1 СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Необходимость изучения методического наследия.
2. Основные источники развития методической мысли.
3. Крупнейшие методисты прошлого: К. Д. Ушинский (1824–1870), А. М. Пешковский (1878–1933).
4. Вклад отечественной лингвистики в становление научной методики русского языка: Ф. И. Буслаев о смысле преподавания отечественного языка; Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, И. А. Бодуэн де Куртене, Л. В. Щерба, Д. Н. Ушаков, В. В. Виноградов о целях, задачах обучения русскому языку в школе, о содержании программ и учебников по русскому языку.

Задания к занятию

1. Выразите свое отношение к следующим высказываниям Ф. И. Буслаева (О преподавании отечественного языка): «Надобно отличать ученую методу от учебной... Для учебника мало одной науки: нужна еще педагогическая метода. Здесь-то и сказывается великий недостаток грамматик Востокова и Греча, несмотря на все их ученые и научные достоинства. Оба эти филолога смотрят на грамматику только с ученой стороны, не обращая внимания на учебную, забывая личность учащегося, между тем как постепенное развитие сей последней составляет важнейшую часть отечественной грамматики...».

2. Ф. И. Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка» писал:

«Способ преподавания двойкий: или заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же

предмет преподаваемый дается ему готовый, без всякого с его стороны pytania. Первая метода называется гейристической, а вторая – историко-догматической».

Какое значение имеет это высказывание в наши дни? О чем оно свидетельствует (сохранило ли актуальность в системе методов обучения противопоставление гейристической методы и историко-догматической)?

Литература

1. Баринаова, Е. А. Методика русского языка / Е. А. Баринаова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев. – М. : Просвещение, 1986.
2. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Л. : Лениздат, 1941.
3. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
4. Пешковский, А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики / А. М. Пешковский. – М. : Наука, 1930.
5. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
6. Хрестоматия по методике русского языка : организация учебного процесса по русскому языку в школе : пособие для учителя / авт.-сост. Б. П. Панов, Л. Б. Яковлева. – М. : Просвещение, 1991.

Практическое занятие № 2

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

1. Компетентностный подход к обучению. Формирование и развитие ключевых компетентностей школьников.
2. Текст как форма коммуникации, средство обучения и дидактический материал.
3. Основы теории текста. Уроки по текстоведению.

4. Средние общеобразовательные школы с экспериментальными или гимназическими классами, спецшколы. Гимназия и лицей как типы общеобразовательных средних учебных заведений.
5. Предпрофильная, профильная подготовка учащихся. Требования к составлению программ элективных курсов.
6. Особенности Базисного учебного плана для разных профилей.

Задания к занятию

1. Законспектировать: №№ 1–3, 8, 9 из списка литературы к занятию.
2. Проанализировать Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года.
3. Проанализировать Концепцию профильного обучения.

Литература

1. Быстрова, Е. А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка / Е. А. Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. – № 6.
2. Дудников, А. В. Пути перестройки в преподавании русского языка / А. В. Дудников // Русский язык в школе. – 1988. – № 4.
3. Кайновова, Э. Концепция школы-гимназии / Э. Кайновова // Народное образование. – 1993. – № 6.
4. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
5. Настольная книга учителя русского языка : справочно-методическое пособие / сост. Е. Т. Романова. – М. : Астрель : АСТ, 2002.
6. Сборник нормативных документов. Русский язык / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2004.
7. Стратегия модернизации российского школьного образования // Обеспечение учебного процесса / Нормативно-правовые документы. – www.ed.gov.ru
8. Концепция профильного обучения // Обеспечение учебного процесса / Нормативно-правовые документы. – www.ed.gov.ru

-
9. Основы текстovedения в школе / Н. С. Болотнова [и др.]. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000.
 10. Фридман, Л. Как построить новую школу / Л. Фридман // Народное образование. – 1993. – № 6.

Практическое занятие № 3

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Принципы научности, доступности, системности, прочности, последовательности, преемственности, наглядности в учебниках по русскому языку.
2. Изучение языка как системы, синхронический подход в описании языковых уровней, выход на экстралингвистическую действительность.

Задания к занятию

1. Как реализуется общедидактический принцип связи теории с практикой на уроках русского языка? (Для ответа используйте учебники русского языка для 5–9 классов).

2. Л. П. Федоренко в книге «Принципы обучения русскому языку» пишет:

«...Чувство языка, или языковое чутье, – это неосознанное, безотчетное умение (навык) безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики.

В школьные годы у ребенка продолжается развитие чувства языка: он продолжает впитывать его норму из устной речи учителей и учебных книг, которые служат ему дидактическим материалом».

Какие методические выводы следуют из этого высказывания? Каковы пути развития языкового чутья ребенка в школе?

Литература

1. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку : пособие для учителей / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973.

2. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
3. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: сб. статей из опыта работы : пособие для учителей / сост. А. Н. Матвеева. – М. : Просвещение, 1982.
4. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
5. Дейкина, А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка / А. Д. Дейкина. – М. : Просвещение, 1990.

Практическое занятие № 4

СИСТЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Зависимость выбора метода от характера изучаемого материала, степени подготовки учеников и др.
2. Значение целей и задач конкретного урока для выбора метода.
3. Репродуктивные и продуктивные методы обучения.
4. Специфика формирования и совершенствования знаний, умений, навыков учащихся с помощью репродуктивных методов.
5. Специфика формирования и совершенствования знаний, умений, навыков учащихся с помощью продуктивных методов.

Задания к занятию

1. Исследования психологов свидетельствуют о том, что дошкольники проявляют очень большое стремление к творчеству, их бесконечные «почему?» – результат огромной жажды узнать как можно больше нового. Вместе с тем, «поступив в школу, ребенок в некоторых случаях как бы разучивается думать. За него думает учитель. Учитель излагает те сведения, которые должны быть усвоены, ставит вопросы и предлагает ответы на них, формулирует задачи и объясняет способы их решения. Ученик должен запомнить изучаемый материал, повторить его дома и выполнить упражнения, необходимые для тренировки усваиваемых навыков.

...В результате такого обучения в течение нескольких лет многие дети становятся интеллектуально пассивными, не умеющими самостоятельно выполнить ни одного шага в процессе усвоения... Психическое развитие, особенно интеллектуальное развитие человека, осуществляется только в условиях преодоления «препятствий», интеллектуальных трудностей. Нужда, потребность – главный источник психического развития человека.

...Иногда в условиях обучения ребенок искусственно лишен условий возникновения таких потребностей. Усваиваемые им знания, которые могли бы служить и на самом деле служат правильному выполнению практических действий или объяснению многочисленных явлений, окружающих ребенка, выступают для него лишь как сведения, подлежащие запоминанию и «воспроизведению».

Какие методические выводы следуют из этого?

2. Какая работа по русскому языку может быть названа самостоятельной? Почему? Используйте для доказательства своего мнения учебники русского языка для 5–9 классов.

3. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока по теме «Корень слова». Какой метод в нем использован при объяснении нового материала? Постройте свой вариант объяснения, основанный на другом методе. Составьте полный конспект этого урока, введя остальные его структурные элементы, опираясь на собственный вариант объяснения. Сформулируйте цель урока.

Объяснение нового материала по теме «Корень слова»

Учитель записывает на доске тему урока и ряд слов: *звонок, звон, звонкий, звонит.*

Затем он обращается к классу:

– Сравним по значению эти слова. Что значит *сравнить*, что мы должны сделать для этого?

– Сравнить по значению – значит определить, есть ли сходство в значении данных слов или они совсем разные. Давайте посмотрим.

Все эти слова имеют отношение к *звону*. *Звонкий* – «похожий на звон». *Звонит* – «производит звон».

Значит, можно сделать вывод: эти слова имеют что-то общее в значении, имеют общую часть слова *звон-*, которая называется корень. Т. е. общее значение для всего этого ряда родственных слов заключено в корне.

Итак, что же такое корень слова?

– Корень – это главная значимая часть слова, в которой заключено общее значение всех родственных слов.

Далее учитель разъясняет учащимся значение обеих частей этого определения.

В связи с этим он обращается к классу с вопросом:

– Сравним слова: *вода* и *водитель*. Можем ли мы сказать, что это родственные слова?

Нет, не можем, потому что в корнях данных слов заключено разное значение, т. е. это разные корни.

А в словах *водить* и *водитель*?

Это родственные слова, потому что у них одинаковый корень, т. е. главная значимая часть слова, в которой заключено общее значение.

4. Укажите значение репродуктивного метода на занятиях по русскому языку, охарактеризуйте его обучающие возможности. Прочитайте разделы «Имя существительное» (5 класс), «Наречие» (7 класс), «Однородные члены предложения» (8 класс) учебника под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта, определите, какие упражнения носят репродуктивный характер.

5. По характеру деятельности учащихся в процессе усвоения материала современной дидактикой выделяются следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- метод проблемного изложения;
- частично-поисковый;
- исследовательский.

Какие из этих методов наиболее часто используются на уроках русского языка? Как связана частота использования какого-либо метода с темой, целью урока?

6. Какой метод – объяснительно-иллюстративный, метод проблемного изложения, частично-поисковый или исследовательский – более оправдан при объяснении материала по темам:

- Двойная роль букв *е, ё, ю, я* (5 класс);
- Понятие о местоимении как части речи (5 класс);
- Переходные и непереходные глаголы (6 класс);
- Правописание союзов *также, тоже* (7 класс);
- Понятие о вводных словах (8 класс).

7. Определите место объяснительно-иллюстративного метода на занятиях по русскому языку, его обучающие возможности. Укажите пути повышения развивающих возможностей этого метода. Сопоставьте объяснительно-иллюстративный метод обучения и частично-поисковый, отметьте достоинства того и другого метода.

Литература

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987.
2. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроках / И. А. Ильницкая. – М. : Просвещение, 1985.
3. Львов, М. Р. Словарь по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1999.
4. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для вузов / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000.
5. Русский язык : экспериментальная программа для средней школы / под ред. М. В. Панова, И. С. Ильинской. – М. : Просвещение, 1990.
6. Совершенствование методов обучения русскому языку : пособие для учителей / сост. А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981.

-
7. Шанский, Н. М. Школьный курс русского языка (актуальные проблемы и возможные решения) / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3–11.
 8. Шептулин, А. П. Диалектический метод познания / А. П. Шептулин. – М. : Педагогика, 1983.
 9. Матюшкин, Н. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / М. Н. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972.

Практическое занятие № 5

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Календарные планы по русскому языку.
2. Тематические планы по русскому языку.
3. Поурочные планы по русскому языку.

Задания к занятию

Составьте календарный план работы по русскому языку на учебный год для 5 и 8 классов. При составлении плана укажите учебник и программу, по которым составлялся план.

2. Используя программу по русскому языку и школьные учебники под ред. Е. В. Бунеевой и под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта, составьте тематический план по названным ниже темам; укажите в нем материал для повторения и работу по развитию речи. Объясните, чем вы руководствовались, определяя количество часов, необходимых для изучения отдельных тем, и при отборе материала для повторения и развития речи.

- Фонетика и графика. Орфография.
- Местоимение.
- Наречие.
- Предложения с обособленными членами.
- Бессюжные сложные предложения.

Литература

1. Баринаова, Е. А. Методика русского языка / Е. А. Баринаова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев. – М. : Просвещение, 1986.
2. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
3. Махмутов, М. И. Современный урок : вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1981.
4. Основы текстоведения в школе / Н. С. Болотнова [и др.]. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000.
5. Панов, Б. Т. Типы и структура уроков русского языка / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1986.

Практическое занятие № 6 СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА

1. Типы уроков русского языка.
2. Основные структурные элементы урока русского языка.

Задания к занятию

1. Составьте план-конспект урока с объяснением нового материала и план-конспект построения урока по закреплению знаний и умений учащихся по теме «Имя существительное». Укажите их отличия.

Литература

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для студентов пед. вузов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1991.
2. Богданова, Г. А. Пути повышения эффективности урока / Г. А. Богданова // Русский язык в школе. – 1987. – № 5. – С. 19–23.
3. Кириллова, Г. Д. Совершенствование урока как целостной системы / Г. Д. Кириллова. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1983.

4. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
5. Колотвари, И. Как организовать интегрированный урок / И. Колотвари // Народное образование. – 1996. – № 1. – С. 44–48.
6. Ладыженская, Т. А. Практическая методика русского языка : 5 кл. : книга для учителя / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М. : Просвещение, 1995.
7. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977.
8. Махмутов, М. И. Современный урок : вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981.
9. Онищук, В. А. Урок в современной школе / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986.
10. Основы текстоведения в школе / Н. С. Болотнова [и др.]. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2000.
11. Панов, Б. Т. Типы и структура уроков русского языка / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1986.

Практическое занятие № 7
**УРОК УСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ,
УМЕНИЙ, НАВЫКОВ.
УРОК ЗАКРЕПЛЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ,
УМЕНИЙ, НАВЫКОВ.
КОМБИНИРОВАННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА**

1. Повторение и закрепление материала на уроке усвоения новых знаний.
2. Виды упражнений, уместных на уроке усвоения новых знаний.
3. Повторение и закрепление на уроке закрепления знаний, умений, навыков.
4. Виды упражнений, уместных на уроке закрепления знаний, умений, навыков.

5. Повторение и закрепление на комбинированном уроке.
6. Виды упражнений, уместных на комбинированном уроке.

Задания к занятию

1. Составьте план-конспект урока усвоения знаний; урока закрепления знаний, умений, навыков.
2. Составьте план-конспект комбинированного урока на тему «Системные отношения в лексике».

Литература

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для студентов пед. вузов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М : Просвещение, 1991.
2. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
3. Киселева, О. Н. Структура урока русского языка в средней школе / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 1993.

Практическое занятие № 8

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Опрос на уроках русского языка. Место опроса в структуре урока.
2. Формы опроса. Требования к ответу учащегося.
3. Проверка домашнего задания.
4. Проблема «поурочного балла».

Задания к занятию

1. Составьте задания, имеющие цель: (1) выявить знания; (2) обобщить и систематизировать материал по предложенным ниже темам.
 - Падежные окончания имен существительных.
 - Правописание Н и НН в причастиях и прилагательных.
 - Обособление определений и приложений.

2. Укажите отличия в формулировке вопросов:

- Какие слова называются союзами?
- Какая часть речи называется союзом?
- Какая служебная часть речи называется союзом?

3. Сформулируйте вопросы для индивидуального опроса по предложенным ниже темам.

- Гласные и согласные звуки.
- Правописание слов, имеющих корни с чередующимися гласными.
- Слитное и раздельное написание НЕ с различными частями речи.
- Союзы и союзные слова.
- Союзные сложные предложения.

4. Оцените письменную работу учащихся, поставьте отметку, ответ аргументируйте.

Когда я впервые узнал о Пушкине.

(сочинение ученика 5 класса)

Однажды когда я был совсем маленьким увидел в книжном магазине, на полке, книжку в ярком переплете. На ней было написано: «Сказки А. С. Пушкина». Я попросил: «Мама купи мне ее пожалуйста». «Ладно» – ответила мама. Из магазина я вышел с книгой. Дома мне мама прочитала книгу. Я сидел и слушал ее раскрыв рот. Как живые передо мной вставали дед, золотая рыбка, злая старуха. Я очнулся только тогда когда мама кончила читать.

Потом я весь день повторял:

Жил старик со своею старухой

У самого синего моря.

Они жили в ветхой землянке

Ровно тридцать лет и три года.

С тех пор я много читал стихов и сказок А. С. Пушкина, но эта книга осталась навсегда в моей памяти.

Литература

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для студентов пед. вузов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М : Просвещение, 1991.
2. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
3. Киселева, О. Н. Структура урока русского языка в средней школе / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 1993.
4. Кобзев, А. И. Развитие орфографической зоркости. Диктант «Проверяю себя» как средство развития орфографической зоркости учащихся // Обучение орфографии в восьмилетней школе / А. И. Кобзев, Е. М. Заморзаев. – М. : Просвещение, 1974.
5. Ладыженская, Т. А. Свободные диктанты / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1967.
6. Ладыженская, Т. А. Творческие диктанты / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1963.
7. О культуре устного ответа / Т. А. Ладыженская // Оценка знаний, умений, навыков учащихся по русскому языку. – М. : Просвещение, 1986.
8. Панов, Б. Т. Оценка ответов учащихся при индивидуальном и фронтальном опросе / Б. Т. Панов // Оценка знаний, умений, навыков учащихся по русскому языку. – М. : Просвещение, 1986.
9. Полонский, В. М. Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – М. : Знание, 1996.

Практическое занятие № 9 ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Добровольность и интерес к предмету как условия внеклассных занятий по русскому языку.
2. Специфические принципы в методике внеклассной работы.
3. Разнообразие видов внеклассной работы.

Задания к занятию

1. Составьте план-конспект внеклассного мероприятия по русскому языку.
2. Составьте план работы факультатива по русскому языку для 7 класса.

Литература:

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для студентов пед. вузов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1991.
2. Виды внеклассной работы по русскому языку. – М. : Просвещение, 1968.
3. Власенков, А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе : пособие для учителя / А. И. Власенков. – М. : Просвещение, 1973.
4. Жулий, Т. Б. Методический КВН в системе профессиональной подготовки учителя-словесника // Русский язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 36–39.
5. Рухленко, Н. М. Далевский конкурс / Н. М. Рухленко // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 29–33.
6. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
7. Тихонова, Е. Н. Кружок любителей русской лексикографии / Е. Н. Тихонова // Русский язык в школе. – 2001. – № 2. – С. 43–45.

Практическое занятие № 10

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ

1. Расширение содержания раздела фонетики за счет включения лингвистических понятий.
2. Формирование представлений о звуке речи и букве.
3. Типология упражнений по фонетике.
4. Фонетический разбор – основной вид упражнений по фонетике.

5. Трудности, которые могут возникнуть у школьников при выполнении фонетического разбора.

Задания к занятию

1. Одна из задач изучения фонетики, как считал А. М. Пешковский, – «узнать природу звука, а не то, что написано в читаемой книге». Он рекомендовал в занятиях по фонетике «идти от звука к букве, а не наоборот», не ставить вопрос, «как произносится та или иная буква, а только, как пишется тот или иной звук». Прокомментируйте это высказывание.

2. Какое место в учебнике для 5 класса под редакцией В. В. Репкина в разделе «Фонетика и графика» занимает орфография? Как она связана с фонетикой?

3. В процессе изучения раздела «Фонетика и графика» учитель систематически предлагает учащимся записать в словарики группы слов следующим образом: *пионер* [н'], *музей* [з'], *текст* [т'], *тема* [т'].

В чем смысл такой работы? Почему она связана с изучением фонетики и графики?

4. В связи с изучением звуков речи учитель предлагает учащимся стихотворения А. Барто «Стали грамотными» и «Буква Р»
Вот отрывки из них:

*...Гостям решили мы рассказ
Про белочку прочесть.
Но от волнения
Я прочла,
Что в клетке
Булочка жила!*

*На брата сердится сестра:
Ее зовут Марина,*

*А он стоит среди двора,
Кричит: «Ты где, Малина?»*

Какая работа может быть проведена по этим текстам и в чем ее смысл?

5. Как вы проведете с учащимися работу над басней И. А. Крылова, в которой автор использует звуки как средство изобразительности? Так, мурлыканье, ворчанье кота передано звуком Р в следующем отрывке:

*Васька-кот в углу,
Припав за уксусным бочонком,
Мурлыча и ворча, трудится над курчонком.*

6. Основным упражнением по фонетике является фонетический разбор. Сопоставьте порядок фонетического разбора в школе и вузе. Укажите их отличие.

Назовите дидактические требования к материалу для фонетического разбора в школе. Например, целесообразно ли давать для фонетического разбора слова в предложении?

7. Фонетический разбор проведен в двух вариантах: в первом для анализа даны написанные слова, во втором – рисунки, обозначающие те же понятия, что и данные слова. В каком варианте при фонетическом разборе будет больше ошибок в квалификации звуков речи? Как школьный учебник предупреждает ошибки в определении звуков речи, обусловленные тем, что учащиеся не могут освободиться от гипноза буквы?

8. Согласны ли вы с тем, что в занятиях по фонетике необходимо отдавать предпочтение наблюдениям над звучащей речью и устным упражнениям? Аргументируйте свою точку зрения.

Литература

1. Граник, Г. Г. Секреты орфографии : кн. для учащихся 5–7 кл. / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Просвещение, 1991.
2. Григорьева, Т. М. Кто упразднил ять и ижицу? / Т. М. Григорьева // Русский язык в школе. – 1994. – № 2. – С. 21–24.
3. Львов, В. В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе : 5–9 кл. : книга для учителя / В. В. Львов. – М. : Столетие, 1989.
4. Меженко, Ю. С. Опорные конспекты на уроках языка (5 класс) / Ю. С. Меженко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1990. – № 1. – С. 17–20.
5. Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 кл. : из опыта работы : книга для учителя / сост. И. В. Галлингер, С. И. Львова. – М. : Просвещение, 1988.
6. Соколова, Г. П. Уроки русского языка: 5 класс / Г. П. Соколова. – М. : Просвещение, 1986.
7. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980.
8. Фонин, Д. С. Еще раз о фонеме «ы» в русском языке / Д. С. Фонин // Русский язык в школе. – 1994. – № 6. – С. 31–33.

Практическое занятие № 11

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МОРФЕМИКЕ И СЛОВООБРАЗОВАНИЮ

1. Работа над составом слова.
2. Выработка у учащихся умения выделять значимые части слова, производные и производящие основы, словообразующие средства, определять способы словообразования.
3. Система упражнений по морфемике и словообразованию.
4. Словообразовательный, морфемный, этимологический разбор, их задачи, методика проведения.

Задания к занятию

1. Учитель дает учащимся такое задание: «Имя существительное **краснота** и прилагательное **красный** обозначают цвет. На основании каких признаков эти слова отнесены к разным частям речи?»

Имя существительное **бег** и глагол **бегать** обозначают действие. На основании каких признаков эти слова отнесены к разным частям речи?»

Какие ответы должны дать учащиеся? Что для них трудно?

В какой момент урока эти задачи могут быть использованы и какой уровень самостоятельности мышления проявится у учащихся в зависимости от условий применения задач?

2. Студент, готовясь к уроку «Образование слов с помощью суффиксов», подготовил таблицу, фрагмент которой мы воспроизводим. Какую ошибку он допустил?

| Суффиксы | Примеры |
|----------|--------------------------------------|
| -овщик | браковщик, сортировщик, весовщик |
| -чат | узорчатый, решетчатый, матерчатый |
| -ец | голландец, немец |

3. Подумайте, как следует разобрать с учащимися выделенные слова в следующих словосочетаниях: *завод* у игрушки – консервный *завод*; *наказать* сыну – *наказать* сына.

4. Как вы объясните учащимся, что представляет собой конечный гласный в словах *пальто*, *такси*, *кенгуру*?

5. Как вы поступите и какой вывод для учащихся сформулируете, если они попросят вас разобрать по составу следующие слова: *обуть*, *разуть*; *то*, *та*, *те*; *акать*; *полушубок*, *полутень*, *полузабытый*, *полудетый*, *полуразрушенный*, *полумрак*?

6. Можно ли дать учащимся слова *квартал, квартет, кварталный* (отчет), *квартира* как однокоренные? Докажите.

7. Нередко в школьной практике корень определяется как неизменяемая часть слова. Как вы поступите, разбирая с учащимися по составу следующие пары слов: *подбросить – подбрасывать, послать – посылать, собрать – собирать, везу – воз, несу – ноша, бреду – брод, бег – бежать, платить – плачу?*

8. Какое задание вы бы предложили к данному тексту? В связи с изучением какого раздела темы «Состав слова и словообразование» вы будете работать над ним?

Родник

Шли мы с лесником по мелколесью... Кое-где во мху попадались маленькие оконца-колодцы...

Мы остановились у одного такого оконца и напились воды.

– Родник, – сказал лесник, глядя, как из оконца всплыл и тотчас пошел на дно неистово барахтавшийся жук.

– Должно, Волга тоже начинается из такого оконца?

– Да, должно быть, – согласился я.

– Я большой любитель разбирать слова, – неожиданно сказал лесник и смущенно усмехнулся. – Вот скажи на милость! Бывает же так, что пристанет к тебе одно слово и не дает покоя...

– А какое слово к вам привязалось сейчас? – спросил я.

– Да вот этот самый родник. Я это слово давно заметил. Все его обхаживаю. Надо думать, что получилось оно оттого, что тут вода зарождается. Родник родит реку, а река льется-течет через нашу матушку-землю, через всю родину, кормит народ. И все эти слова как бы родня между собой.

– Как бы родня!

(К. Паустовский).

9. Учитель, приступая к объяснению темы «Основа и окончание», начал работу с записи на доске известной фразы, сконструированной академиком Л. В. Щербой: *Глокая куздра штеко*

будланула бокра. Как вы думаете, с какой целью он использовал этот прием? К какому выводу он сумел подвести учащихся после разбора этой фразы?

10. Закончив изучение темы «Состав слова и словообразование», учитель предложил учащимся контрольную работу:

- разберите по составу слова: *река, лесник, юный, охотник, самолеты, разгрузка, разносчик, переподготовка*;
- подберите родственные слова к данным: *лес, земля, писать, стрела*;
- постройте словообразовательную цепочку, выделите в словах корень: *давать, преподавательница, преподаватель, подавать, дать, преподавать*.
- найдите производящую основу и объясните значение слов: *чайник, дворник, землянка, колхозник, раскладушка, высотник*.

Проанализируйте содержание контрольной работы и составьте свой вариант.

11. Учащимся предложили образовать относительные прилагательные от существительных *ассистент, студент, доцент*.

Скажите, с какой трудностью столкнутся учащиеся при выполнении задания. Какой комментарий здесь необходим и почему?

12. При изучении словообразования прилагательных широко используется прием сопоставления производного прилагательного и его производящей основы – существительного.

Докажите, почему эффективен прием сопоставления; составьте упражнение, при выполнении которого учащиеся должны этот прием использовать.

Дети дошкольного возраста нередко образуют «свои» слова взамен существующих: *пальчатки* (перчатки), *укральник* (вор), *мазелин* (вазелин) и т. д. С чем это связано и представляет ли интерес такое явление для методики русского языка?

Литература

1. Львова, С. И. Учет взаимосвязи языковых явлений в процессе формирования умения разбирать слово по составу / С. И. Львова // Работа над умениями и навыками учащихся по русскому языку в 4–8 классах. – М. : Просвещение, 1988.
2. Львова, С. И. Многоаспектный анализ слов на основе словообразовательной методики / С.И. Львова // Русский язык в школе. – 1996. – № 3. – С. 29–33.
3. Малеева, М. С. О совершенствовании умений производить словообразовательный разбор слов в 7–8 классах / М. С. Малеева // Работа над умениями и навыками учащихся по русскому языку в 4–8 классах. – М. : Просвещение, 1988.
4. Милославский, И. Г. Как разобрать и собрать слово / И. Г. Милославский. – М. : Русская речь, 1993.
5. Шанский, Н. М. Эвристические задачи по морфемике и словообразованию // Русский язык в школе. – 1993. – № 6. – С. 3–11.
6. Шанский, Н. М. Эвристические задачи по морфемике и словообразованию // Русский язык в школе. – 1994. – № 2. – С. 3–9.

Практическое занятие № 12

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ

1. Выработка умения толковать лексические значения слова путем использования лингвистических словарей разных типов. Приемы разбора.
2. Работа с толковым словарем. Виды заданий.
3. Роль лексического разбора в системе лексических упражнений.
4. Дидактический и раздаточный материал на уроках лексики и фразеологии.

Задания к занятию

1. Изучение раздела «Лексика» в 5 классе начинается с работы над значением слова, а затем уже сообщаются остальные

лексикологические понятия. Почему в школьном курсе избрана именно такая последовательность изучения понятий?

2. Определите лексическое значение слов *сугроб*, *искриться*, *синеватый*. Какой из способов толкования лексического значения целесообразно использовать для каждого из слов и почему?

3. Составьте план-конспект урока закрепления знаний, умений, навыков по лексикологии.

4. Учащиеся 5 класса не могли раскрыть значение прилагательных в словосочетаниях: *зыбкая почва*, *унылая пора*, *глухая местность*, *настойчивый исследователь*, *преклонный возраст*, *публичное исполнение*.

Скажите, какие приемы, помогающие раскрыть семантику этих слов, вы будете использовать в работе. Какие упражнения предложите учащимся?

5. Когда и как может быть использовано следующее задание?

У охотников заячий хвост называется «цветок». Сами охотники прекрасно понимают это слово, ни один из них не скажет, что заяц бежал, подняв вверх «правило» или «полено»: «правило» у них – лисий хвост, «полено» – волчий.

Но если нам с вами доведется услышать выражение: «По полю бежал заяц, подняв вверх пышный цветок», – мы представим себе странную картину.

Только ли у охотников есть «свои» слова? Почему заячий хвост получил такое название?

Литература

1. Абрамов, В. И. Созвездие слов / В. И. Абрамов. – М. : Педагогика, 1989.
2. Баранов, М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1991.

3. Вартаньян, Э. А. Путешествие в слово / Э. А. Вартаньян. – М. : Русская речь, 1987.
4. Методика преподавания русского языка : руководство к самостоятельной работе над курсом / отв. ред. М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1988.
5. Методические указания к факультативному курсу «Лексика и фразеология русского языка» (8–9 класс) / М. Т. Баранов [и др.]. – М. : Педагогика, 1991.
6. Мир слов : занимательные рассказы о русском языке / сост. Ю. И. Смирнов. – СПб. : МиМ-Экспресс, 1995.
7. Неусыпова, Н. М. Толковый словарик русского языка : пособие для учащихся / Н. М. Неусыпова. – М. : Антал, 1992.
8. Потиха, З. А. Лингвистические словари и работа с ними в школе / З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь. – М. : Просвещение, 1987.
9. Сергеев, В. Н. Как делаются словари / В. Н. Сергеев. – М. : Русская речь, 1990.
10. Сергеев, В. Н. Словари – наши друзья и помощники : кн. для внеклассного чтения учащихся 5–6 классов / В. Н. Сергеев. – М. : Просвещение, 1984.
11. Синицын, В. А. Путь к слову : из записок учителя / В. А. Синицын. – М. : Столетие, 1996.
12. Скороход, Л. К. Словарная работа на уроках русского языка / Л. К. Скороход. – М. : Просвещение, 1990.
13. Шкатова, Л. А. Подумай и ответь : занимательные задачи по русскому языку : кн. для учащихся 5–7 классов средней школы / Л. А. Шкатова. – М. : Просвещение, 1989.
14. Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание) / Сост. М. В. Панов. – М. : Педагогика, 1984.

Практическое занятие № 13
**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ
И СИНТАКСИСУ**

1. Изучение частей речи в школе.
2. Связь морфологии и синтаксиса.
3. Морфологический и синтаксический разборы, их место в системе обучения, методика проведения.
4. Построение схем предложения – средство в определении структуры предложения.
5. Типология упражнений по морфологии и синтаксису, виды заданий.

Задания к занятию

Морфология

1. В чем сходство и различие высказываний В. П. Острогорского, Н. К. Кульмана и Ф. Ф. Фортунатова о преподавании грамматики?

В. П. Острогорский: *«Русская грамматика должна быть, по нашему мнению, только лесами, на которых строится правописание, и ничем более. Достигнуто, при помощи навыка и грамматики, это правописание, и леса снимаются, чтобы оставить одно здание».*

Н. К. Кульман: *«Мы воспользуемся грамматическим материалом главным образом в целях практических, поскольку это необходимо для усвоения орфографии, пунктуации и отчасти стиля».*

Ф. Ф. Фортунатов: *«Ошибочно также было бы думать, будто преподавание грамматики в школе необходимо для усвоения учащимися требований правописания».*

2. Укажите роль грамматики в овладении литературной речью. Используя примеры, объясните, как вы понимаете слова А. М. Пешковского о том, что там, где нет грамматических знаний, *«там не человек владеет языком, а язык владеет человеком».*

3. Для формирования каких навыков – орфографических или пунктуационных – грамматические знания играют большую роль и на каком этапе? Докажите.

4. Подумайте, как вы объясните учащимся, к каким частям речи относятся слова *пятерка* и *пять* – к одной или к разным – и почему.

5. В написании имен числительных возможны ошибки типа (*десять*) *тысячь, четыри, двесте, четыресто, пятьнадцать, восемдесят*. Определите пути преодоления этих ошибок.

6. Выясните, с какой целью можно дать учащимся следующую задачу.

*Что это за выражение **один как перст**? Перст – палец. Но разве он один?*

*Выражение **один как перст** очень древнее: в старину у славян считали по пальцам, и первые десять цифр назывались **перстами**. И до сих пор у нас существует выражение **по пальцам перечесть**.*

*Первым был большой палец – «перст», стоящий особняком, отдельно от других, сомкнутых пальцев открытой ладони. Отсюда и пошло, вероятно, выражение **один как перст**.*

Используя факты, сделайте выводы, какая связь существует в языке между значением, происхождением и употреблением слов и выражений в языке.

Расскажите, в каком классе, в связи с изучением какой темы эту задачу можно использовать.

7. Проанализируйте приведенные ниже предложения. Подумайте, в связи с изучением какого раздела местоимений вы бы предложили их учащимся и с какой целью.

1. Герасим принес Муму чашечку молока, поставил ее на кровать, но она не умела пить. 2. Девочка положила книгу на парту и начала ее читать. Она была очень интересная. 3. Самое большое количество экспонатов на школьную выставку представили ученики шестого класса. Среди них особенно выделяются модели самолетов. 4. Недавно мы посмотрели фильм в новом кинотеатре. От него осталось очень хорошее впечатление.

8. Предложите учащимся раскрыть значение следующих глаголов.

Плавать, плыть, приплывать, приплыть, заплывать, отплыть, заплыть, уплывать, уплыть, наплывать, наплыть, подплыть, подплывать, поплавать, поплыть, расплаваться, расплыться, наплаваться, заплаваться.

Выясните, какой вывод в результате выполнения задания смогут сделать школьники и что, на ваш взгляд, будет для них трудно.

9. Объясните, чем вызван подбор глаголов в упражнении. Подберите к каждому глаголу глагол другого вида; запишите их парами.

Рассчитать, объединяться, восстанавливать, выкрикнуть, рассматривать.

10. Учащиеся в устной речи допускают такие ошибки: *текёт, жгёт, убежёт, убёг, хочет, хочут, бежат, ляжь, купались*. Объясните, чем вызваны такие ошибки и каковы пути их преодоления.

11. Словарный диктант на одном из уроков, проведенных студентом, состоял из таких слов: *удивится, броситься, нравиться, вернуться, лечится, проситься*. Докажите, правильно ли поступил студент. Почему Вы так считаете?

12. В связи с изучением повелительного наклонения глагола учащимся может быть предложено такое упражнение.

Образовать формы повелительного наклонения от глаголов *бежать, положить, лечь, класть, ехать*.

Подумайте, чем объясняется выбор этих глаголов.

13. Учитель обращается к классу:

В нашей речи нередко происходит замена одного наклонения другим. Так, просьба, выраженная глаголом повелительного наклонения,

звучит очень категорично, например: *принеси, скажи, сделай*. Нельзя ли заменить эту форму формой другого наклонения, смягчить категоричность просьбы? Докажите свою мысль.

Учащиеся не могут ответить.

Расскажите, как в этом случае должен поступить учитель.

14. Учащийся в диктанте сделал ошибку: написал *понемать*.

Один из учителей при работе над этим словом предложил запомнить написание *и*, указав на чередование *-им-* // *-я-* (*понимать* – *понять*), а другой стал объяснять по-иному. Он использовал материал из книги Ю. В. Откупщикова «К истокам слова» и рассказал учащимся о том, что глагол *понимать* состоит из приставки *по-* и простого глагола *имать* «брать», однокоренного с *иметь*. Но откуда же у глагола *по-н-имать* взялось *-н-*? Оказывается, его этот глагол «позаимствовал» у образований с другими приставками, сравните древнерусское *сън-имати* (→ *снимать*) и *вън-имати* (→ *внимать, внимание*). В результате в русском языке появились два слова-близнеца: древнерусское *по-имати* → русское *поймать* и *понимать*. Причем первое из этих слов сохранило свое прямое значение, несколько изменив его («брать» → «ловить»), а второе стало употребляться только в переносном значении (*понимать* – это «ловить, схватывать мысль»).

Скажите, какой из учителей, на ваш взгляд, объяснил материал глубже? Почему?

15. Сложным для учащихся является усвоение образования действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени. Составьте таблицу, которая, на ваш взгляд, облегчит усвоение этой темы.

16. Учащиеся нередко пишут *будующий* вместо *будущий*. Чем вызвана эта ошибка? Как ее объяснить учащимся?

17. Студент предложил учащимся словарный диктант: *не оглядываясь, не смотря, не читая, невзирая, не бегая, не сделав, не написав, недоумевая*.

Выясните, правильно ли подобран дидактический материал. Почему?

18. Учащиеся нередко путают предлог *вследствие* и наречие *впоследствии* и допускают в связи с этим орфографические ошибки. Скажите, как предупредить их возникновение.

Синтаксис

1. Разработайте конспект урока на тему «Прямой и обратный порядок слов». Цель урока: а) дать понятие о прямом порядке слов в словосочетании и предложении; б) дать понятие об инверсии; в) отметить некоторые причины инверсии.

2. Подумайте, при изучении какого материала можно использовать приведенные ниже предложения и с какой целью. Сформулируйте выводы, к которым вы подведете учащихся.

1. *Воздух был сер, холоден и угрюмо покоен* (А. Чехов). 2. *Среди музыкантов лагерного духового оркестра Пашка Седов был самым маленьким* (Ю. Яковлев). 3. *Мать моя была женщиной властной и неласковой* (К. Паустовский). 4. *Он был высок и по-охотничьи ловок* (И. Бунин). 5. *Сложна, богата, миролюбива, талантлива славянская душа* (А. Толстой).

3. Проанализируйте приведенный ниже материал. Подумайте, при изучении какого раздела синтаксиса его можно использовать в работе с учащимися. Сформулируйте задание к этим текстам.

(1) Тогда Чапаев скомандовал дальше:

– Кроме – никого! Комиссар вот еще поедет, да конных дать троих. Остальные за ними на Таловку. Лошадей не гнать напрасно. *Быть* к вечеру!

(2). Позади цепей носился Чапаев, кратко, быстро и властно отдавал приказания, ловил ответы.

Вот он круто свернул коня, мчит к командиру батареи:

– *Бить* по мельницам!

– Все пулеметы с мельниц *скосить!*

– Станицу *не трогать*, пока не скажу!

(Д. Фурманов)

4. Учащимся предложено написать сочинение на тему «В лесу» с обязательным употреблением всех видов придаточных предложений в составе сложных.

Скажите, а вы бы предложили учащимся такое задание; почему?

5. Объясните, доступно ли следующее задание для восьмиклассников?

Определите стилистическую роль сложных предложений в произведениях Н. В. Гоголя.

6. Скажите, с какой целью можно использовать данное упражнение.

Раскройте скобки, поставьте существительные в нужном падеже. В какой форме вы употребите имена прилагательные?

Похожий (мать), сходный (сестра), достойный (награда), довольный (ответ), верный (слово).

7. Докажите, опираясь на примеры, следующие положения Л. П. Федоренко:

«Показ сравнения в школе – начальный этап работы над поэтическими тропами (они все вытекают из сравнения): олицетворением, метафорой, метонимией, синекдохой, гиперболой ... и др. Все указанные риторические фигуры создаются в предложении синтаксическими и лексическими средствами языка».

Определите место работы с тропами на уроках русского языка.

Литература

1. Бабайцева, В. В. Виды разбора на уроках русского языка : пособие для учителя / В. В. Бабайцева, В. М. Шаталова, Г. К. Лидман-Орлова. – М. : Просвещение, 1985.
2. Богданова, Г. А. Виды и формы опроса на уроках русского языка / Г. А. Богданова. – М. : Просвещение, 1989.

3. Дидактический материал к учебнику русского языка : 5 класс : пособие для учителей / Л. Т. Григорян [и др.]. – М. : Просвещение, 1982.
4. Дидактический материал к учебнику русского языка : 6 класс : пособие для учителей / Л.Т. Григорян [и др.]. – М. : Просвещение, 1989.
5. Никитина, Е. И. Уроки русского языка в 8 классе (из опыта работы) / Е. И. Никитина. – М. : Педагогика, 1980.
6. Озерская, В. П. Дидактический материал к учебнику русского языка : 7 класс / В. П. Озерская, В. И. Капинос, М. М. Разумовская. – М. : Педагогика, 1984.
7. Озерская, В. П. Дидактический материал к учебнику русского языка : 9 класс / В. П. Озерская, В. И. Капинос, М. М. Разумовская. – М. : Просвещение, 1990.
8. Рик, Т. Г. Доброе утро, Имя Прилагательное! / Т. Г. Рик. – М. : Самовар, 1994.
9. Рик, Т. Г. Здравствуй, дядюшка Глагол! / Т. Г. Рик. – М. : Самовар, 1994.
10. Рик, Т. Г. Здравствуйте, Имя Существительное! / Т. Г. Рик. – М. : Самовар, 1994.
11. Широковская, Т. А. Уроки русского языка : 9 класс / Т. А. Широковская, Р. С. Широковский. – М. : Педагогика, 1989.

Практическое занятие № 14
**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ**

1. Изучение орфографических правил как руководства к действию. Методы объяснения орфографических правил.
2. Обучение приемам работы по применению орфографических правил.
3. Отбор лексического материала для упражнений по орфографии, работа с орфографическим словарем.

Задания к занятию

1. Для словарной работы учитель подобрал следующие слова: *искусный, шествовать, косный, искусственный, шефствовать, костный*.

Расскажите, в чем смысл такой работы. В какой последовательности эти слова желательно расположить и почему?

2. Можно ли научиться писать грамотно, если писать как можно больше?

3. Можно ли проверить орфографическую грамотность учащихся по таким работам, как изложение и сочинение?

4. Допустим, ученик написал диктант без единой ошибки. Тем не менее, учитель, проводя урок работы над ошибками, допущенными пятиклассниками в этом диктанте, наряду со слабыми учениками вызвал именно этого ученика и попросил сделать орфографический разбор следующих слов из текста: *шестьдесят, пятьсот, триста*.

Скажите, а Вы бы вызвали сильного ученика в этом случае?

5. Учащийся написал в диктанте: *учавствовал, серебрянный, в синим море*. Чем вызваны эти орфографические ошибки? Что упустил в своей работе учитель? Как можно объяснить эти явления на основе теории автоматизации орфографического навыка?

Для ответа на этот вопрос используйте приведенные ниже высказывания отечественных методистов.

Д. Н. Богоявленский: «...в орфографическом навыке остаются до конца не автоматизированные элементы, которые связаны с пониманием строя языка в той мере, в какой это необходимо для правильной передачи мыслимого содержания речи».

И. Р. Палей: «...автоматизация орфографического навыка обеспечивается предшествующим периодом сознательного усвоения».

Литература

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1988.
2. Володина, Е. Г. О роли взаимопроверки при совершенствовании орфографических навыков / Е. Г. Володина // Русский язык в школе. – 2001. – № 2. – С. 13–17.
3. Воронина, А. И. О роли иллюстрирования в освоении орфографии и пунктуации / А. И. Воронина // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С. 7–11.
4. Горбатов, Д. С. Новый вид орфографического контроля / Д. С. Горбатов // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 17–20.
5. Иванова, В. Р. Трудные вопросы орфографии / В. Р. Иванова. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1982.
6. Ивлева, В. Н. Новая форма итогового контроля по русскому языку в 5–6 классах / В. Н. Ивлева // Русский язык в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–14.
7. Кобзев, А. И. Развитие орфографической зоркости. Диктант «Проверяю себя» как средство развития орфографической зоркости учащихся / А. И. Кобзев, Е. М. Заморзаев // Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М. : Просвещение, 1974.
8. Комиссарова, Л. Ю. Формирование орфографической зоркости у учащихся 5 класса на основе опознавательных орфограмм / Л. Ю. Комиссарова // Русский язык в школе. – 1995. – № 4. – С. 21–23.
9. Напольнова, Т. В. Поисковые задачи на уроках русского языка / Т. В. Напольнова // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 9–12.
10. Панов, М. В. Занимательная орфография : кн. для внеклассного чтения учащихся 7–8 классов / М. В. Панов. – М. : Просвещение, 1984.
11. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе : кн. для учителя / М. М. Разумовская. – М. : Просвещение, 1992.
12. Скобликова, Е. С. Обобщающая работа по орфографии : кн. для учителя / Е. С. Скобликова. – М. : Просвещение, 1994.

-
13. Тоцкий, П. С. Орфография без правил / П. С. Тоцкий. – М. : Просвещение, 1991.
 14. Шатова, Е. Г. Структурирование и группировка учебного материала при обучении орфографии / Е. Г. Шатова // Русский язык в школе – 2001. – № 2. – С. 15–17.

Практическое занятие № 15
ДИКТАНТ – ОСНОВНОЙ ВИД РАБОТЫ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЮ

1. Классификация диктантов по назначению – обучающие и контрольные.
2. Методика проведения различных видов диктантов.
3. Диктанты, предусматривающие работу с исходным текстом: выборочные, творческие, свободные.
4. Контрольный диктант, методика его проведения.
5. Работа над ошибками; классификация ошибок.
6. Тестирование как средство контроля над уровнем грамотности.

Задания к занятию

1. Подберите тексты для предупредительного, распределительного, цифрового и графического видов диктантов. Определите цель, этапы использования и место этих упражнений среди других. Расскажите о методике проведения подобных диктантов.

Литература

1. Ивлева, В. Н. Новая форма итогового контроля по русскому языку в 5–6 классах / В. Н. Ивлева // Русский язык в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–14.
2. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005.
3. Кобзев, А. И. Развитие орфографической зоркости. Диктант «Проверяю себя» как средство развития орфографической

зоркости учащихся / А. И. Кобзев, Е. М. Заморзаев // Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М. : Просвещение, 1974.

4. Комиссарова, Л. Ю. Формирование орфографической зоркости у учащихся 5 класса на основе опознавательных орфограмм / Л. Ю. Комиссарова // Русский язык в школе. – 1995. – № 4. – С. 21–23.
5. Семенюк, А. А. Новые виды диктанта / А. А. Семенюк // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 19–21.

Практическое занятие № 16 СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ

1. Формирование пунктуационных навыков учащихся.
2. Особенности упражнений по пунктуации и отбор дидактического материала.
3. Расширение пунктуационного материала с целью ознакомления учащихся с вариативным и факультативным употреблением знаков препинания наряду с основными правилами.

Задания к занятию

1. А. П. Чехов в письме Н. А. Хлопову от 13 февраля 1888 года отмечал, что знаки препинания служат нотами при чтении.

Скажите, как вы понимаете это высказывание. Продумайте, каким путем можно познакомить учащихся с этим образным и очень точным определением функции знаков препинания.

2. К. Паустовский в повести «Золотая роза» вспоминает, как однажды знакомый писатель принес в редакцию рассказ. Он был интересен по теме, но читать его было абсолютно невозможно... И вот корректор взял рукопись и поклялся, что исправит ее, не выбросив из нее и не вписав в нее ни одного слова. Утром, пишет К. Паустовский, «я прочел рассказ и онемел. Это была

прозрачная, литая проза. Все стало выпуклым, ясным. От прежней скомканности и словесного разброда не осталось и тени. При этом действительно не было выброшено или прибавлено ни одного слова...

– Это чудо! – сказал я. – Как Вы это сделали?»

Подумайте, что сделал корректор. Докажите свою мысль.

3. М. В. Ломоносов писал: «Строчные знаки (знаки препинания) ставятся по силе разума и по его расположению и союзам».

Сформулируйте тот принцип, на котором ученый основывал правила расстановки знаков препинания.

4. Раскрывая на уроке понятие об однородных членах, учитель предложил детям проанализировать следующие примеры:

Большой деревянный дом привлекал внимание своей наружной отделкой.

Красивый зимний лес радует глаз.

Подумайте, почему он дал учащимся эти предложения. Повлияет ли анализ подобных предложений на выработку умения расставлять знаки препинания при однородных членах предложения?

5. Проверьте приведенную ниже ученическую работу. Укажите, какие пунктуационные ошибки допущены в работе, особо выделите те, которые сделаны на уже изученные правила (стиль работы сохраняется).

О солдатской дружбе

(изложение ученика 6 класса)

Их было шестеро. Двое суток они сидели в тесном окопе на безымянной высоте, и отбивали атаки врага. К концу вторых суток кончилась вода.

За высотой, в ста пятидесяти метрах, река – сказал лейтенант. Шестеро молчали. Наконец один солдат пристегнул к поясу фляжку, и молча перелез через бруствер. Он пополз к Дону, набрал в помятую флягу воды, и пополз назад к высоте.

Когда до окопа оставалось не более восемнадцати-девятнадцати метров над степью вспыхнула предательски ракета. Солдат прижался к земле, но было поздно. Пуля попала в флягу и из нее потекла струйка воды. Тогда поднявшись во весь рост солдат побежал к окопу. В руке он держал флягу зажимая пальцем дыру. Добежав до окопа солдат скатился в него, и подал флягу с водой лейтенанту. На дне остался лишь глоток.

Лейтенант припал засохшими губами к фляге и передал ее соседу. Когда фляга обошла пятерых в ней остался тот же глоток воды.

Литература

1. Алгазина, Г. С. Об особенностях употребления вводно-союзных компонентов со значением обобщения / Г. С. Алгазина // Русский язык в школе. – 1994. – № 2. – С. 39–42.
2. Воронина, А. И. О роли иллюстрирования в освоении орфографии и пунктуации / А. И. Воронина // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С. 14–16.
3. Григорян, Л. Т. Обучение пунктуации в средней школе / Л. Т. Григорян. – М. : Педагогика, 1982.
4. Кийко, М. П. Пунктуация и коммуникативная ситуация / М. П. Куйко // Русский язык в школе. – 1990. – № 3. – С. 19–23.
5. Оценка знаний, умений, навыков учащихся по русскому языку : пособие для учителя / сост. В. И. Капинос, Г. А. Костяева. – М. : Просвещение, 1986.
6. Севастова, Л. С. Роль знаков препинания в тексте (урок словесности в 9 классе) / Л. С. Севастова // Русский язык в школе. – 1996. – № 4. – С. 41–45.
7. Сурняева, Е. К. Уроки по теме «Прямая речь» в 5 классе / Е. К. Сурняева // Русский язык в школе. – 1996. – № 2. – С. 22–24.

Практическое занятие № 17
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

1. Содержание работы по развитию речи.
2. Речевые ошибки.
3. Виды работ по развитию речи.
4. Подготовка учителя к урокам обучающего изложения.
5. Подготовка учителя и учащихся к написанию сочинения.
6. Нормы оценок изложений и сочинений, связных устных ответов учащихся.
7. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности.
8. Основные речеведческие понятия.

Задания к занятию

1. Ф. И. Буслаев в работе «О преподавании отечественного языка» подчеркивает:

«На способность говорить обращаем мы в ученике строгое внимание, именно на способность выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом. Не один отечественный язык, но и все остальные предметы преподавания должны быть направлены к образованию в ученике этой способности, столь необходимой для развития его умственных способностей, для образования характера и вообще для всей жизни».

Подумайте, в чем видит Ф. И. Буслаев залог успеха работы школы по развитию речи учащихся.

2. Студент, рассказывая учащимся о многозначности слова, познакомил их с понятием метафоры и привел свои примеры: *ствол орудия, ветка железной дороги, подошва горы, ножка стола*. Многие учащиеся не согласились с ним и привели свои примеры: *растрепала кудри золотые, и стоит себе лес улыбается, серебро водонада* и другие.

Подумайте, какую методическую ошибку допустил студент, объясняя этот материал. Как бы вы поступили в этом случае?

3. Учитель, показывая учащимся изменение глагола по лицам и числам, попросил их образовать 1-е лицо настоящего и будущего времени от глаголов: *рисовать, класть, убедить, трудиться, положить, победить, лебезить*.

Определите, можно ли считать данное упражнение упражнением по развитию речи.

4. Первый урок по теме «Глагол» учитель начал следующим образом:

«Глагол – одна из наиболее важных и богатых частей речи в русском языке. Красочность, живописность, точность художественных картин во многом зависит от глагола. Он передает тончайшие оттенки мысли и чувств, помогает писателю глубже воздействовать на читателя.

Перед вами отрывки из рассказа И. С. Тургенева «Муму»:

С сладкой улыбкой на сморщенных губах гуляла барыня по гостинной и подошла к окну. Перед окном был разбит палисадник, и на самой средней клумбе, под розовым кусточком, лежала Муму и тщательно грызла кость. Барыня увидела ее.

– Боже мой! – **воскликнула** она вдруг, – что это за собака?

Приживалка, к которой обратилась барыня, заметалась, бедненькая, с тем тоскливым беспокойством, которое обыкновенно овладевает подвластным человеком, когда он еще не знает хорошенько, как ему понять восклицание начальника.

– Н... Н...е знаю-с, – **пробормотала** она, – кажется, немного...

– Боже мой! – **прервала** ее барыня, – да она премиленькая собачка! Велите ее привести. Давно она у него? Как же я это ее не видала до сих пор? Велите ее привести.

Приживалка тотчас порхнула в переднюю.

– Человек, человек! – **закричала** она, – приведите поскорее Муму!

Она в палисаднике.

– А, ее Муму зовут, – **промолвила** барыня, – очень хорошее имя.

– Ах, очень-с! – **возразила** приживалка. – Скорей, Степан!

Ребята, посмотрите, какие глаголы выделены в этом отрывке? Что они обозначают?»

Далее учитель выясняет с учащимися, какие оттенки значения передают выделенные глаголы, как они помогают автору раскрыть общественное положение героев.

Скажите, как вы оцениваете этот методический прием. Докажите свою мысль.

5. Прочитайте текст, обратите внимание на выделенные глаголы. Скажите, в каком классе вы бы предложили его учащимся и с какой целью.

*Как **наступит** весна, я на крышу залезал... Вон поляна за осинником... Туда тетерева-косачи слетаются по утрам драться в тумане, чуфыкать и бормотать... Тут-то в самый раз стрелять косачей!*

*Вот **слезу** я с крыши, **пошарю** в кухне, нет ли чего съедобного – хлеба, сухарей, картошки – хоть сырой, хоть вареной. Соли в бумажке **захвачу**, чайничек в темных сенцах **нащупаю**. Ружье за спину – и айда! Пока **не найду** тетеревиную полянку, домой не вернусь.*

(По Е. Чарушину).

6. Известно, что в речи учащихся часто встречаются неправильно образованные личные формы настоящего времени непродуктивных глаголов: *махать – махаю, махаешь, махает; колыхать – колыхаю, колыхаешь, колыхает.*

Составьте упражнение, на материале которого вы раскроете перед учащимися причину появления в их речи подобных ошибок.

7. Проанализируйте приведенные ниже упражнения. Какова их цель? На каком этапе изучения причастий эти упражнения можно использовать в работе с учащимися? Какой принцип изучения русского языка в школе реализуется системой подобных упражнений?

- Раскройте значение слов *комбайн, экскаватор, бульдозер, вертолет*, используя причастные обороты.
- Объедините предложения с помощью причастных оборотов.

1. *Глиссер – небольшое быстроходное судно. Глиссер скользит по воде.* 2. *Амфибия – автомобиль или танк. Амфибии предназначены*

для передвижения по суше и по воде. 3. Батискаф – глубоководная камера для наблюдения за подводным миром. Батискаф самостоятельно передвигается под водой.

– Ответьте на вопросы, используя причастия.

1. Что такое морской бриз? 2. Какие ветры называют пассатами? 3. Что такое гипотенуза? 4. Что называется радиусом?

– Дайте определения словам *спортсмен, чемпион, рекордсмен, турист*, используя причастные обороты.

8. Учитель попросил учащихся придумать примеры с приведенными ниже выражениями, а затем разобрать их по членам предложения. Выясните, какой материал из раздела «Лексика» следовало предварительно повторить. Для чего? Докажите свою мысль.

Люди доброй воли, дом отдыха, голубь мира, сигнал бедствия, Первая Конная армия, пальма первенства.

9. Проанализируйте сочинение по картине И. И. Левитана «Золотая осень». Как автору удалось реализовать основную мысль сочинения? Что бы вы сказали о языке сочинения? Выделите то, от чего, по-вашему, автору следует отказаться.

Осень! Это грустная, но в то же время это и какая то радостная пора.

На картине резкий контраст: яркие, веселые березки с желтыми, золотыми, оранжевыми листьями и угрюмая, холодная, в то же время прозрачная вода реки с темным еловым бором на берегу. И лишь единственная яркая березка с длинными плакучими ветвями как бы грустит, плачет о чудесном лете, хотя и огнем горит на ней листва. Травка уже не ярко-зеленая, на которой хочется поваляться, а серая, неприветливая. Вдали полыхают ярким пламенем клены. И все же ничто так не приковывает моего взгляда, как одинокая березка. Хотя она и на первом плане картины, все же кажется, что вот из «этой шапки золотых монеток» выскочит веселая птичка и будет порхать над угрюмой рекой.

10. Методист, анализируя урок студента, в частности его речь, обратил внимание на ряд ошибок:

Ложь мел и садись на место!

Не порти книгу, она еще пригодится!

Выправи ошибки в первом предложении!

Зачем движешь стул?

Выдь из-за парты!

Проанализируйте эти примеры, назовите ошибки, которые допустил студент, исправьте. Как вы думаете, в чем причина появления подобных ошибок?

11. Проанализируйте ученическое сочинение по картине В. М. Васнецова «Богатыри». Как вы думаете, проводился ли в классе разбор картины? На основе чего вы делаете выводы? Как вы посоветовали бы ученику переработать сочинение?

Замечательный русский художник Виктор Михайлович Васнецов родился в городе Вятке. В детстве Васнецов рисовал картины по сказкам, которые рассказывала ему бабушка.

Виктор Михайлович написал очень много картин по русским народным былинам: «Алёнушка», «Иван-царевич на сером волке», «Витязь на распутье» и другие картины.

Над картиной «Богатыри» Васнецов работал более двадцати пяти лет.

На картине изображен пасмурный, ненастный день. Кругом растиляется безбрежная степь, поросшая ковылем. Всюду видны холмы, поросшие лесом, болота, овраги.

В центре на своем коне богатырском находится Илья Муромец. Конь его склонил свою буйную головушку. Илья Муромец одет в железную кольчугу, в одной руке он держит копье и палицу сорока пуд. Илья Муромец зорко вглядывается вдаль, нет ли там врагов земли Русской.

Слева от него на белом коне стоит младший брат Ильи Муромца Добрыня Никитич. Он уже вытаскивает из ножен свой булатный меч и готов в любую минуту сразить врага.

Справа на золотистом коне самый молодой богатырь Алешиа Попович. Он тоже смотрит вдаль. В руках у него лук наготове. В другой руке он держит стрелу. К седлу у него привязаны гусли. По народным былинам, Алешиа Попович мог очень хорошо петь и аккомпанировать себе на гусях-самогудах.

Толстой говорил, что он не задумывался, какими должны были быть русские богатыри. Но когда он увидел картину Васнецова «Богатыри», он сказал: «Да, действительно они должны быть такими».

Литература

1. Арефьева, С. А. Проверка сочинений учащихся / С. А. Арефьева // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С. 44–46.
2. Бершадская, Н. Р. Литературное творчество учащихся в школе / Н. Р. Бершадская. – М. : Педагогика, 1986.
3. Быстрова, Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. – 1996. – № 1.
4. Васильева, А. Н. Общие понятия стилистики // Курс лекций по стилистике русского языка / А. Н. Васильева. – М. : Наука, 1976.
5. Винокур, Т. Г. О содержании некоторых стилистических понятий // Стилистические исследования / Т. Г. Винокур. – М. : Просвещение, 1972.
6. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981.
7. Зарубина, Л. М. Текст : лингвистический и методический аспекты / Л. М. Зарубина. – М. : Просвещение, 1981.
8. Ладыженская, Т. А. Детская риторика / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1993.
9. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1994.
10. Ладыженская, Т. А. Практическая методика русского языка: 5 кл. : кн. для учителя / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М. : Просвещение, 1995.
11. Львов, М. Р. Риторика / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1996.
12. Попкова, Л. В. Из опыта обучения написанию сочинений / Л. В. Попкова // Русский язык в школе. – 2001. – № 5. – С. 41–44.

-
13. Приступа, Г. Н. Единый речевой режим в школе / Г. Н. Приступа. – Рязань, 1993.
 14. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Наука, 1985.
 15. Сергеева, Н. Н. Развитие речи : теория и практика обучения : 5–7 классы : Кн. для учителя / Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик, В. И. Капинос. – М. : Линка-пресс, 1994.
 16. Сычугова, Л. П. «Как сердцу выказать себя?» : (развитие речи при обучении сочинению-описанию картины) / Л. П. Сычугова // Русский язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 38–41.
 17. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – М. : Просвещение, 1982.
 18. Чурсанова, Л. Н. Анализ речевых ошибок // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 29–33.
 19. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1987.
 20. Скороход, Л. К. Словарная работа на уроках русского языка / Л. К. Скороход. – М. : Просвещение, 1990.
 21. Пахнова, Т. М. Анализ текста и работа со словарями на уроке -зачете в 8–9 классах / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 7–12.
 22. Потиха, З. А. Лингвистические словари и работа с ними в школе / З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь. – М. : Просвещение, 1987.
 23. Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание) / сост. М. В. Панов. – М. : Педагогика, 1984.

КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 1

Контрольная работа проводится после изучения тем «Методика обучения русскому языку как прикладная наука», «Становление и развитие теории и методики обучения русскому языку».

Вариант I

1. Скажите, почему 1844 год – год выхода в свет труда Федора Ивановича Буслаева «О преподавании отечественного языка» – следует считать началом возникновения методики русского языка?

2. Как вы понимаете мысль о том, что русский язык в школе является не только предметом изучения, но и средством обучения? Ответ обоснуйте.

Вариант II

1. Раскройте роль русского языка в формировании личности ребенка, значение изучения этого предмета в школе, используя высказывание К. Д. Ушинского:

«Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно эта сама жизнь».

2. Какую роль играет общее развитие учащихся для усвоения знаний по русскому языку? Ответ обоснуйте.

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 2

Контрольная работа проводится после изучения тем «Методика обучения лексике», «Методика обучения морфемике и словообразованию».

Вариант I

1. Проанализируйте приведенные ниже предложения и ответьте на следующие вопросы: 1. В каком классе и в связи с изучением какого материала их можно использовать в работе с учащимися? 2. Какое задание вы предложите ученикам?

Следователь встал, узкий, прямой, высокий, на полголовы выше сутуловато поднявшегося Семена Тетерина... Семен молча глядел на следователя: длинная сухая шея, бледное пористое лицо... большие уши, мягкий, старушечий рот...

Плотно сжав губы, следователь... разглядывал охотника. Вот он сидит перед ним сторбившись, тяжелые плечи покато опущены, лицо угрюмое, суровое, шрам на скуле, придает особую диковатую силу – бесхитростное, честное лицо.

(В. Тендряков)

2. В письменных работах учащиеся, в их устных ответах обычно встречаются следующие прилагательные – синонимы качественной оценки: большой – огромный – колоссальный – могучий; способный – даровитый – талантливый. Однако очень часто ученики не учитывают того, что в самой природе этих слов ярко обнаруживается разная степень экспрессивности, что, естественно, приводит к ошибкам в речи.

Составьте упражнение, на материале которого вы познакомите учащихся с разной степенью экспрессивности этих слов. Посмотрите, есть ли в школьном учебнике под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта аналогичные упражнения.

3. Подумайте, какую ошибку может допустить ученик, разбирая по составу следующие слова: *малина, смородина; брусника, клубника, гвоздика, черника; свинина, осетрина, буженина; встать, пристать, перестать.*

Объясните причину ошибки.

Вариант II

1. Известно, что учащиеся не всегда различают оттенки значений у глаголов, обозначающих движение: *идти* и *ходить*; *плыть* и *плавать*; *вести* и *водить* и др.

Составьте упражнение, на материале которого вы покажете учащимся, что глаголы *идти, плыть, вести* обозначают движение в определенном направлении, а глаголы *ходить, плавать, водить* обозначают движение как постоянное действие без оттенка определенности направления.

2. Проанализируйте приведенный ниже материал. Оформите его как упражнение для учащихся: сформулируйте задание, выводы, к которым вы подведете учащихся.

- *Укрыть, закрыть, накрыть, покрыть, прикрыть* (одеялом).
- *Передать, отдать, выдать* (книгу).
- *Сорвать, оторвать, вырвать* (крючок).
- *Вылечить, залечить, подлечить* (болезнь).

3. Ученикам было предложено записать в тетради ряд глаголов, образованных с помощью приставки. Приводим в качестве примера работу ученика: *улететь, списать, затеять, нарисовать, ударить, обязать, заехать, забавлять, подделывать, восхитить*.

Какую ошибку допустил учащийся? Объясните причину ошибки.

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 3

Контрольная работа проводится после изучения темы «Методика обучения морфологии и синтаксису».

Вариант I

1. В связи с изучением какого материала по теме «Имя существительное» когда и как могут быть использованы следующие задания?

1. Сделайте выводы, какую роль играют различия в падежных формах: *книга Саши – книга Саше*. Приведите еще примеры. 2. Часто о человеке, которого ругают, критикуют или незаслуженно упрекают, говорят: «склоняют по падежам». Не можете ли вы сказать, почему так стали говорить? Попробуйте доказать это на примерах.

2. Выясните, доступно ли учащимся следующее задание.

Исправьте текст, объясните причины недочетов. 1. Экскурсанты отправились в музей, также им хотелось побывать в театре. 2. Как только подросли деревья, но их стали подстригать.

Объясните, какое место занимают эти задания в системе обучения синтаксису.

Вариант II

1. Сформулируйте вопросы к вариантам текста, чтобы предложить учащимся задания в качестве познавательных задач:

I вариант

Слово **счетчик** образовано от **считать**. Пока счет могли вести только сами люди, слово **счетчик** обозначало человека, производящего счет. Теперь у нас есть газовый счетчик, электрический счетчик и многие другие приборы, называемые по их действию **счетчиками**.

II вариант

Слово **счетчик** образовано от **считать**. Пока счет могли вести сами люди, слово **счетчик** называло человека, производящего счет.

2. Подумайте, чем вызваны ошибки в приведенных ниже предложениях. Выполните это упражнение сами, а затем наметьте ход беседы с учащимися, цель которой – объяснить им причину появления подобных ошибок.

1. Приехав в город, было еще темно. 2. Изучая маршруты Крыма, мы летом поедem путешествовать. 3. Мальчик бросился на помощь старушке и не обращая внимания на товарищей. 4. Рано лишившись родителей, ему приходилось много работать.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

При выполнении тестов учитывайте тот факт, что правильных ответов на вопрос может быть несколько.

ТЕСТ № 1

1. Основной документ, регламентирующий тематическое и почасовое планирование процесса обучения русскому языку в школе.

- 1) *Базисный учебный план*
- 2) *Программа обучения русскому языку, рекомендованная Федеральным агентством по науке и образованию*
- 3) *Государственный стандарт общего среднего образования*
- 4) *Концепция профильного обучения*

2. Редакторы рекомендованного Федеральным агентством по науке и образованию учебно-методического комплекса по русскому языку для 5–9 классов.

- 1) *М. Р. Львов, М. Т Баранов*
- 2) *Л. М. Зельманова, Л. Т. Григорян*
- 3) *В. В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова*
- 4) *В. В. Бабайцева, Л. М. Зельманова*

3. Год принятия «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.»

- 1) *2000*
- 2) *2001*
- 3) *2002*
- 4) *2003*

4. Документы, определяющие государственную политику и стратегию в процессе обучения предметной области «Филология».

- 1) *Программа обучения русскому языку, рекомендованная министерством образования РФ*
- 2) *Государственный стандарт общего среднего образования*
- 3) *Национальная доктрина образования*
- 4) *Концепция обучения русскому языку в 12-летней школе*

5. Подготовительный этап каждого учебного цикла, в котором прогностически представляется система мероприятий и средств для достижения поставленной цели.

- 1) *оценка результативности*
- 2) *выдвижение гипотезы*
- 3) *планирование*
- 4) *определение объекта*

6. Объем и характер ЗУН по русскому языку определяется...

- 1) *Государственным стандартом общего среднего образования*
- 2) *программой обучения русскому языку, рекомендованной Федеральным агентством по науке и образованию*
- 3) *базисным учебным планом*
- 4) *учебным планом среднего общеобразовательного заведения*

7. Основная единица мониторинга качества обучения.

- 1) *вопрос*
- 2) *ответ*
- 3) *отметка*
- 4) *тест*

8. Двойная отметка (например, 4 / 3) ставится при оценивании...

- 1) *контрольного сочинения*
- 2) *контрольного изложения*
- 3) *теста*
- 4) *свободного диктанта*

-
9. Объект изучения теории и методики преподавания языка.
- 1) совокупность методов, приемов средств, технологий и форм организации процесса обучения русскому языку
 - 2) принципы обучения
 - 3) психические закономерности усвоения основ науки о языке
 - 4) процесс обучения и освоения обучающимися дисциплины «русский язык»
10. Предмет изучения методики преподавания русского языка.
- 1) совокупность методов, приемов средств, технологий и форм организации процесса обучения русскому языку
 - 2) принципы обучения
 - 3) психические закономерности усвоения основ науки о языке
 - 4) процесс обучения и освоения обучающимися дисциплины «русский язык»
11. Инвариантный компонент БУП.
- 1) школьный
 - 2) региональный
 - 3) федеральный
 - 4) городской.
12. Вариативные компоненты БУП.
- 1) школьный и федеральный
 - 2) региональный и федеральный
 - 3) школьный и региональный
 - 4) городской и региональный
13. Органы управления субъектов РФ определяют содержание ... компонента БУП.
- 1) школьного
 - 2) регионального
 - 3) федерального
 - 4) городского

14. Обучение в условиях опосредованного общения с педагогом средствами современных информационных технологий.

- 1) непрерывное
- 2) послевузовское
- 3) дистанционное
- 4) заочное

15. Словарная работа на уроках русского языка заключается в...

- 1) выполнении этимологического анализа слова
- 2) расширении словарного запаса учащихся
- 3) уточнении лексико-грамматического значения слов
- 4) формировании навыков правописания исключений

ТЕСТ № 2

1. Не оценивается педагогом ... деятельность школьника.

- 1) творческая
- 2) самостоятельная
- 3) исследовательская
- 4) внеурочная

2. Общепринятая система оценивания в общеобразовательной школе.

- 1) пятибалльная
- 2) рейтинговая
- 3) портфолио
- 4) тестовая

3. К орфографическим и пунктуационным не относятся ... ошибки.

- 1) речевые
- 2) стилистические
- 3) фактические
- 4) морфологические

4. Дисциплина «русский язык» изучается в ... классах.

- 1) 1–9
- 2) 1–11
- 3) 3–11
- 4) 3–9

5. Содержание традиционных учебных пособий по русскому языку основано на...

- 1) изучении правил орфографии и пунктуации
- 2) рассмотрении законов грамматики
- 3) описании особенностей языковой системы
- 4) теории текста

6. Осмысленная или интуитивная способность безошибочного письма.

- 1) орфографическая зоркость
- 2) языковая зоркость
- 3) языковое чувство
- 4) лингвистический талант

7. Элементы стилистики и культуры речи вводятся в школьный курс русского языка с ... класса.

- 1) 5
- 2) 7
- 3) 8
- 4) 9

8. Основная форма закрепления знаний в преподавании русского языка.

- 1) работа с книгой
- 2) конспектирование
- 3) практические и лабораторные работы
- 4) упражнения

9. Основная форма контроля освоения ЗУН по русскому языку в массовой традиционной школе.

- 1) *диктант*
- 2) *устный опрос*
- 3) *групповой опрос*
- 4) *«тихий» опрос*

10. Альтернативная упражнениям и диктантам форма закрепления и контроля ЗУН.

- 1) *составление плана параграфа*
- 2) *грамматический разбор*
- 3) *тестирование*
- 4) *разработка матрицы идей*

11. Основная форма контроля за уровнем речевого (коммуникативного) развития обучающихся.

- 1) *упражнения на опережение программы*
- 2) *проблемные упражнения и дидактические игры*
- 3) *сочинение*
- 4) *изложение*

12. Основные задачи изучения фонетики и графики в школьном курсе.

- 1) *совершенствование умений слышать и анализировать звучащую речь*
- 2) *формирование системы знаний о звуковом строе и графике русского языка*
- 3) *овладение орфоэпическими нормами русского литературного языка*
- 4) *овладение навыками фонетического анализа*

13. В результате изучения раздела «Лексика» у учащихся формируются умения...

- 1) *разбирать слова по составу*
- 2) *группировать изученные лексические явления*

3) соотносить лексическое и грамматическое значение слов, указывая особенности словоупотребления в контексте

4) анализировать текст

14. Навыки работы со словарем формируются на основе изучения...

1) словообразования

2) грамматики

3) лексики

4) морфологии

15. Наибольшее внимание развитию творческих способностей учащихся уделяется на уроках...

1) развития связной речи

2) контроля

3) вторичного закрепления

4) уроках-экскурсиях

ТЕСТ № 3

1. Ошибки в образовании форм слов.

1) грамматические

2) речевые

3) стилистические

4) лексические

2. В школьном курсе русского языка не рассматривается ... разбор.

1) фонетический

2) морфологический

3) синтаксический

4) тема-рематический

3. Ошибки, связанные с неправильным словоупотреблением.

1) грамматические

2) речевые

3) *стилистические*

4) *лексические*

4. Изучение ... проходит через весь курс средней школы (5–9 кл.).

1) *орфографии и пунктуации*

2) *морфемики и словообразования*

3) *морфологии и синтаксиса*

4) *морфемики и лексики*

5. Курс русского синтаксиса и пунктуации изучается в ... классах.

1) 10–11

2) 8–9

3) 9–10

4) 7–8

6. Объем диктанта для 7 класса – ... слов.

1) 100–110

2) 110–120

3) 120–130

4) 120–150

7. Инвариантные структурные компоненты урока русского языка.

1) *информационный*

2) *бездеятельностный*

3) *коммуникативный*

4) *закрепляющий*

8. Автор общедидактических трудов по методике преподавания русского языка в условиях развивающего и проблемного обучения.

1) *М. И. Махмутов*

2) *Э. Ш. Бенцианова*

3) *М. Р. Львов*

4) *А. И. Власенков*

9. Основная цель обучения русскому языку в школе – развитие ... учащихся.

- 1) *семантикона, грамматикона, лексикона*
- 2) *функциональной грамотности*
- 3) *коммуникативных способностей*
- 4) *навыков анализа текста*

10. Система упорядоченных способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение цели образования – ... обучения.

- 1) *приемы*
- 2) *принципы*
- 3) *технологии*
- 4) *методы*

11. Совокупность элементов и частей урока, обеспечивающих целостность урока и достижение дидактических целей.

- 1) *структура*
- 2) *тип*
- 3) *форма*
- 4) *вид*

12. Основная функция учебного пособия.

- 1) *наглядная*
- 2) *информационно-иллюстративная*
- 3) *дидактическая*
- 4) *методическая*

13. Отличительные признаки факультативного курса по русскому языку в школе.

- 1) *необязательность его посещения учащимися*
- 2) *необязательность тематического планирования*
- 3) *отметочная система*
- 4) *свобода выбора учащимися факультативов*

14. Основные средства наглядно-иллюстративного метода обучения русскому языку.

- 1) учебники и учебно-методические комплекты
- 2) рабочие тетради с печатной основой
- 3) схемы, таблицы
- 4) аудио-, видеоматериалы

15. Формы организации деятельности на уроке.

- 1) индивидуальная
- 2) коллективная
- 3) групповая
- 4) самостоятельная

ТЕСТ № 4

1. Принципы процесса обучения, обеспечивающие усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической и временной связи.

- 1) системности и последовательности
- 2) воспитывающего обучения
- 3) научности и доступности
- 4) наглядности

2. Принципы процесса обучения, обеспечивающие соответствие требованиям стандарта обобщенно теоретических знаний для школьников разного возраста

- 1) системности и последовательности
- 2) воспитывающего обучения
- 3) научности и доступности
- 4) наглядности

3. Педагогический принцип, обеспечивающий реализацию индивидуального образовательного развития для всех учащихся.

- 1) вариативности

-
- 2) *индивидуализации*
 - 3) *внимания к материи языка*
 - 4) *синхронного развития лексических и грамматических навыков*

4. В рамках традиционной типологии уроков русского языка выделяют уроки...

- 1) *обобщения и повторения*
- 2) *развития речи*
- 3) *творчества*
- 4) *контроля*

5. Бинарная типология методов организации обучения.

- 1) *индуктивные – дедуктивные*
- 2) *продуктивные – репродуктивные*
- 3) *словесные – наглядные*
- 4) *наглядные – практические*

6. Многоэтапное индивидуальное или групповое задание, выполняемое с четко обозначенной образовательной целью и продуктом деятельности.

- 1) *моделирование*
- 2) *систематизация*
- 3) *проектирование*
- 4) *исследование*

7. При выборе структурных компонентов урока учитель ориентируется на...

- 1) *поставленные цели и задачи урока*
- 2) *тип урока*
- 3) *профиль (специализацию) класса*
- 4) *психовозрастные особенности коллектива*

8. На уроках русского языка в школе проявляются межпредметные связи с ...

- 1) *литературой*

-
- 2) *психологией*
 - 3) *иностранным языком*
 - 4) *историей*

9. Под принципами культуро- и природосообразности обучения развитию учащегося понимают...

- 1) *сохранение соответствия методов, способов и приемов обучения общекультурной, национальной и детской «природе» обучающегося*
- 2) *соответствие принципов обучения культурной «природе» обучающегося*
- 3) *особый отбор дидактического материала, способствующего формированию общей культуры обучающегося*
- 4) *особый отбор дидактического материала, иллюстрирующего культурные традиции той или иной нации*

10. Урок или курс, построенный на основе объединения разных учебных дисциплин.

- 1) *профильный*
- 2) *интегрированный*
- 3) *проблемный*
- 4) *исследовательский*

11. Автор учебных пособий, методических рекомендаций и системы организации работы по развитию речи учащихся 5–9 классов.

- 1) *М. М. Разумовская*
- 2) *М. Т. Баранов*
- 3) *Т. А. Ладыженская*
- 4) *Л. Д. Чеснокова*

12. Автор системы методических разработок «Обучение русскому языку в 5, 6, 7, 8 классах» к учебникам под редакцией Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, В. В. Бабайцевой.

- 1) *Ю. В. Дубовицкая*
- 2) *Е. И. Никитина*

3) *Л. М. Рыбченкова*

4) *Л. П. Федоренко*

13. Автор и редактор серии учебных пособий для обучающихся русскому языку в логике развивающего обучения.

1) *К. Д. Ушинский*

2) *Е. Н. Ильин*

3) *В. В. Репкин*

4) *Л. С. Выготский*

14. Автор методики использования опорных конспектов на уроках русского языка

1) *Ю. С. Меженко*

2) *Ш. А. Амонашвили*

3) *Ф. И. Буслаев*

4) *В. Ф. Шаталов*

15. Форма организации дополнительного обучения русскому языку в школе.

1) *интегрированный*

2) *факультативный*

3) *элективный*

4) *профильный*

ТЕСТ № 5

1. Под коммуникативным развитием обучающегося в методике понимают...

1) *формирование коммуникативной компетенции*

2) *развитие речи*

3) *совершенствование навыков устной и письменной речи*

4) *совершенствование навыков речевой деятельности*

2. Современный подход к обучению русскому языку на основе межличностного общения.

- 1) *психолингвистический*
- 2) *текстоориентированный*
- 3) *коммуникативно-деятельностный*
- 4) *лингвоцентрический*

3. Современный подход к обучению русскому языку в школе на основе изучения текста.

- 1) *психолингвистический*
- 2) *текстоориентированный*
- 3) *коммуникативно-деятельностный*
- 4) *лингвоцентрический*

4. Основная единица обучения русскому языку в современной школе.

- 1) *упражнение*
- 2) *предложение*
- 3) *словосочетание*
- 4) *текст*

5. Основная форма актуализации сформированных ранее у учащихся ЗУН.

- 1) *опрос*
- 2) *выполнение упражнений*
- 3) *проверка домашнего задания*
- 4) *обучающий диктант*

6. Ведущий принцип построения программы школьного курса русского языка.

- 1) *наглядности*
- 2) *линейности*
- 3) *научности*
- 4) *воспитывающего обучения*

7. Основная характерная черта проблемной организации урока русского языка.

- 1) *выполнение проблемного упражнения в начале урока*
- 2) *постановка проблемных и познавательных вопросов на этапе опорного повторения*
- 3) *создание проблемной ситуации на основе определения учащимися недостатка знания для решения поставленной учебной задачи*
- 4) *сочетание устного опроса и выполнения письменных упражнений на этапе актуализации опорных ЗУН*

8. В традиционной типологии диктантов выделяют следующие типы:

- 1) *слуховой, зрительный, зрительно-слуховой*
- 2) *контрольный, проверочный, обучающий, предупредительный, с самоподготовкой*
- 3) *комментированный (объяснительный), самостоятельный*
- 4) *словарный*

9. При изучении орфографии в школе не используются задания:

- 1) *сделать лексический разбор слова*
- 2) *составить словосочетание*
- 3) *вставить пропущенную букву*
- 4) *составить предложение*

10. Построение логико-структурных схем необходимо при...

- 1) *поуровневом лингвистическом анализе текста*
- 2) *стилистическом анализе текста*
- 3) *анализе синтаксической структуры предложения*
- 4) *анализе синтаксической структуры словосочетания*

11. Письмо развивает ... память.

- 1) *кратковременную*
- 2) *зрительную и слуховую*
- 3) *моторную*
- 4) *оперативную*

12. Наиболее прогрессивный подход к организации обучения, центрирующийся вокруг понятия «личность».

- 1) *личностноориентированный*
- 2) *деятельностный*
- 3) *личностно-дифференцирующий*
- 4) *дистанционно-личностный*

13. Допустимая законом «Об образовании» РФ форма внешкольного обучения.

- 1) *индивидуальное*
- 2) *дифференцирующее*
- 3) *программированное*
- 4) *проблемное*

14. Деловые и ролевые игры являются...

- 1) *интегративными*
- 2) *интерактивными*
- 3) *деятельностными*
- 4) *индивидуальными*

15. Диалоговый режим на уроках развития речи обеспечивается...

- 1) *познавательными вопросами*
- 2) *актуальным для обучающихся содержанием*
- 3) *интерактивными формами организации обучения*
- 4) *проблемными упражнениями*

КЛЮЧИ К ТЕСТАМ

| № вопроса | Тест №1 | Тест №2 | Тест №3 | Тест №4 | Тест №5 |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 |
| 2. | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| 3. | 2 | 1, 2, 3 | 4 | 2 | 2 |
| 4. | 3, 4 | 2 | 1 | 1, 2, 4 | 4 |
| 5. | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 6. | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 7. | 3 | 1 | 1, 3 | 1, 2, 3, 4 | 3 |
| 8. | 1, 2 | 4 | 1 | 1, 3, 4 | 1, 2, 3, 4 |
| 9. | 1 | 1 | 1, 2, 3 | 1 | 1, 2, 4 |
| 10. | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 11. | 3 | 3, 4 | 1 | 3 | 2, 3 |
| 12. | 1 | 1, 2, 3 | 2 | 2 | 1 |
| 13. | 2 | 2, 3 | 1, 4 | 3 | 1 |
| 14. | 3 | 3 | 1, 2, 3, 4 | 1 | 2 |
| 15. | 2, 3, 4 | 1 | 1, 2, 3 | 2 | 2, 3 |

Учебное издание

Артёменко Надежда Анатольевна

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Конспекты лекций
Планы практических занятий
Контрольные работы
Тесты*

Технический редактор: М. Ф. Чертова
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано к печати 12.11.2009 г. Формат 60x84^{1/16}

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 16,5 Уч.-изд. л. 11,7

Тираж 200 экз. Заказ № 883/У

Издательство

Томского государственного педагогического университета.

Отпечатано в типографии ТГПУ

634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93.