

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации  
Сибирский федеральный университет  
Лесосибирский педагогический институт

## **Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в школе**

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), направленность (профиль) «Русский язык и литература» (протокол № 723 от "15" июля 2021 г.).

Красноярск – Лесосибирск 2021

УДК 37.014  
ББК 74.5  
В 26

**Рецензенты:**

О.Б. Лобанова, кандидат педагогических наук, доцент;  
Т.А. Бахор, кандидат филологических наук, доцент

Веккессер М.В.

В 26 Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в школе: учеб. пособие / М.В. Веккессер, Шмутьская; под общ. ред. М.В. Веккессер. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2021. – 111 с.

ISBN 978-5-7638-45-47-1

Представлен обзор актуальных проблем в практике преподавания русского языка в школе. В пособие включены теоретические блоки, подкрепленные большим количеством примеров из педагогической практики, упражнения и задания. В конце каждого раздела предусмотрены вопросы для самоконтроля.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) направленности (профилю) «Русский язык и литература».

УДК 37.014  
ББК 74.5

ISBN 978-5-7638-45-47-1

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b>	<b>4</b>
<b>1. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ</b>	<b>6</b>
1.1. Характеристика понятия «технология обучения»	6
Вопросы и задания	9
1.2. Технология проблемно-диалогического обучения	9
Вопросы и задания	20
1.3. Технология формирующего оценивания в преподавании русского языка в школе	21
Вопросы и задания	38
1.4. Технология активного обучения	38
Вопросы и задания	49
<b>2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛОВ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ШКОЛЕ</b>	<b>50</b>
2.1. Технология смешанного обучения на уроках русского языка	<b>50</b>
Вопросы и задания	<b>69</b>
2.2. Формы контроля и виды оценивания учебных достижений обучающихся на уроках русского языка	<b>70</b>
Вопросы и задания	<b>83</b>
2.3. Проблемный диалог как средство формирования познавательных универсальных действий на уроках русского языка	84
Вопросы и задания	104
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b>	<b>105</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Пособие предназначено для организации и проведения занятий по дисциплине «Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в школе», предусмотренной образовательной программой по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Современные подходы к модернизации российского образования, внедрение стандартов нового поколения определяют приоритетные цели и задачи, решение которых требует высокого уровня качества образования. Сегодня общество заинтересовано в выпускниках с развитыми познавательными потребностями, нацеленных на саморазвитие и самореализацию, умеющих оперировать полученными знаниями, ориентироваться в современном информационном пространстве, продуктивно работать, эффективно сотрудничать, адекватно оценивать себя и свои достижения. Для подготовки таких учащихся будущим педагогам необходимо использовать в обучении современные образовательные технологии.

Одной из педагогических задач сегодня является внедрение в образовательный процесс таких методов и приемов, которые не только помогут обучающимся овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в той или иной сфере деятельности, но и будут способствовать повышению уровня развития творческих способностей и познавательной активности. Важная роль в этом процессе отводится урокам русского языка.

Уход от традиционного урока через использование в процессе обучения новых методов и приемов позволяет устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создает

условия для смены видов деятельности обучающихся, позволяет реализовать творческую активность школьников.

В пособии изложен материал, касающийся отдельных образовательных технологий, методов и приемов, характеристика которых сопровождается большим количеством заданий, упражнений, фрагментов уроков, примеров из профессиональной деятельности. Каждый раздел резюмирует блок «Вопросы и задания», который позволяет систематизировать полученную информацию и наметить точки дальнейшего профессионального роста в аспекте овладения современными образовательными технологиями.

Пособие содержит список литературы, который предназначен для организации самостоятельной работы студентов.

# **1. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

## **1.1. Характеристика понятия «технология обучения»**

Понятие «технология обучения» в настоящее время не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, который ставит своей задачей оптимизацию форм образования [Селевко, 2005].

С одной стороны, технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными задачами.

Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются: цели обучения, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, система «ученик – учитель» [Современные образовательные технологии, 2020].

Учеными выделяются различные компоненты педагогической технологии: 1) постановка целей обучения, воспитания (компонент целеполагания); 2) структурирование в соответствии с целями

содержания, подлежащего усвоению (компонент содержания); 3) комплексное применение форм, методов и средств обучения и воспитания; 4) усиление диагностических функций обучения и воспитания (диагностический компонент моторики); 5) высокий уровень качества обучения (проектируемый компонент) [Педагогические технологии дистанционного обучения, 2010].

Педагогическая технология – это система проектирования и практического применения адекватно данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании [Селевко, 2005].

Обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетентности по конкретной учебной дисциплине, поэтому нужна решительная перестройка учебного процесса. Интенсивные интерактивные технологии обучения: игры, тренинги, кейсы, игровое проектирование, креативные техники развивают базовые компетентности и метакомпетентности обучающихся. Выбор технологий связан с другой педагогической категорией – содержанием образования.

Образование – это индивидуальная культура человека, которой он овладевает в процессе усвоения социального опыта, системы знаний, умений и навыков. Образованным человеком мы можем назвать того, кто владеет общими идеями, принципами, методами, умеет критически мыслить, имеет определенное мировоззрение, творческие способности, умеет оценивать все происходящее вокруг с нравственных, эстетических позиций. Образование предполагает усвоение опыта, воспитание качеств поведения, физическое, нравственное, эстетическое развитие. В общем плане под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических и нравственно-эстетических

идей, которыми необходимо овладеть обучающимся в процессе обучения. Однако весь социальный опыт, всю культуру перенести в содержание образования невозможно. Определение содержания образования – важная задача. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. То содержание образования отставало от современного состояния науки, то оно оказывалось перегруженным, то искажало характер обучения как фактора развития и формирования личности. Вот почему в педагогике большое место занимали и занимают вопросы разработки тех теоретических идей, которые должны определять содержание образования. Перечислим важнейшие факторы, влияющие на разработку содержания образования: 1) объективные: социальные потребности общества в качестве образованных людей; методологическая позиция ученых. 2) особенности региона; 3) изменения в развитии науки и техники [Современные образовательные технологии, 2020].

Следует отметить, что содержание социального опыта подвергается педагогической переработке с учетом конкретно-исторических, региональных, психологических и индивидуально-личностных требований. Среди этих факторов выделяются потребности человека и общества (содержание образования строится таким образом, чтобы оно стало личностно значимым, привлекательным и в то же время общественно значимым; учет возрастных и индивидуальных возможностей). Содержание образования должно способствовать развитию гуманных качеств личности. В настоящее время обучающийся активно участвует в разработке собственного индивидуального маршрута обучения. Поэтому ученик и учитель совместно формируют цели обучения в условиях конкретного учебного курса. В концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2023 года развитие и совершенствование системы образования



считается одним из приоритетных стратегических направлений. Фактором развития является система подготовки конкурентоспособной личности на современном рынке труда. Информатизация общества требует модернизации технологий, форм, методов, приемов подачи учебного материала учащимся для достижения личностного развития обучающихся и в целом совершенствовании образовательной подготовки в учебных заведениях.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте определение понятию «технология обучения».
2. Какие факторы влияют на отбор содержания образования?
3. Воспользуйтесь ресурсами Научной библиотеки eLIBRARY.RU и составьте библиографию по одной из современных технологий обучения русскому языку.

### **1.2. Технология проблемно-диалогического обучения**

Проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога. В сложном прилагательном «проблемно-диалогическое» первая часть означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения – это этап формулирования нового знания.

Слово «диалогическое» означает, что постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют ученики в ходе специально организованного учителем диалога. Мы различаем два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру,

обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики учащихся.

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески, и поэтому развивает творческие способности учащихся. На этапе постановки проблемы этот метод выглядит следующим образом. Сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок.

Подводящий диалог представляет собой систему сильных ученикам вопросов и заданий, которая активно задействует и соответственно развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию, т.е. ведет к «открытию» прямой дорогой. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее.

Таким образом, на проблемнодиалогических уроках учитель сначала посредством диалога (иногда побуждающего, иногда подводящего) помогает ученикам поставить учебную проблему, т.е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования (в крайнем случае педагог сообщает тему с мотивирующим приемом). Тем самым у школьников вызывается интерес к новому материалу, бескорыстная познавательная мотивация. Затем учитель посредством побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения, т.е. «открытие» знания школьниками. При этом достигается подлинное понимание материала учениками, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался лично.

Традиционное обучение – это тип обучения, обеспечивающий репродуктивное усвоение знаний. Постановка проблемы здесь сводится к сообщению учителем темы урока, что никак не способствует возникновению познавательного интереса у школьников. Поиск решения редуцирован до изложения готового знания, т.е. объяснения материала, что не гарантирует понимания материала большинством класса. Далее мы представим описание каждого проблемно-диалогического метода обучения.

### **Побуждающий от проблемной ситуации диалог**

Метод представляет собой сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Метод требует осуществления четырех действий: 1) создание проблемной ситуации; 2) побуждение к осознанию ее противоречия; 3) побуждение к формулированию учебной проблемы; 4) принятие предлагаемых учениками формулировок противоречия и проблемы.

Классифицируем проблемные ситуации по двум основаниям: эмоциональное переживание и вид противоречия.

По основанию эмоционального переживания проблемные ситуации делятся на два типа: с удивлением и с затруднением.

Тип проблемной ситуации	Вид противоречия	Приемы создания проблемной ситуации
С удивлением	Между двумя положениями	1. На предъявление положений. 2. На столкновение мнений
	Между житейским представлением и научным фактом	3. На ошибку учащихся

С затруднением	Между необходимостью и невозможностью выполнить задание	4. На невыполнимое вообще задание. 5. На несходное задание. 6. На сходное задание
----------------	---	---

**Детальное описание метода.** Шесть приемов создания проблемной ситуации и соответствующий каждому из них побуждающий диалог.

*Прием 1:* проблемная ситуация создается одновременным предъявлением классу противоречивых фактов, теорий, мнений. В данном случае факт понимается как единичная информация, теория – система научных взглядов, мнение – позиция отдельного человека. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Что вас удивило? Что интересного заметили? Какое противоречие налицо?».

*Прием 2:* проблемная ситуация создается вопросом или практическим заданием на новый материал, сталкивающим мнения учащихся. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один? А мнений сколько?» или «Задание было? А выполнили вы его как?». И далее общий текст: «Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

*Прием 3:* проблемная ситуация создается в два шага. Первым шагом вопросом или практическим заданием обнажается житейское (т.е. ошибочное или ограниченное) представление учащихся. Вторым шагом любым способом (сообщением, экспериментом, наглядностью, расчетами) предъявляется научный факт. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Что вы думали сначала? А что оказывается на самом деле?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

*Прием 4:* проблемная ситуация создается практическим заданием, не выполнимым вообще. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

*Прием 5:* проблемная ситуация создается в два шага. Первым шагом предъявляется практическое задание, сходное с предыдущим, выполняя которое ученики применяют уже имеющееся у них задание и допускают ошибку. Вторым шагом доказывается, что задание школьниками выполнено неверно. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Какое было дано задание? Какое знание вы применили? Удалось выполнить задание верно? Почему так получилось?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

### **Побуждающий от проблемной ситуации диалог**

Приемы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
1. Одновременно предъявить ученикам противоречие факты, теории, мнения	Что вас удивило? Что интересного заметили? Какое противоречие налицо?	Выбрать подходящее: Какой возникает вопрос?
2. Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием на новый материал	Вопрос был один? А мнений сколько? Или: Задание было одно? А как вы его выполнили? Почему так получилось? Чего мы не знаем?	Какая будет тема урока?
3. Шаг 1. Обнажить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку»	Вы сначала как думали? А как на самом деле?	

Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, расчетами, экспериментом, наглядностью		
4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще	Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение?	
5. Дать практическое задание, сходное с предыдущим	Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?	
6. Шаг 1. Дать практическое задание, сходное с предыдущим Шаг 2. Доказать, что задание не выполнено	Какое было дано задание? Какое знание вы применили? Удалось выполнить задание верно? Почему так получилось?	

### **Формы обучения при реализации метода**

Прием 1: предъявление противоречивых положений можно организовать фронтально, по группам или индивидуально. В первом случае учитель лично сообщает ученикам противоречивые положения. Во втором случае каждая группа по учебнику или специально подобранному тексту знакомится с одним из противоречивых положений.

Прием 2: вопрос на новый материал задается фронтально, а выполнение практического задания можно организовать в разных формах. Наиболее «острыми» являются формы, при которых учащиеся сразу видят разные варианты выполнения задания. К ним относятся следующие случаи: 1) задание одновременно выполняют два ученика на левом и правом потаенных крыльях доски, которые затем сводятся для сравнения; 2) задание выполняет один ученик у доски, а фронтально

работающий класс с ним не соглашается; 3) задание выполняют группы на рабочих листах, которые затем вывешиваются и сопоставляются.

### **Подводящий к теме диалог**

**Описание метода.** Подводящий к теме диалог представляет собой систему сильных ученикам вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование темы урока. Количество звеньев логической цепи может варьироваться, вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, однако последний вопрос всегда направлен на обобщение, т.е. формулирование темы. В отличие от побуждающего от проблемной ситуации диалога с его готовыми стимулирующими репликами текст подводящего диалога каждый раз констатируется заново. Вероятность ошибочных ответов учащихся здесь невелика, однако при их появлении необходимо обеспечивать безоценочную реакцию («Так, кто думает иначе?»). Предметной и возрастной специфики данный метод не имеет.

**Формы обучения при реализации метода.** Подводящий к теме диалог обычно организуется фронтально. Однако здесь возможно такое чередование форм, при котором одни практические задания выполняются фронтально, а другие – по группам, парам или индивидуально (учеником у доски).

**Средства обучения при реализации метода.** Метод обеспечивает формулирование учебной проблемы в виде темы урока, которая фиксируется на доске сразу или после контроля адекватности формулировки по учебнику. Метод может потребовать такого дидактического материала, который предъявляется учащимся с помощью наглядных или технических средств обучения.

	<i>Подводящий к теме диалог</i>
<i>Структура</i>	Система сильных ученику вопросов заданий, подводящих его к открытию мысли

<i>Признаки</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пошаговое, жесткое ведение мысли ученика;</li> <li>– переживание учеником удивления от открытия в конце диалога;</li> <li>– почти невозможны неожиданные ответы учеников;</li> <li>– не может быть прекращен, идет до последнего вопроса на обобщение</li> </ul>
<i>Результат</i>	Развитие логического мышления

Представим фрагмент урока открытия нового знания, демонстрирующий использование подводящего к теме диалога.

Урок русского языка в 5 классе по теме «Правописание чередующихся гласных в корне слова» (учебник «Русский язык» под редакцией Е.А.Быстровой, часть 2).

<b>Анализ</b>	<b>Учитель</b>	<b>Ученики</b>
<b>ПОСТАНОВКА</b>		
Задание	<i>На доске написаны слова: в_да, ст_реть, ум_рает, з_ма, ст_рает, ст_на, ум_реть.</i>	<i>Ученики самостоятельно выполняют задания, фиксируя записи в тетради</i>
Побуждение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ребята, вставьте пропущенные буквы и выделите у данных слов корень.</li> <li>– Какие правила вам необходимо вспомнить, чтобы правильно написать эти слова?</li> <li>– Почему однокоренные слова пишутся по-разному?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вода, стереть, умирает, зима, стирает, стена, умереть.</li> <li>– Проверяемые гласные в корнях слова.</li> </ul> <p><i>отвечают на вопрос учителя</i></p> <p><i>высказывают свои предположения</i></p>
Проблема	<i>фиксирует вопрос на доске</i>	



<p><b>ПОИСК</b> (Подведение)</p> <p>Признак</p> <p>Возврат к вопросу</p> <p>Термин</p> <p>Определение</p>	<p>– Как быть с такими словами? Как их правильно писать? Можно ли их проверить, подобрав к ним однокоренное слово?</p> <p>– Давайте запишем эти пары слов: стирает – стереть; умирает – умереть.</p> <p>– Что вы замечаете? Когда пишется буква <i>и</i> в корне, а когда <i>е</i>?</p> <p>– Можем ли мы сказать, что данные орфограммы – проверяемые гласные в корне слова?</p> <p>– Слова с такими корнями нельзя проверить, так как это слова с чередующимися гласными в корне слова.</p>	<p>– Нет, подбор однокоренного слова нам не поможет. Наверное, есть какое-то правило.</p> <p><i>записывают слова в тетради, выделяют корни</i></p> <p><i>ищут сходства, пытаются проследить аналогию</i></p> <p>– Нет, не можем.</p>
<p><b>ЗАДАНИЯ</b> Тема</p>	<p>– Так какова тема нашего урока?</p>	<p>– Слова с чередующимися гласными в корне слова.</p>

<p>Опора</p>	<p>– Давайте прочитаем правило, которое дано в учебнике, и составим алгоритм действий.</p> <p><i>учитель поэтапно работает с каждым пунктом правила, предлагает детям сформулировать основные положения.</i></p> <p>Посмотри, какой гласный идет после корня:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– А – пиши <b>И</b>.</li> <li>– другой гласный – пиши <b>Е</b>.</li> </ul>	<p><i>ученики читают правило и думают над алгоритмом</i></p> <p><i>работают с правилом, записывают памятку в тетрадь</i></p>
<p>Оценивание</p>	<p>– Все согласны? Или у вас есть какие-то дополнения?</p> <p><i>учитель соглашается с данным предложением и предлагает ученику выйти к доске и записать данные корни: бер – бира, мер – мира, пер – пира, тер – тира, блест – блиста, жег – жига, дер – дира, стел – стила, чет – чита.</i></p>	<p><i>ученик предлагает дополнить памятку, записав все варианты корней с чередованием, чтобы их запомнить</i></p> <p><i>записывают</i></p>
<p>Первичное закрепление</p>	<p>– Теперь давайте перейдем к практике...</p>	<p><i>выполняют упражнение</i></p>

<b>ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ</b>	<p>Учитель дает задания на выбор (разный уровень сложности):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прочитать правила §6 и выполнить упражнение 54 (базовый уровень).</li> <li>2. Придумать загадки, используя чередование (повышенный уровень).</li> <li>3. Написать инструкцию, используя чередование (повышенный уровень)</li> </ol>	
-------------------------	--	--

### **Подводящий к знанию диалог**

Подводящий к знанию диалог представляет собой систему посильных ученикам вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование знания учениками. Количество звеньев логической цепи может варьироваться, вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, однако последний вопрос всегда направлен на обобщение, т.е. формулирование знания. В отличие от побуждающего к гипотезам диалога, начинающегося со стандартных реплик, текст подводящего к знанию диалога каждый раз конструируется заново. При данном методе вероятность ошибочных ответов учащихся невелика, однако при их появлении необходимо обеспечивать безоценочную информацию («Так, кто думает иначе?»). Выраженной предметной и возрастной специфики данный метод не имеет.

**Особенности реализации метода.** При реализации подводящего к знанию диалога необходимо учитывать количество решений проблемы и подбирать дидактический материал для поиска.

При наличии одного решения подводящий к знанию диалог разворачивается как от учебной проблемы, так и без нее. Для подводящего к знанию диалога обычно необходим определенный

дидактический материал, который имеет выраженную предметную специфику. При наличии одного решения материал может быть общим (одинаковым для всего класса) или разным (у каждой группы свой). При наличии нескольких решений материал может быть общим (одинаковым для всех решений) или разным (для каждого решения свой).

**Средства обучения при реализации метода.** При подводящем к знанию диалоге опорный сигнал часто создается по ходу диалога учителем лично. Если этого не происходит, после поиска решения необходимо продуктивное задание на опорный сигнал. Обращение к ученику необходимо для контроля адекватности ученических формулировок.

### **Вопросы и задания**

1. Каково основное содержание технологии проблемно-диалогического обучения?

2. На основе материалов, размещенных в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, составьте библиографический список статей (не менее 10 источников), посвященных проблемно-диалогическому обучению.

3. Напишите эссе на тему «Почему технология проблемного диалога позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком открытия нового знания?».

4. Разработайте фрагмент урока открытия нового знания, демонстрирующий реализацию побуждающего от проблемной ситуации диалога.

5. Разработайте фрагмент урока открытия нового знания, демонстрирующий использование подводящего к теме диалога.

### **1.3. Технология формирующего оценивания в преподавании русского языка в школе**

Оценивание рассматривают как мощное и многоплановое воздействие на обучающегося. Оно влияет на ход учебной деятельности, успешность, мотивацию, на формирование определенных черт личности ребенка. В истории педагогики оценочный компонент имел различные требования: от телесных наказаний до отсутствия оценок вообще. В современной школе оценивание – это средство воздействия на обучающегося для развития его самостоятельности, активности, ответственности и пр. В этой связи особо актуальной становится задача формирования у обучающегося правильно уметь оценивать свою деятельность и ее результаты, изменения, которые происходят в предмете деятельности и в самом себе.

Изучению оценивания в ходе школьного обучения посвящен целый ряд работ. Отметим, на наш взгляд, основополагающие, к числу которых можно отнести концепцию Б.Г. Ананьева, теорию оценивания в контексте развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, труды Ш.А. Амонашвили и др. В работах исследователей постулируются следующие положения: 1) оценивание – мощный мотивационный компонент обучения, способствующий развитию и улучшению результатов учебной деятельности; 2) верно организованное оценивание позволяет сформировать у обучающихся умение осуществлять анализ причин неудач в ходе выполнения определенной деятельности; развивающее оценивание требует создания необходимых условий для организации особого характера сотрудничества учителя и обучающегося, обучающихся между собой, который должен строиться на взаимоуважении, доверии, эмоциональной безопасности; 4) оценивание – средство объективации собственных изменений,

способствующее становлению дифференцированной, адекватной и рефлексивной личностной самооценки.

Изучение новой темы урока русского языка должно включать три основных этапа: вводно-мотивационный, операционально-познавательный и рефлексивно-оценочный. В ходе первого этапа обучающиеся осознают, для чего им необходимо изучать данную тему и что им придется осваивать; в ходе второго – происходит осознание содержания темы и овладение учебными действиями; на последнем этапе осуществляется рефлексирование и анализ своей деятельности. В этом случае одной из главных целей является формирование рефлексивной деятельности, которая становится способностью обобщать и адекватно оценивать свою деятельность и ее продукт. Как отмечает М.А. Пинская, это обуславливает внедрение в современной школе системы формирующего оценивания, которая отвечает принципам системно-деятельностного подхода. Она дает возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определенные преимущества и позволяет:

- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность;

- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [Пинская, 2009].

Важно отметить, что под оценкой в современной дидактике понимают процесс, в ходе которого соотносятся реальные результаты в образовании с целями, которые были запланированы учителем. К

основным функциям оценивания относят: информационную, контролируемую, регулирующую. Однако при рассмотрении существующей системы оценивания, принятой в школе, становится очевидным, что эта система не всегда выполняет обозначенные выше функции.

Система оценивания, интегрированная в образовательную практику, – постоянный процесс. Характер этапа обучения определяет применение двух видов оценивания: стандартное оценивание (констатирующее, суммирующее, итоговое) и формирующее оценивание (текущее, диагностическое, внутреннее). Стандартное оценивание включает определенный набор мероприятий контрольного характера на этапе завершения разделов, тем. Контрольные задания содержат принципиально значимые блоки полученных знаний, сформированных умений и навыков в ходе изучения учебного материала. Стандартное оценивание – средство определения объема изученного и усвоенного материала за определенный период. Применение формирующего оценивания в ходе дисциплин филологического цикла осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью определения ближайших шагов для определения перспективы (для корректировки методов, приемов, форм обучения; учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.). В дальнейшем полученная информация позволит улучшить работу учителя / преподавателя по устранению недочетов. Такое оценивание с учетом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взаимооценки и комбинированной оценки. Этот подход способствует не только количественному улучшению результатов, но и их качественному изменению.

М.А. Пинская отмечает, что стандартное оценивание и формирующее оценивание выполняют одни и те же функции в образовательном процессе, а именно: 1) обучающую;

2) воспитательную; 3) ориентирующую; 4) стимулирующую; 5) диагностическую; 6) формирующую самооценку учащихся. Но стоит отметить, что стандартное и формирующее оценивание предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется для подведения итога обучения и дополнения контрольных процедур и тестовых заданий в ходе текущей работы; оно включает выставление отметок и текущую фиксацию достижений. Формирующее же оценивание может использоваться для получения актуальной информации в определенный момент, для тщательного учета достижений каждого обучающегося [Пинская, 2010].

Переход от стандартной (традиционной) модели оценивания к формирующему оцениванию предполагает расставить акценты следующим образом:

1) с традиционных письменных работ на учебные проекты, творческие и исследовательские работы, составление тестов, проблемных вопросов;

2) с неявных критериев оценивания на четкие и всем понятные критерии оценивания;

3) с оценивания учителем на оценивание с участием обучающихся;

4) с принципов отметочной конкуренции на сотворчество и сотрудничество;

5) с оценки результатов на оценивание анализа и синтеза, интерпретации и понимания;

6) с оценивания знаний на оценивание умений и навыков;

7) с принципов важности и значимости оценки (отметки) на значимость учения;

8) с итогового и суммарного оценивания на динамическое оценивание результатов.

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб отмечают, что формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем,



который их обучает, т.е. человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Оно ориентировано на конкретного ученика, призвано выявить пробелы в освоении учащимся того или иного элемента содержания образования, с тем чтобы восполнить их с максимальной эффективностью, и не предполагает сравнения результатов разных учащихся. По определению А.М. Пинской, это скорее не балльная, а словесная, описательная система, понимаемая как «оценивание для обучения» [Фишман, Голуб, 2007].

Прежде всего формирующее оценивание (внутреннее оценивание) позволяет определить индивидуальные достижения результатов каждого обучающегося, при этом оно не предполагает сравнение результатов, продемонстрированных разными школьниками, и административных выводов по результатам обучения. Вид оценивания называется формирующим, поскольку оценка ориентирована на конкретного обучающегося, направлена на выявление пробелов в освоении школьниками учебного материала. Это позволяет восполнить «слабые» места максимально результативно.

Образно раскрыть суть формирующего оценивания можно с помощью развернутой метафоры, которую приводят в своей работе «Формирующая оценка образовательных результатов учащихся» И.С.Фишман и Г.Б. Голуб: «Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее) оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост» [Фишман, Голуб, 2007]. Авторы сравнивают традиционную оценку с измерением роста растения, а формирующую – с подкормкой и поливом, которые непосредственно влияют на его рост.

В зарубежной педагогике широко обсуждались преимущества и особенности организации для обучения формирующего обучения. Имеются интересные рекомендации и выводы, которые мотивируют целесообразность использования такой системы оценивания.

Группа Assessment Reform Group сформулировала десять основных принципов формирующего обучения, главный из которых заключается в том, что оценивание должно быть средством эффективного планирования деятельности учителя и обучающегося.

Целью формирующего обучения является создание условий для того, чтобы привить обучающимся стремление к участию в процессе собственного обучения, к самооценке и контролю. Иными словами: цель формирующего оценивания – совершенствование качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего оценивания как оценивания для обучения.

М.А. Пинская приводит формулировку базовых условий использования формирующего оценивания, к числу которых относит:

1) центрирование на обучающемся, такое внимание учителя улучшает процесс учения;

2) от учителя требуется определенный профессионализм, поскольку именно он решает, что и как оценивать, как реагировать на результаты оценивания;

3) процесс оценивания должен быть разносторонне результативным, так как оценивание концентрируется на обучении, при этом сами школьники активно участвуют в процессе оценивания, это развивает у них навык самооценивания, что в итоге приводит к росту познавательной мотивации и активности, благодаря этому они погружаются в учебный материал и понимают, что учитель тоже заинтересован в их успехе;

4) оценивание в первую очередь должно улучшить качество учения, а не быть только основанием для выставления отметки);

5) оценивание должно быть непрерывным и иметь обратную связь [Пинская, 2010].

Последнее условие очень важно, поскольку информирование учителем обучающегося о его результатах способствует:

- мотивации обучающегося на получение и освоение новых знаний, на дальнейший успех и саморазвитие;
- осознанию учащихся того, что хорошо получается;
- концентрированию внимания школьников на том, что требует улучшения (или исправления);
- адекватным рекомендациям о необходимых исправлениях.

Здесь необходимо выбрать приемы обучения, которые позволят реализовать данную технологию.

Существуют и другие подходы, определяющие условия реализации технологии формирующего оценивания.

Так, П. Блек и Д. Вильям рекомендуют на начальном этапе работы определить намерения обучающихся и критерии их успеха; на следующем этапе необходимо организовать работу в группах; на последнем этапе необходимо создать обратную связь, обеспечивающую продвижение школьников вперед, активизацию их деятельности в подгруппе и паре для осуществления взаимооценивания, так они будут понимать, что в какой-то мере сами являются организаторами своего обучения.

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб тоже на первом этапе предлагают провести работу по определению планируемых результатов; на втором – организовать деятельность, способствующую их достижению при помощи осуществления обратной связи.

Анализ рассмотренных подходов дает возможность сформулировать план действий, позволяющий применить технологию формирующего оценивания в школьном процессе обучения:

- 1) определить содержание планируемых результатов;

2) организовать деятельность учителя и обучающегося, направленную на планирование и достижение результатов;

3) осуществить сопровождение процесса достижений результатов посредством обратной связи [Фишман, Голуб, 2007].

Поставленная цель определяет выбор приемов работы в контексте реализации данной технологии. Выделяют разновидности приемов формирующего обучения, применяемые на уроке.

В основе рассматриваемого оценивания должны лежать определенные критерии. Их разрабатывает учитель желательно совместно с обучающимися. Такая система критериального оценивания дает возможность:

1) определить успешность усвоения предметного материала;

2) выявить сформированность того или иного практического умения и навыка;

3) сверить достигнутый уровень обучающимися с тем, который заложен в учебную программу.

Мы уже указывали, что формирующее оценивание позволяет активизировать познавательную мотивацию. Как правило, оно выступает определенным мотиватором. Говоря о технологии формирующего оценивания, представляется важным затронуть проблему влияния оценки (как результата оценивания) на личность обучающегося. Психологи утверждают о существовании тесной связи между успехами, достигнутыми в ходе овладения учебной деятельностью и личностным развитием. В каждой возрастной группе влияние оценки различно. Так, самооценка в младшем школьном возрасте происходит преимущественно под влиянием оценивания учителя. Отношение родителей и учителей определяет отношение младшего школьника к себе, т.е. формируется определенная самооценка и самоуважение. Конечно, это определяет влияние на развитие личности. Младшие подростки относятся к учебе уже несколько по-другому, в этот период

происходит снижение успеваемости. Главной ценностью оценки для этого школьного возраста выступает следующее: она дает им возможность занять в коллективе более высокое «положение», однако если такое положение обеспечивается за счет проявления других качеств, то ее значимость падает.

В старших классах обучающиеся дифференцированно относятся к учебным предметам в зависимости от их способностей в той или иной предметной области и от профессиональных намерений. Оценка авторитетных и значимых для них взрослых способна влиять на самооценку обучающегося, на отношение к учебному предмету и к учебе в целом.

При этом в любом возрастном диапазоне отношение школьника к оценке зависит от особенностей его личности: темперамента, характера, уровня самооценки и притязаний и других факторов.

Известно, что один из главных недостатков традиционного оценивания – это их возможное травмирующее влияние на развитие личности школьника. В этом отношении технология формирующего оценивания позволяет сгладить и устранить такое отрицательное влияние.

Мнение учителя зачастую влияет на детское самовосприятие: каждая невысокая оценка уменьшает в глазах обучающегося собственную значимость и успешность. Он не может отделить себя от результатов собственной деятельности: школьник в этом видит утверждение его неуспешности и даже никчемности. Наоборот, при высоких оценках обучающийся ощущает себя успешным и способным, в этом случае формируется положительное самовосприятие.

Оценочная деятельность педагога может оказывать воздействие и на мотивацию достижения результата. Если школьник постоянно находится в поле отрицательного оценивания, то ослабевает мотив достижения успеха. Стремление к успеху на первом этапе заменяется

напряженным состоянием ожидания оценки, затем безразличным отношением к ним и в целом к познавательной деятельности в ходе учения.

Школьная тревожность тоже может стать результатом влияния оценки и отметки. Обучающийся пребывает в состоянии страха не соответствовать ожиданиям окружающих, перед учителем, родителями. Как показывают исследования психологов, самый большой страх – страх, обусловленный ситуацией проверки знаний. Ученик, постоянно получающий отрицательную оценку, переживая неудачи, провоцирует появление неуверенности в себе, в результате снижается уровень притязаний и самооценки, а это препятствует формированию мотивации и положительного отношения к учебной деятельности.

Следует отметить, что существует мнение, что оценка проводит некую «социальную селекцию»: отличники – «удачники социализации» – поступают в вузы, получают возможность овладеть престижными профессиями, занять высокие должности и получать достойные зарплаты; «неудачники социализации» переживают в жизни, в профессиональной деятельности ситуации неуспеха. А все начинается со школьного стандартного оценивания. Конечно, не отрицается, что неуспешный в учебе может в дальнейшем стать успешным в жизни.

Отечественные психологи определяют факторы, влияющие на объективность оценивания. К их числу относят негативную установку («эффект ореола»): ребенок внешне не симпатичный, неопрятный, из социально неблагополучной семьи (среды) может соотноситься с образом неспособного ученика. Типичные ошибки стандартного оценивания: великодушие (оценивающий дает несколько завышенную оценку знакомым лицам, предпочитает в большей степени говорить о положительных качествах и свойствах и в меньшей – о недостатках и недочетах); ошибка контраста (оценка дается на основе сопоставления одного обучающегося с другим).

Традиционная практика школьного обучения функцию оценивания возлагает на учителя. Обучающийся, как правило, освобождается от этого процесса, это приводит к тому, что собственная оценочная деятельность не формируется. Из этого следует, что школьнику должна предоставляться возможность, тактично направляемая учителем, отстаивать собственное мнение, в результате будет формироваться собственная оценочная деятельность обучающегося и вместе с этим будет развиваться умение анализировать оценочные суждения, высказанные учителем.

Оценка в контексте технологии формирующего обучения на занятиях по дисциплинам филологического цикла выступает мощным средством воспитания, воздействуя на развитие школьника в целом. Из этого следует, что система оценивания – важный элемент сферы обучения и учения, она влияет на все сферы жизни, является одним из способов регулирования отношений с окружающими, помогает строить планы на будущее. Формирующее оценивание, умело организованное, может стать благотворным фактором во всех отношениях в процессе развития личности ребенка, оно способствует и доверию к учителю. В этом случае роль учителя огромна в создании атмосферы психологического комфорта.

В ходе использования формирующего оценивания (формативного) оценивания учитель должен знать и целенаправленно использовать различные приемы данной технологии. Только в случае систематического использования конкретных техник позволит участникам образования получить качественные результаты обучения.

Существуют определенные приемы, позволяющие реализовать технологию формирующего оценивания. Их выбор обусловлен степенью подготовленности коллектива обучающихся, темой и типом урока и прочими факторами.

Прием «Мини-обзор» предполагает ответ обучающегося на вопросы типа: «Какой момент на уроке / занятии был наиболее важным?», «Какой момент на уроке / занятии остался наименее ясным?».

Прием «Направленная расшифровка»: в данном случае предполагается представить сложный материал в виде серии рисунков, картинок, схем. Включает следующие этапы: выделение главной характеристики темы, понятия, правила; выделение существенных (ключевых) характеристик темы, понятия, правила; представление ассоциативного ряда (образов, картинок), возникающего при характеристике понятия или какой-либо другой информации; словесная «расшифровка» изучаемого понятия или какой-либо другой информации

Прием «Кубик Блума»: здесь потребуется бумажный кубик, на гранях которого написаны слова-просьбы: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Далее формулируется тема урока, которая обозначает определенный круг вопросов, на которые необходимо будет ответить. На следующем этапе урока учитель бросает кубик и согласно выпавшей грани необходимо будет указать: какого типа будет задан вопрос (вопрос должен начинаться со слова, обозначенного на выпавшей грани). Грань «Назови» предполагает демонстрацию знаний, так как могут формулироваться вопросы типа «Назови главных героев поэмы ...», «Назови два существенных признака однокоренных слов» и т.д. Грань «Почему» дает возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему "Мертвые души" Н.В. Гоголя имеет такое название?», «Почему Печорина относят к "лишним людям"?», «Почему в некоторых словах нет окончания?» и др. Надпись «Объясни» требует ответа на вопросы: «Объясни, почему ... является главным героем произведения ...?» или «Ты действительно думаешь, что ...», «Ты уверен, что ...», например: «Ты уверен, что во



всех личных формах глагола, оканчивающихся в инфинитиве на -ить пишется буква "и"?)» и т.п. Слово-просьба «Предложи» позволяет обучающемуся объяснить, как использовать то или иное правило орфографии, т.е. надо раскрыть: как знание используется на практике. Например: «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание жанровых особенностей басни?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание правил речевого этикета?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание признаков текста?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание приемов сжатия текста?», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации ...?», «Что бы ты сделал на месте Гринева?» и т.д. Надпись «Придумай» позволяют проявить творчество: «Придумай ситуацию, когда необходимо использовать разные этикетные клише при выражении просьбы», «Придумай, как тебе бы хотелось, чтобы поступила Татьяна Ларина», «Придумай свою концовку басни "Стрекоза и Муравей"», «Придумай, какой должна быть жена Чацкого» и т.д. Грань «Поделись» требует умения оценивать значимость полученных знаний, способности анализировать, выделять факты, сведения, акцентировать внимание на их оценке (здесь может добавляться эмоционально-оценочный компонент): «Поделись, почему ты выбрал именно эту тему», «Поделись с нами, что тебя сегодня обрадовало на уроке», «Поделись с нами, что тебе больше всего понравилось на уроке» (в последнем случае может быть самое разнообразные варианты – все зависит от конкретных темы и целей урока). Таким образом, прием «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

Прием «Ромашка Блума» в своей основе предполагает работу с текстом. Необходимо заготовить ромашку из шести лепестков, каждый содержит определенный вопрос. Применяются следующие разновидности вопросов: 1) простые вопросы (необходимо назвать

определенные факты, информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?» – вопрос начинается со слова «назови...»); 2) уточняющие вопросы (они начинаются с клише типа «Если мы правильно поняли ...», в результате устанавливается «обратная связь»); 3) интерпретационные вопросы (обычно они начинаются со слова «почему», это позволяет определить, насколько обучающийся может устанавливать причинно-следственные связи); 4) творческие вопросы (данный вопрос должен содержать элемент условности, прогноза: «Что изменилось бы ...», «Что произойдет, если ...», «Как вы думаете, каким образом цель коммуникации обуславливает ситуацию речевого общения?», «Придумай ...»); 5) практические вопросы (дают возможность установления практической значимости полученной учебной информации: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать речевую ситуацию выражения просьбы?», «Как бы вы поступили на месте героя романа ...?», «Предложи ...»); 6) оценочные вопросы (направлены на определение критериев, позволяющих оценить те или иные события, явления и т.п.: «Поделись, почему герой романа ...?»).

Прием «Создания лэпбука»: здесь необходима картонная папка, содержащая заранее подготовленный материал по определенной теме, которую необходимо тщательно «проработать». Использование этого приема трудоемко и предполагает проведения предварительной работы по сбору информации, которую необходимо творчески оформить в виде книжечек, писем и других творческих «продуктов». Этот прием позволяет реализовать учебный проект на обобщающих уроках.

Прием «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трехминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знание и опыт, при этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания:

- У меня изменилось отношение к ...

- Я открыл, что ...

- Я узнал больше о том, что ...
- Меня удивило то, что ...
- В итоге я почувствовал, что ...
- Я стал относиться иначе к ... и т.п.

В педагогической практике целесообразно использовать «Одноминутное эссе». Такой прием позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например, в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- Что самое главное и значимое я узнал сегодня?
- Какие вопросы остались для меня не понятными?
- Что я хотел бы уточнить, конкретизировать? и т.п.

В последующем предполагается анализ ответов обучающихся, это позволит определить качество достигнутого школьниками результатов на уроке.

Уже считается универсальным приемом использование процедуры «Составление тестов», которая может быть особенно эффективно использоваться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумуляции полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приема обучающийся выполняет определенные действия:

- обозначает для себя границы темы;
- вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;
- формулирует вопрос (открытый или закрытый вопросы, вопрос с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет»).

В настоящее время признанным считается одно из направлений постепенного перехода – использование системы рейтингового оценивания.

Отмечают следующие преимущества такого оценивания:

- обучающийся стремится к получению более высокого балла за счет качественной подготовки;
- происходит мотивация, обусловленная продвижением к первому номеру рейтингового списка (рейтинга-списка);
- осуществляется систематическая учебно-познавательная деятельность;
- своевременно выполняются работы, предусмотренные графиком учебного процесса;
- предполагается проявление творческой активности и реализация научно-исследовательской деятельности;
- имеется возможность регулярно получать информацию о набранных баллах. Все это позволяет со стороны обучающегося «управлять» учебным процессом через стремление достичь лучших результатов в ходе оценивания своей работы.

Технологию формирующего оценивания можно использовать и на уроках развития связной речи в ходе работы над устным высказыванием (или выступлением). Можно предложить обучающимся представить публично выступление на свободную тему в рубрике «Не могу молчать!». После представления сообщения выступающий проводит рефлексию: удалось ли заинтересовать аудиторию; каким образом было налажено взаимодействие со слушателем; с какой целью в электронной презентации использовалась та или иная информация и пр.

Обучающимся предлагается оценить выступление по заданным критериям. Также используется и оценивание в «свободной» форме, при этом мы преднамеренно уходим от формулировок оценивания типа «не удалось...», «к числу недостатков можно отнести...», «не получилось ...»

и т.п. Вместо этого предлагается следующие клише: «За что мы можем поблагодарить ...», «Что мы пожелаем в дальнейшем ...», «Чем нас сегодня поразил ...», «В ходе выступления, представленного ..., я осознал, что ...» и т.п. (обязательно высказывается каждый школьник). Такого рода клише позволяют самим ребятам активно участвовать в обсуждении представленных выступлений. В результате формируются дискурсивные умения: умение проявлять эмпатию, толерантность, умение слушать, высказывать свое мнение, отстаивать собственную позицию и пр.

Можно предложить написать эссе. Для его оценивания назначаются рецензенты, дающие заключение по определенным критериям: соответствует ли работа жанровым особенностям эссе; насколько оригинально автор подошел к изложению доводов; как обозначена авторская позиция и т.п. Мы считаем, что такая форма работы тоже может быть отнесена к числу приемов формирующего оценивания.

Мы представили далеко не полный список приемов рассматриваемой технологии. Очевидно одно: оценивание необходимо проводить как с целью итоговой фиксации в сфере достижений обучающихся, так и с целью формирования предметных и метапредметных умений обучающихся.

Использование приемов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, снимается проблема справедливости выставленных отметок. Однако, обсуждая эту проблему, ранее мы высказали мнение, что для внедрения в практику преподавания филологических дисциплин технологии формирующего оценивания прежде всего необходима заинтересованность самого преподавателя / учителя, вуза / школы в создании единой системы, использующей определенный банк техник,

методов и приемов, единых критериев оценивания, подкрепленных нормативными актами, методическими рекомендациями к их внедрению и использованию результатов оценивания.

Итак, сегодня на уроке русского языка в школе должен быть востребованным такой подход, который позволит устранить негативные моменты в оценивании, индивидуализировать учебный процесс, повысить познавательную мотивацию и сформировать учебную самостоятельность обучающихся. Все это может обеспечить технология формирующего оценивания – технология, направленная на улучшение процесса обучения. Суммируя вышеизложенное, отметим, что данная технология способствует качественному росту обучающегося через использование учителем данных оценивания. Она обеспечивает качественную коррекцию собственной педагогической деятельности, поскольку целью такого оценивания является совместная деятельность субъектов обучения.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте суть технологии формирующего оценивания.
2. Установите соотношение таких понятий, как «отметка», «оценка» и «оценивание».
3. Напишите эссе на тему «Почему технология формирующего оценивания позволяет индивидуализировать учебный процесс?».
4. Составьте фрагмент урока открытия нового знания, в ходе которого будет использован прием формирующего оценивания.
5. Предложите свои приемы оценивания, отвечающие принципам технологии формирующего оценивания.

### **1.4 Технология активного обучения**

Одной из наиболее ярких тенденций развития современного образования является переориентация с концепции собственно

предметной подготовки к концепции развития личности, которая в свою очередь предусматривает индивидуализированный характер организации образовательного процесса. Индивидуализация обучения обеспечивается учетом личностных особенностей индивида, созданием условий для самореализации и развития. Создание развивающих педагогических условий во многом определяется использованием активных методов обучения.

Главным принципом активизации образовательного процесса является использование такой системы методов и приемов, которая направлена главным образом не на изложение учителем готовых знаний, их запоминание и дальнейшее воспроизведение обучающимися, а на самостоятельное овладение учениками знаниями и умениями в процессе активной деятельности.

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к самостоятельной мыслительной деятельности, без которой нет личностного развития.

Современные тенденции сферы образования ориентированы не столько на приобретение знаний, сколько на формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Активное обучение отличается от традиционного рядом особенностей, к которым, прежде всего, относится активизация мыслительной деятельности обучающихся путем формирования специальных условий, которые способствуют этой активизации независимо от их желания. Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [Кругликов, 2000].

Под методами активного обучения следует понимать психолого-педагогические технологии организации учебного процесса, при реализации которых дидактическими средствами создаются условия, мотивирующие слушателей к самостоятельному и всестороннему освоению учебного материала в процессе активной творческой деятельности, основанной, в первую очередь, на непосредственном оперировании учебным материалом.

Формирование теории активного обучения – одно из средств развития познавательной деятельности. Применение на практике проблемного и развивающего обучения привело к возникновению методов, получивших название «активные». Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви. Примечательно, что А.М. Матюшкин в своих работах не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности обучающихся и обучающихся, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений [Огольцова, Хмельницкая, 2009].

В основе исходных положений теории активных методов обучения находится концепция предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н. Леонтьевым. Познание определяется как деятельность, направленная на освоение предметного мира. Поэтому, вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него [Пидкасистый, 1995].

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого имеет продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят



дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века. Ю.Н. Емельянов использует его для характеристики особой группы методов, применяемых в системе социально-психологического обучения и построенных с помощью ряда социально-психологических эффектов и феноменов (эффекта группы, эффекта присутствия и ряда других). Вместе с тем активными являются не методы, активным является именно обучение. Оно перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность обучающихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности.

При использовании активных методов обучения меняется роль обучающегося – из послушного «запоминающего устройства» он превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного человека.

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления образовательным процессом в целом.

Организация образовательного процесса, использующего активные методы обучения, опирается на ряд принципов, к числу которых можно отнести принципы индивидуализации, гибкости, сотрудничества.

Принцип индивидуализации предполагает создание системы многоуровневой подготовки, учитывающей индивидуальные

особенности обучающихся и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования. Индивидуализация обучения может осуществляться:

- по содержанию, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования;

- по объему, что позволяет способным и заинтересованным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях;

- по времени, допуская изменение в определенных пределах регламента изучения определенного объема учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и формой их подготовки.

Принцип гибкости требует сочетания вариативной подготовки, основанной на учете запросов заказчиков и пожеланий обучающихся, с возможностью оперативного, реализуемого непосредственно в процессе обучения, изменения ее направленности. Варианты подготовки должны появляться и изменяться в соответствии с изменениями в социуме, что позволяет снизить инерционность системы образования.

Принцип сотрудничества предполагает развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и педагогов, а также развитие уважения, доверия к личности обучающегося, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Все методы активного обучения имеют ряд отличительных особенностей или признаков. Чаще всего выделяют следующие признаки.

Принцип проблемности. Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из

которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью ведущего (преподавателя) и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном и жизненном опыте, логике и здравом смысле.

Принцип адекватности учебно-познавательной деятельности характеру приобретаемых практических умений обучаемого. Благодаря его реализации возможно формирование эмоционально-личностного восприятия обучающимися учебного материала.

Принцип взаимообучения. Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением активных методов обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Многочисленные эксперименты по развитию интеллектуальных возможностей обучающихся показали, что использование коллективных форм обучения оказывало даже большее влияние на их развитие, чем факторы чисто интеллектуального характера.

Принцип индивидуализации. Требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося. Признак также подразумевает развитие у обучающихся механизмов самоконтроля, саморегуляции, самообучения.

Принцип самостоятельности взаимодействия обучающихся с учебной информацией. При традиционном обучении педагог (равно как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При активизации обучения педагог отходит на уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействия с учебным материалом, в идеале учитель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества. Реализация принципа позволяет обеспечить

формирование ключевых навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

Принцип мотивации. Активность как индивидуальной и коллективной самостоятельной и специально организованной учебно-познавательной деятельности обучающихся развивается и поддерживается системой мотивации. При этом к числу используемых преподавателем приемов повышения мотивации обучающихся относятся: творческий характер учебно-познавательной деятельности, состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональная вовлеченность в образовательную деятельность [Галкина, 2014].

Таким образом, термин «активные методы обучения» является своеобразным родовым обозначением специфических групповых методов обучения, получивших широкое распространение во второй половине XX века и дополняющих традиционные методы, прежде всего, объяснительно иллюстративные методы обучения, посредством изменения позиции обучающихся с пассивно потребительской на активно преобразующую.

Актуальной задачей системы образования является ориентированность на подготовку выпускника, не только владеющего системой специальных знаний по учебным дисциплинам, но и способного творить и преобразовывать окружающую действительность, ведь обладание некой суммой знаний оказывается недостаточным фактором ориентации в быстро меняющемся мире и успешности в социуме. В связи с этим мы можем говорить о своего рода переориентации процесса обучения и воспитания «от человека образованного – к человеку творческому» [Галкина, 2014].

Далее предлагаем некоторые задания, созданные с учетом принципов активного обучения, которые можно органично вписать в структуру урока по русскому языку.

1. Игра «Третий лишний». Обучающимся предлагаются цепочки из трех слов. По условиям задания нужно вычеркнуть «лишнее». Задание осложняется тем, что очевидного сходства между этими предметами нет, а значит и лишним может быть любое слово, необходимо только дать последовательное объяснение своего выбора. Например: а) *принтер, кисточка, чашка*; б) *линейка, навесной замок, огурец*; в) *мост, веревка, карандаш*.

2. Решение семантических пропорций. Даны первые члены семантических пропорций, в числителе и знаменателе которых имеются разные лексические единицы. Необходимо дополнить ряд, выбрав из списка слова, находящиеся в смысловых отношениях, подобных заданным. Например: *убивать : умирать = поить : пить =* *Дополнительные слова: сидеть, кормить, тонуть, спать, думать, катить* Можно предложить обучающимся продолжить список семантических «дробей» самостоятельно или же придумать новые пропорции. Например: *разбиться : хрупкий = пачкаться : ....*

3. Пополнение «Этимологического словаря». Создание намеренно искаженного толкования слова, путем его ложной семантизации. Например, *стриж – парикмахер; бездарь – человек, который пришел на праздник без подарка; баранка – овца; добряк – мгновение перед падением; картофель – портфель для переноски карт*. Перед предъявлением задания обучающимся можно рассказать историю появления этого шуточного издания, обратив внимание на то, что играют со словами даже ученые-лингвисты.

4. «Придумай объяснение». Задание учит нестандартно мыслить, выделять причинно-следственные связи явлений, быть внимательными к семантике лексической единицы, подбирать точные вербальные

формулировки. Например: «Вы приходите домой после школы, а дома вас встречает розовый медведь». Обучающимся предлагается придумать как можно больше объяснений этой ситуации. Предложенные версии могут быть как реальные, так и фантастические.

5. Игра «Дальние родственники». Что общего между дорогой и гитарой? Между ложкой и краном?

6. Игра «Все возможно». Обучающимся предлагается вообразить смешение различных видов восприятия, например, ощущать вкус звуков, слышать цвета, обонять ощущения. Необходимо пофантазировать и представить свои размышления на одну из тем: «Чем пахнет суббота?», «Какого цвета радость?», «Какой вкус у аттестата?» и т.п.

7. «Речь адвоката». Обучающимся необходимо изучить предложенные сравнения и убедить всех, что они правомочны. Например: *Спорт подобен заточке топора. Учеба подобна починке протекающего крана. Обучение подобно приготовлению торта.*

8. Игра «С миру – по нитке». Проводящий упражнение задает тему размышлений. Далее обучающиеся предлагают по одной строке, располагая их в определенной последовательности: цвет, вкус, запах, образ (внешность), звук, переживания (эмоции). Например, по теме «Зима» в качестве реплик могут быть предложены: *Зима – пора белого цвета в природе. Зима – вкус снежинок на губах. Зима пахнет морозной свежестью. Зима – это искрящийся снег под ногами и переливающиеся от инея деревья. Зима – это звуки вьюги и завывания пурги. Зима – это время радости и грусти.*

9. Изготовление стишков «пирожков». «Стишки–пирожки» – своего рода игра по созданию четверостишия, написанного строчными буквами, без рифмы, оформленного без пунктуационных знаков, но со смыслом и юмором. Участникам предлагается «тесто» – две строчки, а им предстоит создать «начинку». Например, *Без ложной скромности*

*замечу / Я гениальный человек / А то, что ничего не создал / так я был занят и болел.*

10. Игра «Брачные объявления». Каждый участник получает карточку с названием какого-либо предмета, обладающего характерными свойствами. Предмету нужен другой предмет, его дополняющий. Каждый участник игры произносит текст «брачного объявления» от имени своего предмета. В первой части объявления нужно представить свой предмет: описать его «внешность», характерные черты; вторая часть объявления – «заказ» на будущего «спутника жизни»: его внешние и функциональные особенности. Объявление считается правильным, если удалось найти те главные черты предмета и его «половины».

11. «...Из того, что было». Обучающимся предлагается наугад выбрать по паре слов из каждой колонки и использовать их в качестве «затравки» для создания рассказа.

Фиаско	Спираль	Суфле
Ножницы	Словарь	Технология
Абзац	Веревка	Дополнение
Харизма	Сайт	Бумажник
Наказание	Ноготь	Ямб
Хлеб	Стена	Пушкин

12. «Тавтограмма». Обучающимся предлагается написать рассказ, в котором все слова начинались бы на одну букву. Например, «Боря был балованным бездельником: болтал, будто бесконечно болел...»

13. «Акростих». Обучающимся предлагается создать стихотворную загадку, отгадкой которой будут начальные буквы каждой строки. Выполняя подобные задания, обучающиеся совершенствуют способность бегло и логически верно строить высказывание, грамотно вербально актуализировать важную информацию, создавать яркие словесные образы.

14. Задания, основанные на соотнесении метафорических образов. Например: «Представьте рассуждения, заполнив пропуски подходящими по смыслу словами. Объясните свой выбор. \_\_\_\_\_ для \_\_\_\_\_ то же, что каникулы для школьников. Или \_\_\_\_\_ подобно изготовлению торта, потому что \_\_\_\_\_» Или Вода для корабля то же, что \_\_\_\_\_ для ученика.

15. «Семантические загадки». Для отгадывания загадки обучающимся необходимо подставить предлагаемые в качестве решения слова в соответствующие контексты и убедиться, что такая сочетаемость является возможной. Например: *Это можно разжечь, оно может разгореться, а может угаснуть. Может пылать. Что это: а) костер; б) дрова; в) спор; г) фонарь; д) страсть?* Или: *Это можно прочистить, но нельзя очистить. Это можно вправить, но нельзя исправить. Это можно пудрить, но нельзя румянить. Что это: а) кости, б) мозги, в) труба, г) ум, д) щеки?*

Подобранные упражнения и задания согласуются со всеми постулатами активного обучения: носят проблемный характер; релевантны по характеру учебно-познавательной деятельности и характеру приобретаемых практических умений обучаемого; предусматривают коллективную деятельность и дискуссионную форму обсуждения на этапе обмена решениями и результатами; ориентированы на самостоятельное взаимодействие обучающихся с учебной информацией, отражают индивидуальный подход к обучению и способствуют повышению уровня мотивации к учебе.

Таким образом, применение элементов активного обучения в практике обучения русскому языку способствует повышению качества получаемого образования и формированию у обучающихся значимых компетенций.



## **Вопросы и задания**

1. Раскройте суть понятия «активное обучение».
2. Перечислите основные принципы активного обучения. Дайте им характеристику.
3. Подготовьте не менее пяти заданий, созданных с учетом принципов активного обучения. Сопроводите каждое упражнение методическим комментарием относительно соблюдения основных принципов активного обучения.

## 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛОВ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ШКОЛЕ

### 2.1. Технология смешанного обучения на уроках русского языка

В связи с активным процессом компьютеризации образования, современная методика преподавания, характеризующаяся постепенным переходом от традиционной формы обучения к электронной, пополняется новыми методами и технологиями обучения, которые активно внедряются в педагогический процесс и демонстрируют высокий уровень эффективности.

Одной из новых электронных форм организации образовательного процесса является технология (модель) смешанного обучения, которая сочетает в себе элементы традиционного и дистанционного обучения (рис. 1).

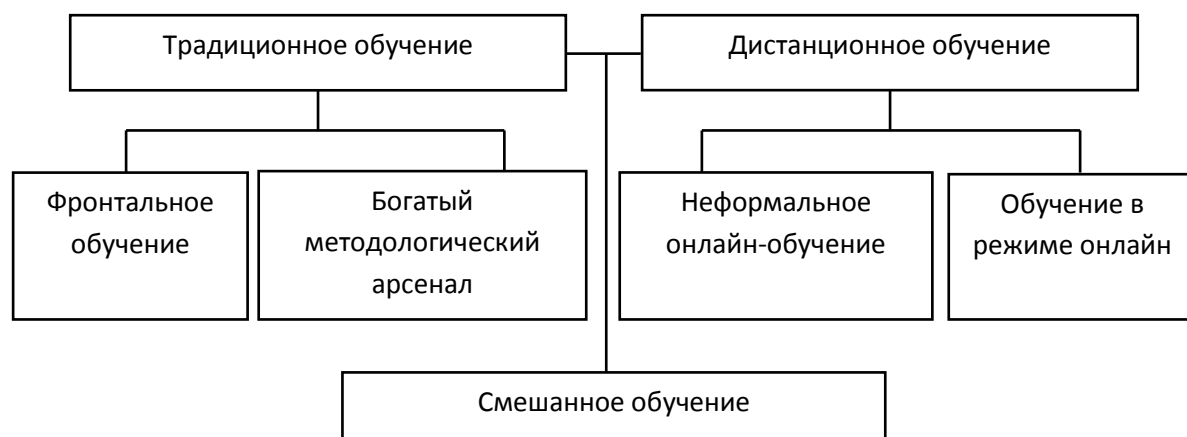


Рис. 1. Составляющие смешанного обучения.

Термин «смешанное обучение» пришел в русскую лексику из английского языка, где представлен сочетанием слов «blended» – смешанный и «learning» – учение.

Еще до появления персональных компьютеров ученые разных стран искали способы применения технических средств, чтобы сделать

обучение массовым и одинаково доступным для каждого. Первые «обучающие машины» – тренажеры, позволяющие проводить тестирование с множественным выбором и тренировать практические навыки, – были разработаны еще в середине 20-х годов XX века американским профессором Сиднеем Пресси. Первые телевизионные курсы появились в 1953 году в США, а в 1956–1958 годах начали активно применяться в американских школах.

В середине 50-х годов американским психологом Б.Ф. Скиннером была создана теория программированного обучения, после чего появились первые адаптивные системы обучения, предназначенные для серийного производства. Первая многопользовательская система обучения PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) – прототип современных систем онлайн-обучения, в которой были роли студента, учителя и автора курса, – разрабатывалась, начиная с 1960 года. Это был первый опыт смешанного обучения, при котором ученик отрабатывал навыки на компьютере в своем собственном темпе, а учитель задавал вектор развития [Андреева, 2016, с. 17].

С середины 1980-х годов начинается активный процесс внедрения компьютерных технологий в сферу образования. Во многом это связано с развитием информационно-коммуникативных технологий и процессом информатизации общества.

В 1999 году в США было выпущено программное обеспечение, позволяющее проводить обучение при помощи интернет-среды. Данное событие привело к образованию термина «blended learning» (смешанное обучение).

В связи с отсутствием авторства и единого мнения касательно содержания термина «смешанное обучение» специалисты дают разные определения этой образовательной технологии (модели):

Смешанное обучение – это сочетание технологий и традиционного обучения в классе на основе гибкого подхода к обучению, который

учитывает преимущества тренировочных и контролирующих заданий в сети, но также использует другие методы, которые могут улучшить результаты студентов и сэкономить затраты на обучение [Логинова, 2015, с. 809].

Смешанное обучение (blended learning) – это процесс, предполагающий организацию комфортной образовательной информационной среды и коммуникативной структуры, обеспечивающих обучающегося всей необходимой учебной информацией [Васин, 2016, с. 35].

Смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [Андреева, 2016, с. 15].

Данные определения показывают, что технология (модель) смешанного обучения представляет собой эффективное сочетание очного классического (традиционного) обучения и электронного дистанционного обучения, где одна образовательная модель компенсирует недостатки другой.

Рассмотрим основные составляющие смешанной модели обучения:

1. Лекционные занятия: материалы лекций оформлены в виде презентаций или онлайн-курса.

2. Семинарские занятия (face-to-face sessions): занятия могут быть объединены с лекционными. Обсуждение наиболее важных тем дисциплины, а также отработка практических навыков.

3. Учебные материалы дисциплин (учебники и методические пособия): материалы представлены в печатном и в электронном виде, используются различные мультимедийные приложения.

4. Онлайн-общение с преподавателями и студентами.

5. Индивидуальные и групповые онлайн-проекты (collaboration): развитие навыков работы в Интернете, анализа информации из различных источников, работы вместе с группой, распределения обязанностей и ответственности за выполнение работы.

6. Виртуальная классная комната: общение обучающихся с преподавателем с помощью различных средств интернет-коммуникаций.

7. Аудио- и видеолекции, анимации и симуляции.

При смешанном обучении занятий в классе становится меньше – часть занятий переносится в режим онлайн. Для онлайн-занятий необходимо самостоятельное освоение определенного материала или выполнение заданий [Нагаева, 2016, с. 64].

Интеграция онлайн-овых и оффлайн-овых элементов в образовательном процессе способствует созданию качественного, эффективного и удобного обучения, где учебный процесс становится интерактивным и личностно-ориентированным.

В настоящее время данную технологию активно используют зарубежные преподаватели, которые отмечают ее эффективность, удобство и большой спектр возможностей, предоставленный онлайн-средой.

В российском образовании смешанное обучение находится на этапе становления и развития, но многие преподаватели, реализующие данную модель на своих занятиях, говорят о данной технологии как об образовании будущего, позволяющем преодолеть типичные затруднения, с которыми учителя сталкиваются в ходе занятий.

Эффективность технологии смешанного обучения объясняется следующими факторами:

1) каждый обучающийся получает возможность освоить нужные знания и умения в удобном формате;

2) планирование и понимание того, какую потребность обучение должно удовлетворить и какие результаты принести;

3) обеспечение эффективных инструментов управления обучением;

4) снижение временных и финансовых затрат на обучение, не теряя при этом преимуществ традиционного подхода;

5) активное социальное взаимодействие обучаемых и между собой, и с преподавателями;

6) обучение возможно независимо от времени и места;

7) разнообразие дидактических подходов;

8) улучшение качества обучения (в том числе за счет использования более эффективных средств обучения);

9) индивидуальный контроль за обучением;

10) естественное освоение учащимися современных средств организации работы, коммуникаций;

11) приоритет самостоятельной деятельности обучаемого;

12) организация индивидуальной поддержки учебной деятельности каждого обучаемого;

13) использование организации групповой учебной деятельности;

14) гибкость образовательной траектории;

15) интеграция онлайн- и оффлайн-учебно-методического контента многократного использования [Нагаева, 2016].

Представленные факторы эффективности новой образовательной модели способствуют формированию у обучающихся следующих умений:

1) умение самостоятельного планирования собственной учебной деятельности;

2) умение эффективного планирования и организации собственной учебной деятельности;

3) умение осознанного выбора, принятия самостоятельных решений;

- 4) умение нести ответственность за результаты собственной учебной деятельности;
- 5) умение работать с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ);
- 6) умение работать в индивидуальном и групповом режимах;
- 7) умение структурировать полученную информацию;
- 8) умение презентовать полученные результаты учебной деятельности при помощи ИКТ.

Помимо формирования умений, данные факторы также способствуют развитию образовательного интереса у обучающихся. Классическое (традиционное) обучение является для обучающихся устаревшим, в связи с чем теряется интерес к обучению и значительно падает уровень успеваемости. Использование на занятиях информационных технологий и онлайн-среды стало для обучающихся революционным явлением, характеризующимся переходом к новой форме обучения, отличной от чисто классической. Перспективы работы с новыми формами обучения, которые включают в себя работу за компьютерами в онлайн-среде, значительно повышают заинтересованность в обучении и способствуют возрастанию уровня успеваемости у обучающихся.

Говоря о влиянии факторов эффективности на участников образовательного процесса, стоит сказать об умениях, которые формируются у учителей в ходе работы с данной моделью обучения:

1. Умение работать с информационно-компьютерными технологиями. Учителя познают не только компьютер, но и различные информационные средства.

2. Умение работать в онлайн-среде: создание учебных курсов, авторских сайтов, веб-квестов, презентаций, блогов, форумов и т.д.

3. Умение работы с мультимедийными средствами. Работа с видео- и аудио-материалом, создание собственных фильмов, подкастов,

аудио-лекций. Работа с изображениями. Овладение современным программным обеспечением: photoshop, adobepremiere, sonyvegas, smartnotebook и т.д.

Использование новых электронных моделей обучения способствует сокращению у учителей временных затрат на подготовку к занятиям.

В условиях смешанного обучения учитель обеспечивает обратную связь посредством комментирования прогресса и скорости прохождения учебного материала, успешности его выполнения благодаря функционалу и информационной образовательной среде: видеоконференциям, форумам, чатам и др. Кроме того, учитель непрерывно осуществляет мониторинг учебного процесса и комплексный анализ промежуточных результатов деятельности каждого обучаемого посредством проверки сведений об активности работы в сети, качества выполненных в тестовой форме контрольных заданий, количества попыток выполнения того или иного задания, обращения к дополнительным образовательным ресурсам [Нагаева, 2016].

Проведение занятий по смешанной модели обучения способствует решению ряда задач.

Для обучающихся:

1) расширение образовательных возможностей обучающихся за счет увеличения доступности и гибкости образования, учета их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;

2) реализация индивидуальных учебных планов с неограниченным выбором предметов, уровня их освоения и способов организации учебной деятельности;

3) персонализация образовательного процесса: обучаемый самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их



достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности;

4) максимальная объективизация процедуры и результатов оценивания;

5) стимулирование формирования субъектной позиции обучающегося: повышение самостоятельности, социальной активности, мотивации познавательной деятельности;

6) получение индивидуальных консультаций учителя для преодоления трудностей при освоении учебного материала и ликвидации пробелов в знаниях.

Для преподавателей:

1) повышение квалификации педагогических кадров;

2) приобретение квалификационных компетенций, направленных на реализацию ФГОС нового поколения;

3) использование новых видов контроля и коммуникации в педагогическом процессе;

4) трансформация стиля педагога: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с обучающимся, что способствует конструированию обучающимся собственных знаний [Нагаева, 2016].

Стоит учитывать, что внедрение новых электронных моделей обучения в образовательный процесс находится на начальном этапе. В связи с этим, существует ряд проблем, с которыми сталкиваются учебные заведения при реализации данных моделей:

1) отсутствие современного технического оборудования;

2) недостаточная или отсутствующая техническая и программная оснащенность обучающихся;

3) устаревшие учебные программы и планы;

4) отсутствие у преподавателей необходимых навыков работы с ИКТ;

5) нехватка педагогических кадров в сфере дистанционного обучения;

6) специфика обучения;

7) отсутствие учебного материала по дистанционному обучению и т.д.

Таким образом, для того чтобы начать реализацию смешанной модели обучения, нужно учитывать несколько важных моментов:

1. Техническая комплектация образовательного учреждения: компьютеры, проекторы и интерактивные доски, планшеты, доступ к интернету, нужное программное обеспечение и т.д. Желательно наличие компьютерного класса, где ученики смогут работать за компьютерами.

2. Технические возможности обучающихся. Некоторые модели смешанного обучения подразумевают работу дома в режиме онлайн. Учитель должен удостовериться, что у каждого обучающегося дома есть возможность работы за компьютером в интернете.

3. Учет возрастных особенностей обучающихся. Реализация смешанной модели обучения может происходить в любой возрастной категории, но при реализации в школе стоит учитывать возрастные особенности учеников, особенно при выборе модели смешанного обучения и дальнейшего построения урока.

4. Предоставление обучающимся инструкций по работе в онлайн-среде. Часто возникают вопросы, связанные с непониманием работы в онлайн-среде, поэтому учитель должен заранее учесть все возможные трудности и разработать доступную инструкцию.

При наличии всех необходимых элементов для реализации электронного обучения можно начинать внедрение модели смешанного обучения в образовательный процесс. И тут возникают трудности.

Многие учителя не знают, как реализовать данную технологию обучения на своих занятиях. Часто возникают вопросы с выбором онлайн-среды и организацией работы в ней.

Наиболее популярны два пути:

- 1) создание учебных курсов на образовательных платформах;
- 2) создание собственного учительского сайта, блога или группы в социальных сетях, где будет все необходимое для проведения занятий.

Для первого пути наиболее удобной и популярной образовательной платформой является система Moodle.

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) – это свободная система управления обучением, ориентированная на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками. Подходит для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения.

Популярность данного сайта определяет ряд существенных возможностей, которыми он обладает:

1. Копилка обучающих ресурсов. Данная система позволяет создавать и хранить учебные материалы и задавать им определенную последовательность изучения. Материалы можно обозначить различными метками, ярлыками и гиперссылками.

2. Контроль. На сайте хранится вся информация о работе каждого обучающегося: выполненные задания, оценки и комментарии учителя, отображение посещаемости и активности работы на сайте. Эта возможность позволяет отследить выполнение своих заданий, составить статистику оценок по обучающимся, проследить усвоение и неусвоение материала.

3. Коммуникация. На сайте можно проводить обсуждения по группам, отправлять сообщения с возможностью прикрепления файлов любого формата. Кроме того, можно создавать рассылки, которые

информируют учащихся о предстоящих заданиях и о сроках их выполнения.

Помимо использования специализированных сайтов для создания учебных курсов, учитель может создать свой учительский сайт, где будет размещать задания, различные учебные материалы, новости и т.п. Во многом это довольно трудоемкий процесс, особенно при создании сайта с нуля, и не каждый учитель готов тратить время и ресурсы на его разработку.

Некоторые преподаватели, не жалея средств, обращаются за помощью к специалистам, занимающимся разработкой и введением сайтов, с целью создать свой учительский сайт.

Но чаще всего учителя создают сайты самостоятельно при помощи конструкторов сайтов, например, таких, как wix, nethouse, ukit. Данные платформы бесплатны и обладают достаточным инструментарием для создания полноценного учительского сайта.

Учителя также могут создать свой блог, где будут размещать ресурсы и задания для обучающихся.

Рассмотрим наиболее популярные виды блогов для учителей:

1. Авторский учительский блог. Здесь учитель может размещать свои учебные разработки, включающие в себя технологические карты уроков, презентации к урокам, заготовки раздаточных материалов и т.д. Если учитель занимается научной деятельностью, он может разместить на сайте свои научные статьи и проекты.

2. Тематический блог. Сущность тематических образовательных блогов заключается в том, что они содержат в себе материалы, посвященные одной конкретной теме.

3. Блог классного руководителя. Здесь учитель может размещать информацию, связанную со своим классом: достижения, фотоотчеты, объявления, расписания уроков, классных часов, родительских собраний и т.д.

4. Блог достижений (портфолио). Такие блоги создаются учителями с целью введения учета и демонстрации достижений обучающихся.

Учительский блог можно создать на таких популярных платформах, как Blogger, WordPress, LiveJournal, Tumblr. Можно использовать социальные сети в качестве платформы для блога. Например, создать закрытую группу на сайте ВКонтакте, наполнить ее всеми необходимыми ресурсами и пригласить в нее обучающихся. Учитель может размещать задания на стене группы или отправить их в групповую беседу.

Таким образом, смешанное обучение – это инновационная образовательная технология (модель), которая совмещает преимущества классического (традиционного) и дистанционного обучения. Чисто классическая форма обучения давно устарела и не обладает достаточной эффективностью на современном этапе развития общества. Реализация смешанного обучения способствует процессу модернизации образования, его переходу на новый, электронный уровень. Данный процесс необходим в связи с переходом общества на новый уровень – постиндустриальный.

Смешанная технология (модель) обучения за счет совмещения онлайн- и оффлайн-форм работы предоставляет большое количество возможностей как для учителя, так и для обучающихся. Эти возможности значительно повышают эффективность обучения, делают его удобным, простым и интересным. Благодаря этому возрастает качество образования и повышается общий уровень успеваемости у школьников.

### **Модели технологии смешанного обучения в современной методике преподавания**

У технологии смешанного обучения существует большое количество разнообразных организационных моделей проведения занятий. Институт Клейтона Кристенсена – эксперт в области смешанного обучения, смог выделить более сорока организационных

моделей, разных по своей эффективности. Наиболее эффективными являются модели в которых присутствует самостоятельность, последовательность изучения и закрепления изученного материала, развитие ответственности за собственное обучение и проектная ориентированность.

Исходя из вышеперечисленных факторов, определяющих эффективность смешанных моделей обучения, институт Кристенсена выделяет четыре основные модели (рис. 2).

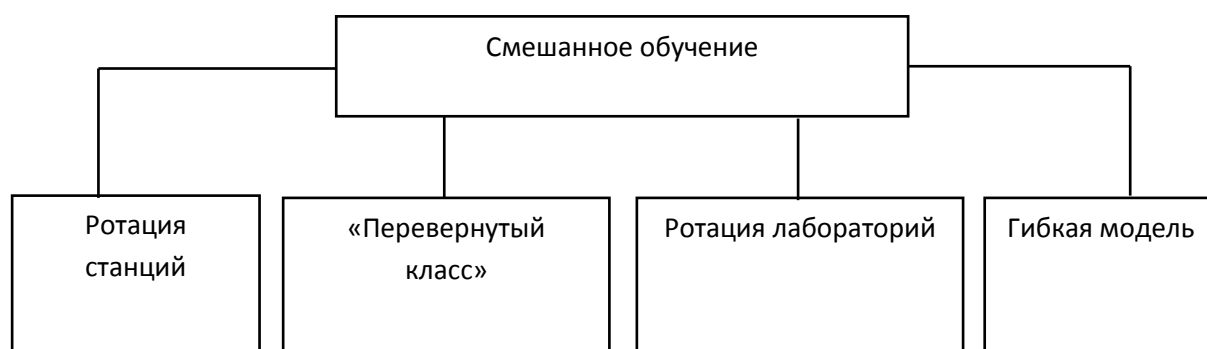


Рис. 2. Модели смешанного обучения, выделенные институтом Кристенсена

Данная классификация является самой распространенной. На нее активно ссылаются специалисты в своих исследованиях, а учителя берут ее за основу при создании собственных моделей смешанного типа.

Существует расширенная классификация института Кристенсена, где формы организации смешанного обучения находятся в рамках следующих моделей: модель ротации, «гибкая» модель, модель обучения «на выбор» и расширенная виртуальная модель. В своей исследовательской работе мы будем отталкиваться от данной классификации (рис. 3).

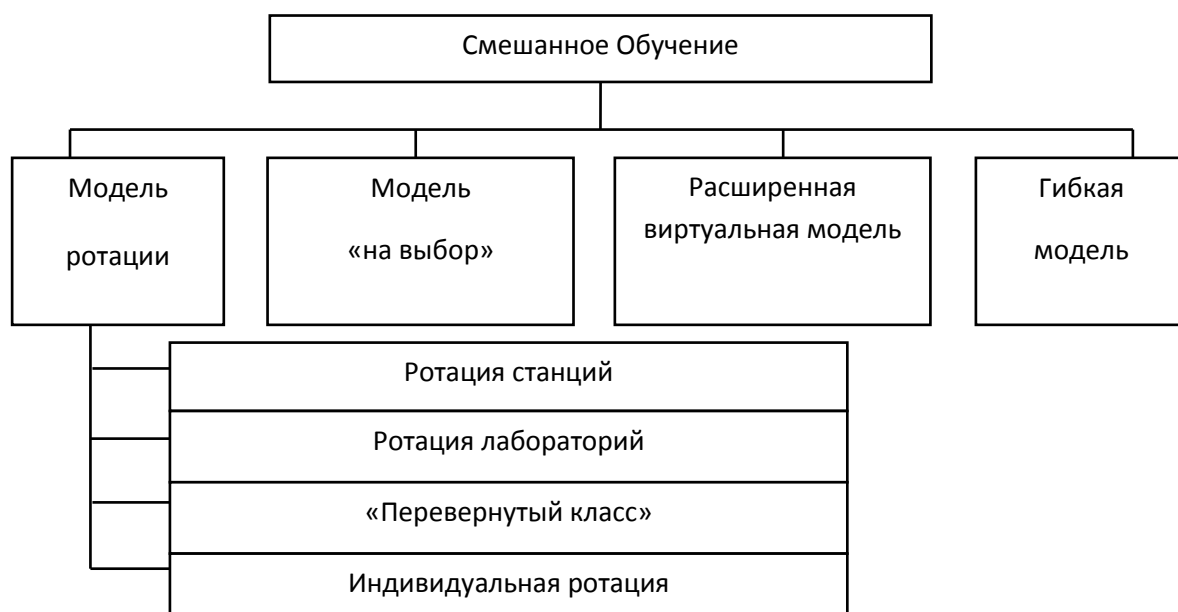


Рис. 3. Расширенная классификация разновидностей моделей технологии смешанного обучения

Мы видим, что в данной классификации появились новые разновидности организации образовательного процесса при смешанной технологии обучения. Рассмотрим более подробно данные модели:

#### 1. Модель ротации.

Модели этого типа работают в рамках одного или нескольких курсов или предметов; при этом ученики меняют (либо по установленному графику, либо по усмотрению учителя) один учебный метод на другой. Как минимум одним из этих методов должно быть онлайн-обучение. Чаще всего ученики меняют онлайн-обучение, обучение в малых группах и выполнение письменных заданий за партой. Или меняют онлайн-обучение, выполнение какого-либо проекта или дискуссию, в которую вовлечен весь класс [Хорн, Стейкер, 2015].

1.1. «Перевернутый класс». Данная модель является наиболее простой для реализации и подходит для проведения уроков с 3 по 5 классы (рис. 4).

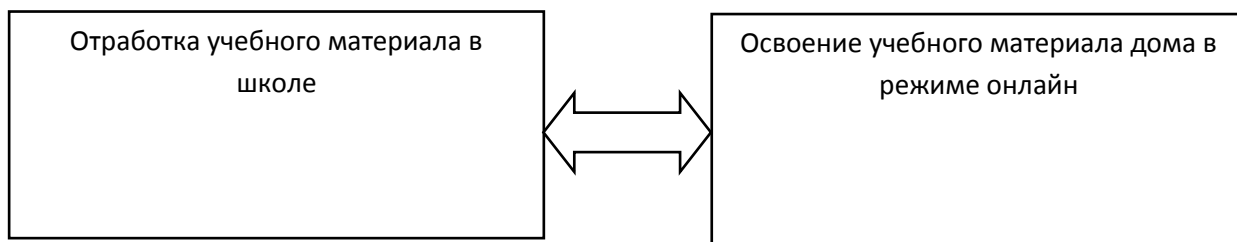


Рис. 4.Схема ротационной модели «Перевернутый класс»

Сущность данной модели состоит в том, что обучающиеся дома при помощи интернет-среды самостоятельно изучают материал, предоставленный учителем. Приходя на урок, обучающиеся работают над закреплением материала, который изучили дома. Урок может проходить в виде семинара, ролевой игры или работы над проектом по теме урока.

Данная модель помогает эффективно организовать работу обучающихся, способствует развитию их самостоятельности и прививает интерес к обучению.

1.2. «Ротация станций». Реализация данной модели предполагает работу в хорошо оснащенном компьютерном классе. Модель наиболее эффективна в средней школе (рис. 5).

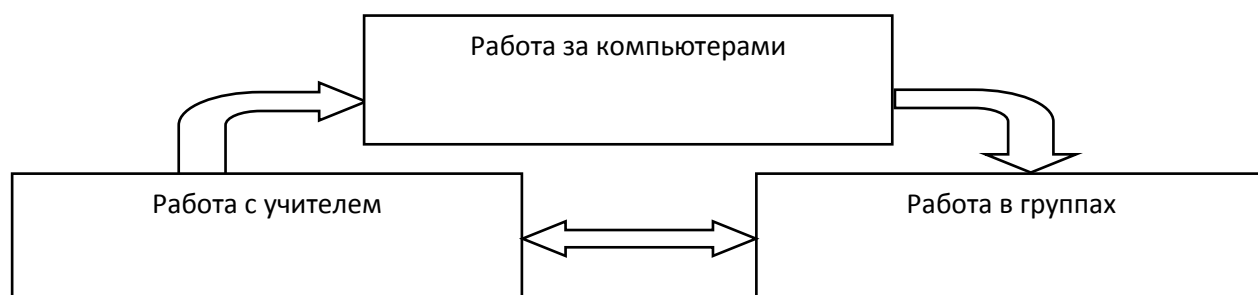


Рис. 5. Схема ротационной модели «Ротация станций»

При реализации ротационной модели смешанного обучения учитель делит класс на несколько групп, где каждая группа работает на



своей станции: станция работы с учителем, станция проектной деятельности и станция онлайн-обучения. На протяжении всего урока группы перемещаются между станциями. В итоге каждая группа проходит такой путь: работа с учителем – работа за компьютером – работа над групповым проектом.

Ротация станций может проходить как на одном уроке, так и на нескольких, в зависимости от плана учителя.

Работа за компьютером может состоять из решения тестов, отработки изученного материала на тренажерах, прохождения веб-квестов, в которых заключены задания на закрепление материала и т.д.

При разработке онлайн-среды для данной модели учителю стоит заранее приготовить подробный инструктаж для каждого задания, так как при его отсутствии у обучающихся могут возникнуть трудности при выполнении их. Это приведет к тому, что обучающиеся будут отвлекать учителя от работы на его станции.

Данная модель смешанного обучения считается самой эффективной, так как обучающиеся сталкиваются с разными формами работ, что позволяет быстрее усвоить изучаемый материал.

1.3. Ротация лабораторий. Данная модель менее эффективна, чем предыдущая, так как отсутствует обязательная групповая (проектная) деятельность, но ее легче реализовать. Данная модель подходит для обучающихся любого возраста (рис. 6).

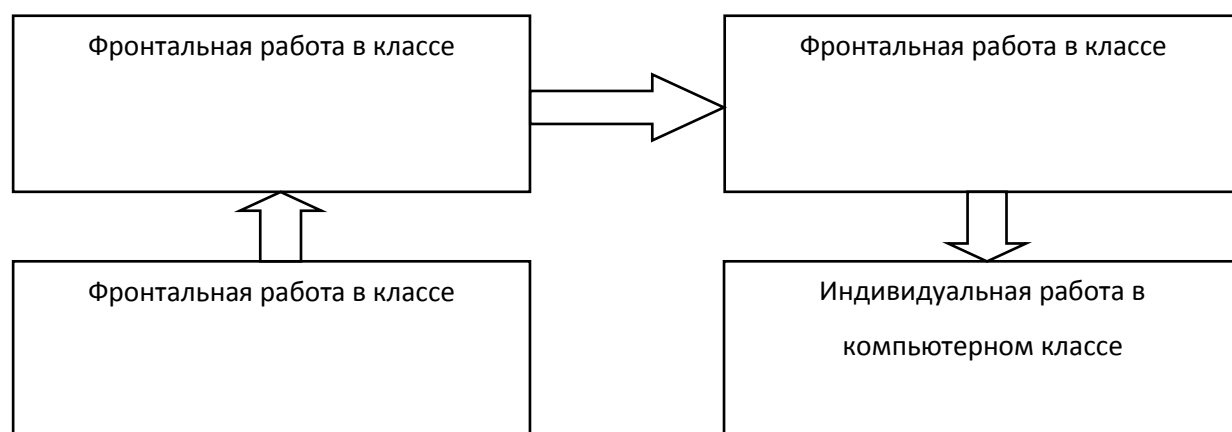


Рис. 6. Схема ротационной модели «Ротация лабораторий»

Суть лабораторной модели заключается в том, что обучающиеся на протяжении нескольких занятий работают в классе с учителем, а на один урок переходят в компьютерный класс, где индивидуально работают в онлайн-среде. За компьютерами школьники могут закреплять пройденный материал или изучать новый, а также готовить проекты.

1.4. Индивидуальная модель. Осуществление данной модели рекомендуется проводить в средней и старшей школе, так как она требует высокого уровня самостоятельности и организации собственной учебной деятельности у обучающихся (рис. 7).

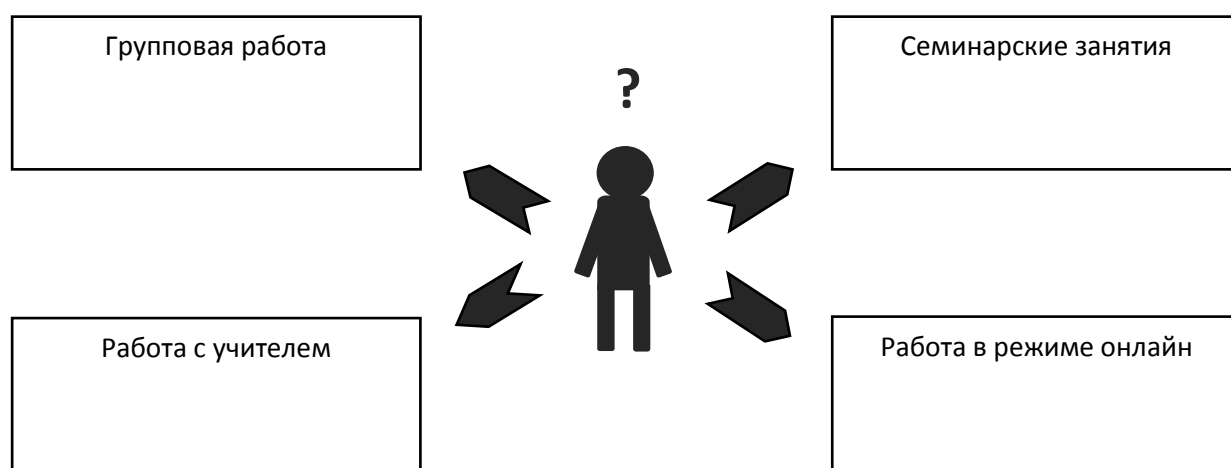


Рис. 7. Схема ротационной модели «Индивидуальная модель»

В процессе индивидуальной ротации обучающиеся меняют станции по индивидуально установленному графику. График для каждого обучающегося либо устанавливает учитель, либо он устанавливается обучающимся самостоятельно, после чего обговаривается с учителем. Индивидуальная ротация отличается от других ротационных моделей обучения, поскольку обучающимся не обязательно переходить к каждой доступной станции или методике.

Учащиеся по программе индивидуального обучения ежедневно подводят краткие итоги в конце занятий. Результаты анализируются с помощью определенной методики, после чего ученикам подбирают занятия и ресурсы, которые максимально соответствуют их индивидуальным потребностям на следующий день. В результате для каждого ученика и учителя составляется уникальный ежедневный график.

В процессе индивидуального обучения о каждом ученике собирается подробнейшая информация, что помогает прогнозировать и составлять структурированные списки средств обучения, наиболее эффективные для каждого ученика [Хорн, Стейкер, 2015].

## 2. Модель «На выбор»

Данную модель можно применять в любом классе и в любом возрасте, но обучающийся должен обладать стремлением к получению новых знаний, ответственностью и пунктуальностью.

Суть данной модели заключается в дополнительных курсах, которые обучающиеся выбирают на свое усмотрение. Данные курсы изучаются в режиме онлайн в свободное время от учебы. Например, обучающийся хочет изучать испанский язык, но в городе его нигде не преподают, тогда на помощь приходят онлайн-курсы.

Эта форма относится к смешанному обучению, потому что обучающиеся соединяют, «смешивают» обучение онлайн и обучение в классе с учителем, хотя сами по себе онлайн-курсы не имеют очной компоненты. Курсы «На выбор» могут иметь оффлайн-компоненты, как и «гибкие» курсы. Но их ключевой отличительной чертой служит то, что в модели «На выбор» официальным преподавателем является виртуальный учитель, в то время как в «гибкой» модели официальным преподавателем – учитель реальный.

### 3. Расширенная виртуальная модель

Рекомендуется применять данную модель в средней и старшей школе, где обучающиеся обладают высокими уровнями самостоятельности и самоорганизации. Активно используется в высших учебных заведениях.

Суть данной модели состоит в том, что обучающиеся присутствуют на очных учебных занятиях, но в то же время могут выполнять полученные задания в режиме онлайн в любом месте. Очные занятия на одних курсах могут проходить, например, по понедельникам и средам, что позволяет обучающимся самостоятельно заниматься онлайн в вторник, четверг и пятницу либо в классе, либо вне школы.

Данная модель отличается от модели «перевернутого класса», так как в классах «расширенной виртуальной модели» ежедневных очных встреч обучающийся с учителем почти не бывает. Она отличается от полностью интерактивного курса, поскольку обучение в стенах школы является необходимостью.

Часто реализацию такой модели можно наблюдать у студентов при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, когда студенты очно получают инструкции от научного руководителя по написанию своей работы, а после уже работают в режиме онлайн.

### 4. Гибкая модель

Данная модель считается самой сложной для реализации и подходит для обучающихся старших классов с развитыми навыками самоорганизации.

Основа гибкой модели смешанного обучения в том, что обучающиеся не ограничены по времени тем или иным видом учебной деятельности. Обучающиеся самостоятельно составляют график работы, выбирают тему и темп, в котором они будут изучать материал. В этой модели активнее используется онлайн-среда, нежели оффлайн.

Учитель работает с небольшими группами или индивидуально с обучающимися, которым нужна помощь.

В гибкой модели становятся актуальными культура высоких ожиданий, в которой каждый обучающийся идет к своей высокой цели, и умение школы создавать и поддерживать эту культуру [Андреева, 2016].

В итоге мы видим, что каждая модель отличается преобладанием одной из трех составляющих технологии смешанного обучения:

1. Прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса.

2. Интерактивное взаимодействие, опосредованное компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными ресурсами.

3. Самообразование.

Представленные модели технологии смешанного обучения не являются конечными и могут служить основой для создания индивидуальных, новых моделей.

Таким образом, существуют различные классификации разновидностей моделей смешанного обучения. Представленные в классификациях модели смешанной технологии обучения типовые и активнее всего используются учителями в образовательном процессе. Кроме того, они наиболее эффективны и просты для реализации в современной школе. На их основе учителя могут создавать свои модели смешанного обучения, приспособливая их под собственные образовательные условия.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте определение технологии смешанного обучения.
2. Укажите основные составляющие смешанной модели обучения.
3. В чем вы видите эффективность технологии смешанного обучения? Укажите достоинства и недостатки этой технологии.

4. Какие умения формируются у обучающихся при использовании технологии смешанного обучения?
5. Какие умения необходимы учителю для успешного применения технологии смешанного обучения?
6. Дайте характеристику такой модели смешанного обучения, как «перевернутый класс».
7. В чем особенность модели «Ротация станций»?
8. В чем достоинства и недостатки индивидуальной модели смешанного обучения?
9. Дайте характеристику модели смешанного обучения «на выбор».
10. Разработайте конспект урока по русскому языку на основе технологии смешанного обучения (модель на выбор студента).

## **2.2. Формы контроля и виды оценивания учебных достижений обучающихся на уроках русского языка**

Процесс обучения, как и любой другой процесс, нуждается в регулярном контроле. Это необходимо осуществлять для того, чтобы понять, насколько эффективно и продуктивно идет процесс. Контроль необходим для понимания как педагогом, так и самим учеником того, насколько эффективна их совместная деятельность

М.Т. Баранов определяет контроль за усвоением знаний и формированием умений как «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» [Баранов, 2001, с. 141].

Любая проверка подчинена определенным принципам. Под принципом проверки мы будем использовать трактовку, предложенную

О.Ю. Богдановой: «это такое теоретическое положение, которое относится ко всей проверке, т.е. и к ее содержанию, и к методам, и к формам, а не только к какой-либо одной ее стороне или части: методической, организационной и т.д.» [Богданова, 1999, с. 49].

В процессе обучения контроль реализуется в разнообразных формах. П.И. Пидкасистый дает следующее определение: «Формы контроля – это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса» [Пидкасистый, 1998, с. 359]. Б.П. Есипов интерпретирует понятие «формы контроля» как «способы деятельности учителя и учащихся, в ходе которых выявляется усвоение учебного материала и овладение учащимися требуемыми знаниями, умениями, навыками» [Есипов, 1994, с. 118].

Контроль учебных достижений является важным компонентом процесса обучения русскому языку. Выделяют следующие функции контроля:

1) обучающая (выполнение различных заданий и упражнений способствует совершенствованию ЗУНов учащихся);

2) развивающая (в процессе выполнения заданий школьники развивают память, мышление, внимание и речь);

3) воспитывающая (проверки формируют у школьников дисциплинированность, аккуратность и чувство ответственности за результаты обучения);

4) контролирующая (констатация уровня усвоения знаний и сформированности компетенций);

5) диагностическая (учитель, получая точные данные о пробелах в знаниях учащихся, может своевременно корректировать учебную

программу в соответствии с потребностями класса и подобрать наиболее уместные средства и методы обучения);

б) прогностическая (степень изученности материала и сформированности компетенций позволяют судить о возможности перехода к следующей теме).

В зависимости от целей и функций контроля в методической литературе выделяется три его вида:

- 1) предварительный;
- 2) текущий;
- 3) итоговый.

Предварительный контроль предназначен для констатации исходного уровня имеющихся знаний, умений и навыков у учащихся, поскольку успешное освоение нового учебного материала напрямую зависит от того, насколько прочно усвоен школьниками предыдущий материал. Если учитель-предметник не обладает данной информацией, то у него не будет возможности управлять, проектировать и прогнозировать учебный процесс, выбирать наиболее оптимальные варианты его развития.

Кроме того, необходимо отметить, что фиксация исходного уровня обученности позволяет измерить «прирост» знаний, проанализировать динамику и эффективность обучения, а также сделать объективные выводы об эффективности педагогического труда и профессионализме учителя.

Текущий контроль предназначен для того, чтобы учитель мог получать сведения о ходе процесса получения знаний каждого школьника (функция обратной связи). Обратная связь – одно из важнейших условий успешности процесса усвоения нового учебного материала, она должна не только нести информацию о соответствии / несоответствии конечного результата намеченному, но и давать



возможность производить своевременную коррекцию процесса усвоения, а также действий учеников.

Школьники должны знать, что обучение ограничено во времени и должно иметь вполне конкретный результат, который должен быть оценен по определенным критериям. Это значит, что нужен такой вид контроля, который позволит оценить достигнутые результаты обучения. Такой вид в методике обучения называется итоговым. Итоговый контроль может быть проведен в конце учебного года, отдельного цикла обучения или в конце раздела.

Общим для педагогики вопросом является «Как контролировать?». По средствам педагогической коммуникации контроль можно рассматривать с разных точек зрения:

- способ контроля (традиционный или нетрадиционный);
- характер контроля (субъективный, объективный);
- использования ТСО (машинный, безмашинный);
- форма контроля (устный, письменный);
- временной характер контроля (предварительный, начальный, исходный, текущий, поэтапный, итоговый, заключительный);
- степень массовости (индивидуальный, фронтальный/ групповой);
- характер контролирующего лица (учитель, ученик – напарник, самоконтроль);
- в зависимости от дидактического материала: контроль без дидактического материала (сочинение, устный опрос, диспут); с дидактическим материалом (раздаточный материал, тесты, билеты, контролирующие программы);
- на основе знакомого, проработанного и усвоенного материала;
- на основе нового материала, сходного по форме и содержанию с усвоенным ранее материалом.

Чтобы реализовать на практике задачи, поставленные федеральными государственными стандартами, необходимо проводить

проверку не только организации процесса обучения, но и получаемых результатов. Знания и навыки школьников отслеживаются регулярно.

При этом используются следующие формы педагогического контроля.

Фронтальный. Учитель проводит устный или письменный опрос всего класса.

Групповой. Учителем дается коллективное задание или проводится опрос определенной группы учеников.

Индивидуальный. Учитель проверяет знания одного учащегося, причем чаще всего у доски.

Комбинированный. Предполагается сочетание двух и более видов контроля, когда класс выполняет общее для всех задание и одновременно некоторые ученики получают отдельные задания (карточки, опрос, выполнение задания у доски).

Взаимоконтроль. Ученики проверяют работы друг друга.

Самоконтроль. Школьник самостоятельно ищет ошибки в собственной работе, исправляет их по эталону, анализирует причины ошибок и недочетов, устраняет пробелы в знаниях.

Все описанные формы, в свою очередь, предполагают определенные методы, с помощью которых они реализуются. Основные из них следующие:

1) повседневное наблюдение (выявляет отношение ученика к учебе, посильности материала);

2) устный контроль:

а) опрос (индивидуальный, фронтальный, комбинированный) – сбор первичной информации путем постановки стандартизированной системы вопросов;

б) беседа (вопросно-ответный метод привлечения учащихся к изучению и обсуждению новой темы);

в) рассказ (устное повествовательное изложение содержания учебного материала);

г) чтение текста;

3) проверка письменных работ:

а) проверка классной и домашней работы;

б) диктант – вариант письменного задания, при котором обучающиеся пишут различные тексты под диктовку преподавателя;

в) изложение – пересказ текста (устный или письменный), представленный в виде учебной работы для развития речи учащихся, формирования и закрепления навыков стилистического построения и правописания;

г) сочинение – вид письменной школьной работы, представляющий рассуждение, изложение своих мыслей и чувств по заданной теме;

д) самостоятельная работа – вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности учеников во всех ее структурных компонентах;

е) лингвистический анализ текста – изучение языковых аспектов художественного произведения, раскрытие значения различных элементов языка с целью полного и ясного понимания текста;

4) тестирование – система специальных заданий с вариантами ответа;

5) зачет – проверка совокупности знаний, умений и навыков по теме / блоку тем / за четверть, полугодие, год. Данный метод используется только в старших классах;

6) экзамен – итоговая форма проверки знаний по окончании той или иной ступени образования.

Итак, под понятием «контроль» в науке понимают деятельность учителя и учащихся, в ходе которой выявляется усвоение учебного материала и овладение учащимися требуемыми знаниями, умениями, навыками. Выделяют следующие формы контроля: фронтальный,

групповой, индивидуальный, комбинированный, взаимоконтроль, самоконтроль. Формы контроля реализуются в следующих методах: повседневное наблюдение, устные методы контроля (опрос беседа, рассказ, чтение текста), письменный контроль (классная и домашняя работы, сочинение, изложение, диктант, самостоятельная работа, лингвистический анализ текста), тестирование, зачет, экзамен.

Принято считать, что одним из важных условий повышения качества образовательного процесса является систематическое получение учителем информации об успешности образовательного процесса. Эта информация возникает в процессе проведения контроля. Что следует подразумевать под понятием «оценивание», какова его роль в образовательном процессе и как оно соотносится с понятием «контроль»?

А.В. Хуторской трактует понятия «контроль» и «оценка» как средства обучения, основное назначение которых «коррекция образовательного процесса и определение достижения поставленных целей, а также выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков учащихся» [Хуторской, 2001, с. 87].

Н.Ф. Талызина считает, что «оценка – это вид учебных действий и одно из общеучебных умений; выступает необходимым компонентом управления и несет информацию для коррекции учебного процесса, что повышает требования к точности и надежности контроля, обоснованности его критериев» [Талызина, 1998, с. 107].

По мнению Е.С. Рапацевича, оценка – это «определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимся знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины» [Рапацевич, 2009, с. 94]. Важно отметить, что он выделяет понятие «содержательная оценка» и трактует его как «процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном

для установления уровня и качества продвижения ученика в учении, а также для определения и принятия задач его дальнейшего продвижения» [Рапацевич, 2009, с. 96]. Если следовать логике ученого, то оценка выступает мотиватором для обучающегося. Е.С. Рапацевич подразделяет понятие «содержательная оценка» на внешнюю и внутреннюю. Внешняя содержательная оценка осуществляется учителем и одноклассниками, а внутренняя – дается учеником самому себе самостоятельно.

М.В. Богуславский отмечает, что «... главная задача оценки (и в этом ее основное отличие от отметки) – определить характер личных усилий учащихся; установить глубину и объем индивидуальных знаний; содействовать корректировке мотивационно-потребностной сферы ученика, сравнивающего себя с неким эталоном школьника, достижениями других учащихся, самим собой некоторое время назад» [Богуславский, 2012, с. 36].

Интересен тот факт, что понимание оценки в науке неоднозначно. В.Д. Скаковский отмечает двойственную природу этого понятия: процессуальную и результирующую. Он пишет: «Под оценкой в образовании надо понимать установление (процесс) и выражение (результат) отношения к учебной деятельности, ее продукту и субъекту, к их значимости и соответственно определенным требованиям» [Скаковский, 2015, с. 115]. Вместо понятия «оценка результатов учебной деятельности» данный автор предлагает для понятийной конкретизации использовать более точный на его взгляд термин «оценка учебных достижений» (в ходе деятельности учеников и по ее окончании). При этом под оценкой в обучении В.Д. Скаковский подразумевает составную часть контрольно-оценочной образовательной деятельности, а понятия «оценка» и «оценочная деятельность» (процесс и результат) предлагает использовать как равнозначные. Автор справедливо отмечает, что «... для того, чтобы реформировать что-либо, нужно прежде всего иметь

полное представление о сущности этого явления, его структуре и функционировании, видеть его в общей системе» [Скаковский, 2015, с.119]. Благодаря такому подходу к контрольно-оценочной деятельности учителей и учащихся становится возможным рассмотреть весь комплекс связанных с ней проблем.

О. Ю. Богданова полагает, что результаты оценки должны иметь три качества:

1) «валидность» (строгое соответствие преподавательским программам);

2) «объективность и стабильность» (т.е. оценка должна быть свободной от изменений, связанных с субъективными факторами);

3) «доступность» (т.е. время, научные силы и средства на их разработку и проведение должны быть доступны данному государству) [Богданова, 1999, с. 69].

Чтобы оценивание было максимально результативным и информативным, учителю необходимо знать, какие бывают виды оценивания, каковы их цели, содержание и процедура выполнения. В соответствии с временными параметрами выделяют три вида оценивания: диагностическое, формативное и суммативное (итоговое) оценивание.

Диагностическое оценивание – это «определение начального уровня сформированности знаний, умений, навыков и компетенций учащегося. Диагностическое оценивание обычно проводится в начале учебного года или на первом занятии изучения темы, учебного раздела, главы» [Шакирова, 2003, с.14]. Главной целью данного вида оценивания является сбор информации о том, где учащиеся находятся относительно целей обучения в начале изучения темы, раздела, курса. На основе полученной информации учитель может корректировать учебный план в соответствии с запросами школьников, более того,

появляется возможность предвидеть некоторые трудности и подготовиться к их успешному преодолению.

Формативное (формирующее) оценивание – это «целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за обучением школьника» [Шакирова, 2003, с. 23]. Формативное оценивание является «неформальным» (чаще всего безотметочным) оцениванием. Формативное оценивание предназначено для своевременной и оперативной корректировки деятельности учителя и учащихся в процессе обучения. Корректировка деятельности предполагает постановку задач учителем или совместно с учащимися для улучшения результатов обучения. Учитель имеет возможность следить за успехами учеников, корректировать учебный процесс, а школьники осознают большую степень ответственности за собственное образование.

Суммативное (итоговое) оценивание «необходимо для определения уровня сформированности знаний, умений, навыков, компетентностей при завершении изучения темы, раздела к определенному периоду времени» [Шакирова, 2003, с. 34]. Суммативное оценивание проводится по результатам выполнения различных видов проверочных работ (теста, контрольной, лабораторной, исследовательской работ, сочинения, эссе, проекта, устной презентации и т.п.). Отметки, выставленные за проверочные работы, являются основой для определения итоговой оценки. Данный вид оценивания предназначен для фиксации степени усвоенности знаний и сформированности умений и компетентностей у учащихся к определенному периоду времени и для определения соответствия полученных результатов требованиям стандарта.

Рассмотрим системы оценивания с точки зрения способа организации. В российских школах традиционна пятибалльная система оценивания учебных достижений. Методисты и учителя-практики давно отмечают, что данная система изжила себя и имеет массу недостатков, например:

1) отметки отражают только уровень знаний школьников (память и репродуктивную деятельность);

2) фетишизация отметок (отметки выступают единственным показателем качества работы учеников и учителей);

3) допускаются факты завышения и занижения отметок вследствие проявления либерализма или авторитаризма учителей (т.е. отметка становится субъективной);

4) негативное воздействие двойки на психику ученика;

5) инерция отметок (отличнику обычно не ставят плохие отметки, а слабоуспевающий не может «вдруг» получить «5»);

6) «установленные нормы оценок являются средними и ориентировочными. Все богатство оттенков ответов учащихся невозможно вложить в жесткие рамки пяти баллов» [Данилов, 2006, с. 17].

Указанные недостатки ярко демонстрируют несостоятельность пятибалльной системы оценивания в условиях реализации ФГОС. Поэтому ученые находятся в постоянном поиске такой системы, которая позволила бы оценить не только уровень знаний, но и уровень всестороннего развития, глубину мировоззрений и убеждений, самостоятельность, активность и творческие способности формирующейся в процессе образования личности.

Многие школы, уходя от пятибалльной системы оценивания, переходят на более совершенные системы. Современными видами оценивания учебных достижений учащихся признаны следующие:

1) портфолио;

2) рейтинговая система;

3) зачет / незачет;

4) критериальная система;

5) отсутствие отметок;

6) 12-балльная система.



Рассмотрим достоинства и недостатки данных видов оценивания.

Портфолио – это накопление и оценка индивидуальных достижений учащегося за определенный период обучения. В портфолио включаются не только достижения в учебе, но и результаты творческой, социальной, коммуникативной, физкультурно-оздоровительной, трудовой деятельности, протекающей как в рамках повседневной школьной практики, так и за ее пределами.

Достоинства:

1) дает возможность объединить качественную и количественную оценки способностей школьника при помощи анализа результатов не только учебной деятельности, но и творческой, спортивной, трудовой и коммуникативной;

2) способствует формированию навыков адекватного самооценивания и взаимооценивания;

3) данный вид оценивания направлен на сотрудничество учителя и ученика с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в обучении;

4) форма непрерывной оценки в процессе непрерывного образования, которая смещает акценты от жестких факторов традиционной оценки к гибким условиям оценки альтернативной.

Недостатки:

1) в школах слабо разработана методическая база по обеспечению соответствующей работы;

2) слабая мотивация школьников, трудности в целеполагании, планирования, организации, систематизации и анализе собственной деятельности;

3) скептическое отношение родителей к значимости портфолио как документа.

Рейтинговая система – оценивание знаний учащихся по количеству набранных баллов, присваивает персональный рейтинг каждому учащемуся по любой учебной дисциплине и внеурочной деятельности.

Достоинства:

- 1) дух соревновательности повышает мотивацию к учебе;
- 2) изменчивый характер результатов: неудача в первом месяце не ведет к неудачам во втором;
- 3) высокий рейтинг повышает самооценку школьника.

Недостатки:

- 1) рейтинговая система может создать враждебную конкуренцию в классе;
- 2) не побуждает школьников к сотрудничеству с одноклассниками, отсутствуют условия для работы в команде, поскольку каждый отвечает за собственные достижения сам.

Система «зачет / незачет» подразумевает констатацию усвоения обязательного минимума знаний по конкретной дисциплине.

Достоинством является отсутствие конкуренции среди одноклассников и нацеленность на усвоение знаний.

Недостатки:

- 1) тонкая грань между положительной и отрицательной оценкой;
- 2) система не мотивирует к самосовершенствованию и достижению более высоких результатов, что может повлечь за собой снижение качества образования.

Критериальная система оценивания предполагает выставление сразу нескольких баллов за каждое выполненное задание по разным критериям.

Достоинства:

- 1) есть возможность определить, в чем именно заключаются затруднения у каждого ученика;
- 2) не возникает перфекционизма и комплексов.

Недостатки:

1) отсутствует эмоциональный компонент, поскольку система не дает школьнику ощущения «я отличник». Отсутствие эмоционального компонента снижает мотивацию к обучению;

2) высокая дифференцированность системы затрудняет получение верхних и нижних оценок.

Отсутствие отметок способствует созданию атмосферы психологического комфорта, поскольку школьники понимают, что гнаться нужно не за оценкой, а за прочными знаниями. Некоторые дети вследствие этого становятся более успешными. Серьезным недостатком является снижение мотивации к успеху, к более прочным знаниям. Отсутствие отметок затрудняет определение пробелов в знаниях.

12-балльная система оценивания предлагалась Институтом образования НИУ ВШЭ. Основным доводом введения данной системы стало стремление «легализовать» плюсы и минусы, которые ставятся к отметкам учителями в школах. Таким образом, главным достоинством системы служит более тонкая градация, которая позволяет точнее определить уровень знаний. Также система формирует психологический комфорт. Однако 12-балльная шкала не решает традиционных психологических и образовательных проблем школы. Более того, от введения новой системы не меняется успеваемость школьников, а родители путаются в непонятных баллах.

### **Вопросы и задания**

1. Что понимается под понятием «контроль» в методике школьного обучения?
2. Укажите функции контроля.
3. Дайте характеристику принципам проверки.
4. Охарактеризуйте особенности предварительного контроля.

5. В чем особенность текущего контроля? Приведите примеры его использования.

6. Дайте характеристику групповому и индивидуальному виду контроля. Приведите примеры применения данных видов контроля в обучении русскому языку.

7. В чем особенность комбинированного вида контроля?

8. Разработайте фрагмент урока с использованием комбинированного вида контроля.

9. Дайте характеристику взаимоконтролю и самоконтролю. Приведите примеры.

10. Как соотносятся понятия «контроль» и «оценивание»?

11. В чем заключается валидность, объективность и доступность оценивания?

12. Что понимается под диагностическим оцениванием? Укажите его достоинства и недостатки.

13. Что понимается под формирующим оцениванием? Укажите его достоинства и недостатки.

14. Что понимается под суммативным оцениванием? Укажите его достоинства и недостатки.

15. Дайте характеристику современным видам оценивания.

### **2.3. Проблемный диалог как средство формирования познавательных универсальных действий на уроках русского языка**

Новые социальные запросы общества определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». Перед школой остро встала и в настоящее время остается актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций,

включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий (далее – УУД). Именно поэтому «Планируемые результаты» ФГОС второго поколения определяют не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты [ФГОС].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [Коджаспирова, 2010]. Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД [Гутник, 2008].

Универсальный характер учебных действий проявляется в следующем: они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания.

Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и

операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [Мельникова, 2013].

Одна из групп УУД – познавательные учебные действия. Формирование УУД является важнейшей задачей обучения в условиях современной школы. В процессе преподавания любого предмета учитель концентрирует свои усилия на том, чтобы обучающиеся развивали УУД. В современной педагогической науке под познавательными универсальными учебными действиями подразумевается педагогически обоснованная система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Познавательные УУД включают в себя следующее: общеучебные действия, логические действия, действия постановки и решения проблем [Асмолов, 2017].

Общеучебные универсальные действия:

- 1) самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- 2) поиск и выделение необходимой информации;
- 3) применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- 4) умение структурировать знания;
- 5) умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- 6) выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

7) рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

8) смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

9) постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Логические действия:

1) анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

2) синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;

3) выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

4) подведение под понятия, выведение следствий;

5) установление причинно-следственных связей;

6) построение логической цепи рассуждений;

7) доказательство;

8) выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

1) формулирование проблемы;

2) пути решения проблемы [Асмолов, 2017].

Формирование познавательных универсальных учебных действий происходит в несколько этапов. Данные этапы соответствуют научно обоснованным этапам формирования универсальных учебных действий

в целом. Согласно теории планомерного поэтапного формирования действий и понятий предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач [Антонова, 2010]. Для этого необходимо выделить систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями. Эта система включает три подсистемы: условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия; условия, обеспечивающие «отработку», т.е. воспитание желаемых свойств способа действия; условия, позволяющие уверенно и полноценно переносить выполнение действия из внешней предметной формы в умственный план.

Выделены шесть этапов интериоризации действия.

На первом этапе усвоение начинается с создания мотивационной основы действия, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Это отношение в последующем может измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения в целом очень велика.

На втором этапе происходит становление схемы ориентировочной основы действия, т.е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

На третьем этапе происходит формирование действия в материальной (материализованной) форме, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Четвертый этап – внешнеречевой. Здесь происходит преобразование действия – вместо опоры на внешнепредставленные средства ученик переходит к описанию этих средств и действий во внешней речи. Необходимость материального представления схемы



ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает. Ее содержание полностью отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия.

На пятом этапе происходит дальнейшее преобразование действия – постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план.

На шестом этапе действие совершается в скрытой речи и приобретает форму собственного умственного действия. Эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов данной шкалы; причем в ряде случаев такой пропуск является психологически вполне оправданным, т.к. учащийся в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования.

В методике выделяют виды познавательных УУД и определяют планируемые результаты (табл. 1).

Таблица 1

Планируемые результаты формирования познавательных учебных действий

Виды познавательных учебных действий	Планируемые результаты
Познавательные универсальные учебные действия, отражающие методы познания окружающего мира	1) различать методы познания окружающего мира по его целям; 2) выявлять особенности разных объектов в процессе их рассматривания (наблюдения); 3) анализировать результаты опытов, элементарных исследований; 4) фиксировать их результаты; воспроизводить по памяти

	<p>информацию, необходимую для решения учебной задачи;</p> <p>5) проверять информацию, находить дополнительную информацию, используя справочную литературу;</p> <p>6) применять таблицы, схемы, модели для получения информации;</p> <p>7) презентовать подготовленную информацию в наглядном и вербальном виде</p>
<p>Познавательные универсальные учебные действия, формирующие умственные операции</p>	<p>1) сравнивать различные объекты: выделять из множества один или несколько объектов, имеющих общие свойства;</p> <p>2) сопоставлять характеристики объектов по одному (нескольким) признакам;</p> <p>3) выявлять сходство и различия объектов;</p> <p>4) выделять общее и частное, целое и часть, общее и различное в изучаемых объектах;</p> <p>5) классифицировать объекты; приводить примеры в качестве доказательства выдвигаемых положений;</p> <p>6) устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между объектами, их положение в пространстве и времени;</p> <p>7) выполнять учебные задачи, не имеющие однозначного решения</p>
<p>Познавательные универсальные учебные действия, формирующие поисковую и исследовательскую деятельность</p>	<p>1) высказывать предположения, обсуждать проблемные вопросы, составлять план простого эксперимента;</p> <p>2) выбирать решение из нескольких предложенных, кратко обосновывать выбор;</p> <p>3) выявлять известное и неизвестное;</p>

	<p>4) преобразовывать модели в соответствии с содержанием учебного материала и поставленной учебной целью;</p> <p>5) моделировать различные отношения между объектами окружающего мира, с учетом их специфики;</p> <p>6) исследовать собственные нестандартные способы решения;</p> <p>7) преобразовывать объект: импровизировать, изменять, творчески переделывать</p>
--	---

Познавательные универсальные учебные действия формируются в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, использование технологии обучения в сотрудничестве и т. п. Исследователи отмечают, что познавательные УУД – глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых). Именно интерес и комплекс связанных с ним состояний личности образуют внутреннюю среду ученика, необходимую для полноценного учения. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположенностью школьника к учению, к познавательной деятельности в области одного или нескольких предметов.

Таким образом, УУД содействуют осознанию личностью существенных связей, отношений, закономерностей и на более высоком уровне его развития ребенок самостоятельно ищет интересующую его информацию по проблеме, а затем и стремится к познанию сложных теоретических вопросов в решении проблем конкретной науки. При этом под уровнем развития познавательных универсальных учебных действий можно понимать произвольное управление учебной деятельностью, развитие восприятия, мышления, речи, памяти, воображения. Безусловно, технология проблемно-диалогового обучения является своеобразным способом и методом взаимодействия педагогов и обучающихся на основе проблемного диалога, обеспечивающего эффективное достижение результата учебного процесса. Не вызывает сомнения, что необходимо применять методы проблемного обучения в целях обеспечения общего развития учащихся, формирования теоретического стиля мышления, которое лежит в основе любой деятельности. Проблемный диалог в полной мере способствует развитию познавательных способностей учеников. Познавательные УУД формируются в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Одним из элементов познавательных учебных действий является действие постановки и решения проблемы. А технология проблемного диалога учит ставить проблему и находить пути ее решения. Приходим к выводу, что, применение технологии проблемно-диалогового обучения на уроках русского языка способствует формированию УУД обучающихся. Далее мы рассмотрим, каким образом это происходит на уроках русского языка.

Русский язык считается основным учебным предметом в школе. От того, насколько хорошо ученик владеет грамотным письмом, речью, зависит его успех в изучении остальных школьных предметов. В связи с переходом на Федеральный государственный образовательный

стандарт основного общего и среднего (полного) общего образования встает вопрос о том, как строить обучение русскому языку в новых условиях. На эти и другие вопросы можно найти ответ в примерной программе для основной школы, которая составлена на основе фундаментального ядра содержания общего образования и требований к результатам основного общего образования, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования второго поколения [ФГОС].

В основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, который позволяет на каждой ступени общего образования представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности. При этом деятельностный подход отражен не только в целевом блоке стандарта, но и в требованиях, состоящих из трех компонентов: знать/понимать – перечень необходимых для усвоения каждым учащимся знаний; уметь – владение конкретными умениями и навыками по русскому языку, основными видами речевой деятельности; выделена также группа знаний и умений, востребованных в практической деятельности ученика и в повседневной жизни. Вместо господствующей ранее идеи приобретения системы прочных фундаментальных знаний новые государственные стандарты провозгласили идею функционально грамотной личности, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами. Предполагается достижение предметных, личностных и метапредметных результатов – универсальных учебных

действий, среди которых познавательные учебные действия, для формирования которых используется технология проблемного диалога.

Далее представим, каким образом можно использовать технологию проблемно-диалогового обучения на уроках русского языка.

Технология проблемного диалога включает в себя четыре этапа: постановка проблемы, поиск решения, выражение решения, реализация продукта. Рассмотрим их применение на основе дидактического материала по орфографии, представленного в УМК по русскому языку в основной школе под редакцией М. М. Разумовской.

### **I этап. Постановка учебной проблемы**

Учебную проблему можно поставить тремя способами:

- 1) побуждающий от проблемной ситуации диалог;
- 2) подводный к теме диалог;
- 3) сообщение темы с мотивирующим приемом.

Каждый из этих способов имеет свою особенность. При выходе из проблемной ситуации учащиеся осознают противоречие и формулируют проблему, в результате развиваются творческие способности. Подводящий диалог активизирует логическое мышление учащихся. Все способы постановки проблемы обеспечивают рост учебной мотивации.

Приведем примеры возможных подходов к постановке учебной проблемы.

#### **1. Побуждающий диалог.**

Этот метод требует от учителя последовательного осуществления таких действий:, как:

- создание проблемной ситуации;
- побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- побуждение к формулированию учебной проблемы;
- принятие предлагаемых учащимися формулировок учебной проблемы.

**Тема урока:** Правописание - Н - и - НН - в причастиях и отглагольных прилагательных

*выкраше..ый – выкраше..а*

*краше..ый мною – краше..ый пол*

- У вас запись этих слов вызвала затруднения? Почему?

- Почему слова записаны парами?

- Какова тема урока?

2. Подводящий диалог

Этот способ постановки учебной проблемы не требует создания проблемной ситуации. Он представляет собой цепочку вопросов и заданий, которые подводят учащихся к пониманию темы урока.

**Тема урока:** Дефисное написание наречий

Даны слова:

*еле-еле по-волчьи во-первых где-то когда-либо*

*мало-помалу по-хорошему в-третьих как-нибудь*

*чуть-чуть по-немецки в-пятых кое-где кое-как*

- Что объединяет слова?

- Почему они записаны группами?

- От чего зависит правописание наречий через дефис?

3. Сообщение темы с мотивирующим приемом

Учитель сообщает тему урока, стремясь вызвать к ней интерес учащихся. Для этого можно использовать прием «яркое пятно», который состоит в сообщении учащимся интересного материала, связанного с темой урока (сказки, легенды, шутка, загадка, занимательные задания): ряд существительных в русском языке имеет отглагольное происхождение (например, жир от жить, пир от пить). От какого глагола могло образоваться слово «врач»?

Еще один прием – «актуальность» – связан с пониманием практической значимости знаний, возможность использовать их в жизни.

**Тема урока:** Пунктуация

- Что изучает пунктуация?
- Зачем нужна пунктуация?
- Почему недостаточно букв алфавита для того, чтобы написанное было понятно читающему?

*Делегация выезжает утром встречайте.*

*Я не видел брата товарища и его сестру.*

## **II этап. Поиск решения**

Существует два пути поиска решения проблемы.

### **1. Классический путь**

Через выдвижение гипотез и их последующую проверку, гипотезы могут быть ошибочные, но принимаются все. Практика показывает, что лучше не увлекаться выдвижением избыточного количества гипотез. Во-первых, их можно не успеть проверить на уроке, во-вторых, дети начинают «заигрывать» и говорят ради того, чтобы сказать, а не ради того, чтобы прийти к правильному ответу.

**Тема урока:** Правописание суффиксов -чик-/ -щик-

Открывается запись на доске, учащиеся видят два столбика слов

извозчик	обойщик
перебежчик	фонарщик
разведчик	съемщик
разносчик	формовщик
летчик	гонщик

*Учитель:* Посмотрите на эти слова. В первом слова с суффиксом -чик-, во втором с -щик-. Это неслучайно, это поможет вам открыть правило. Итак, какие есть идеи? (*побуждение к гипотезам*).

*Ученики:* В словах с приставками пишется суффикс -чик-, без приставок -щик-; после звонких согласных пишется суффикс -чик-, после глухих – суффикс -щик- (*ошибочные гипотезы*)



*Учитель:* Так (принятие ошибочных гипотез). Все так думают? Кто не согласен? (побуждение к проверке)

*Ученики:* В слове «разносчик» - глухой согласный С, а суффикс -чик-; в слове «летчик» нет приставки, а суффикс -чик-.

*Учитель:* Есть еще новые идеи? (побуждение к гипотезам). Прочитайте первый столбик, вслушайтесь в звучание, обратите внимание на орфографию (подсказка к решающей гипотезе).

*Ученики:* После определенных согласных пишется суффикс -чик-, после других – суффикс -щик-.

*Учитель:* Как эту мысль проверить? (побуждение к проверке). Что нужно сделать со словами каждого столбика? (подсказка к плану). Что дала проверка?

*Ученики:* Нужно подчеркнуть буквы перед суффиксами (план проверки). В словах первого столбика пишутся д-т, з-с, ж; в словах второго столбика – остальные (аргумент). В первом случае пишется суффикс -чик-; во втором суффикс -щик- (формулировка правила – открытие нового знания).

## 2.Сокращенный путь

Его можно реализовать через подводящий диалог. Он разворачивается от четко сформулированной учебной проблемы, после идут логически продуманные, сильные для ученика вопросы, которые приводят к открытию нового знания.

Тема урока: Правописание разделительного Ъ

*Учитель:* Прочитайте два столбика слов:

(читают).

поезд	въезд
выезд	подъезд
заезд	объезд

*Учитель:* В словах какого столбика пишется разделительный Ъ?

*Ученики:* Второго.

*Учитель:* Где именно в слове пишется разделительных Ъ?

*Ученики:* После приставки.

*Учитель:* На какую букву оканчиваются эти приставки? Сравните первый и второй столбики.

*Ученики:* В первом столбике на гласную, во втором – на согласную.

*Учитель:* С какой буквы начинается корень?

*Ученики:* С гласной.

*Учитель:* Значит, какой мы можем сделать вывод?

*Ученики:* Разделительный Ъ пишется после приставок на согласный перед гласным (*открытие нового знания*).

*Учитель:* Пперед какими гласными буквами ставится Ъ? и т. д.

### **III этап. Выражение решения**

Знания необходимо воспроизводить (проговаривать, повторять). Различают воспроизведение знаний репродуктивное (выучи – перескажи) и продуктивное (составление опорных сигналов). Практически любое задание может быть выражено опорным сигналом, главное, чтобы по этой схеме можно было рассказать новое правило.

#### **Тема урока:** Глагол

Составляем синквейн – пятистрочная строфа (1-я строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна (существительное); 2-я строка – два прилагательных, характеризующих данное понятие; 3-я строка – три глагола, обозначающих действие в рамках заданной темы; 4-я строка – представляет собой фразу, короткое предложение, раскрывающее суть темы; 5-я строка – синоним ключевого слова (существительное).

Пример синквейна

*Глагол.*

*Важный, необходимый.*

*Действует, изменяется, обозначает.*

*Глаголом жги сердца людей!*

*Знание.*

#### **IV этап. Реализация продукта**

Цель: показать свой результат, продукт обучения учителю и одноклассникам и получить обратную связь в виде оценивания. Приемы оценивания могут быть самые различные. Чаще всего используется самооценивание учеником своей работы по заранее предложенной системе критериев: нет ошибок в работе – «5», 1-2 ошибки – «4», 3-4 ошибки – «3».

Таким образом, поэтапное использование проблемного диалога на уроках русского языка, который развивает коммуникативные умения и навыки, дает возможность менять формы деятельности, служит средством получения прочных знаний, которые позволят успешно формировать познавательную компетентность учащихся. Далее рассмотрим использование проблемного диалога при изучении орфографии.

Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс, поэтому в школьном курсе русского языка орфографии отводится отдельное место. Ее изучением занимаются и в начальной школе, и в основном курсе, а также в 10-11 классах. Орфография – самостоятельный раздел науки о языке, но в отличие от других разделов она по традиции изучается рассредоточенно: орфографические понятия и правила распределены по другим разделам и включены во все разделы как в начальной школе, так и в классах основной школы.

Орфография – раздел языкознания, изучающий систему правил единообразного написания слов и их форм, а также сами эти правила.

Цель изучения орфографии в школе – формирование орфографической грамотности. В школе формируется относительная орфографическая грамотность – умение применять изученные в

школьном курсе русского языка правила и безошибочно писать словарные слова (слова с непроверяемыми гласными и согласными), включенные в школьный учебник.

Некоторые методисты отмечают, что целью обучения орфографии является выработка навыка, т.е. автоматизированного, а не пропускаемого через сознание написания слов и их форм. Так, А.В. Текучев в учебнике «Методика русского языка в средней школе» пишет, что «для того, чтобы быть орфографически грамотным, не допускать орфографических ошибок, недостаточно знать принципы орфографии, правила, уметь объяснить написание слов – все эти знания и умения надо обратить в навык» [Текучев, 1980].

Орфография состоит из нескольких подразделов. В учебном пособии «Методика преподавания русского языка в средней школе» под редакцией Е.И. Литневской выделяется пять разделов орфографии:

1) написание значимых частей слова (морфем) – корней, приставок, суффиксов, окончаний, т.е. обозначение буквами звукового состава слов там, где это не определено графикой;

2) слитное, раздельное и дефисное написания;

3) употребление прописных и строчных букв;

4) правила переноса;

5) правила графических сокращений слов.

Центральным понятием орфографии является орфограмма. Орфограмма – это написание в соответствии с орфографическим правилом или по традиции, это «точка применения» орфографического правила (в его основной части или в исключении из него) [Литневская, 2006]. Другое определение орфограммы: это написание, регулируемое орфографическим правилом или устанавливаемое в словарном порядке, т.е. написание слова, которое выбирается из ряда возможных с точки зрения законов графики.

Таким образом, изучение орфографии происходит на всех уровнях обучения русскому языку. Раздел «Орфография» в курсе предмета «Русский язык» сквозной, т.к. при рассмотрении любой темы изучаются орфограммы.

В соответствии с ФГОС к структуре урока (этапам) установлены следующие требования: урок включает в себя организационный этап, этап актуализации знаний, мотивационно-целевой этап, этап изучения нового материала, этап первичного осмысления и закрепления изученного материала, этап рефлексии, домашнее задание.

Ниже представим урок русского языка в 5 классе на тему «Правописание корней с чередованием букв *Е-И*».

**Тема урока:** Правописание корней с чередованием букв *Е-И*.

**Тип урока:** урок комплексного применения знаний (комбинированный).

**Цель урока:** формирование орфографических умений и навыка правописания букв *Е-И* в корнях с чередованием.

**Задачи урока:**

1. Образовательные:

1) показать основное отличие гласных в корнях с чередованием от безударных гласных,

2) помочь сформулировать правило правописания букв *Е-И* в корнях с чередованием, связав его с условием выбора гласной корня,

3) выработать алгоритм действий при выборе гласной корня,

4) научить применять алгоритм на практике.

2. Воспитательные: воспитывать интерес к предмету и любовь к родному языку.

3. Развивающие:

1) развивать творческие способности учащихся,

2) развивать навыки самоконтроля и взаимоконтроля.

**Оборудование:** учебник, рабочая тетрадь, листы с заданиями.

## План урока

№	Этап	Время	Основные методы, приемы и формы
1	Организация начала занятия	2 мин.	Проверка готовности к уроку, организация работы
2 3	Проверка выполнения д/з. Мотивационно-целевой этап	8 мин.	Проверка выполнения домашнего задания. Актуализация знаний — ответы на вопросы «Да-Нет». Побуждающий от проблемной ситуации диалог. Формулирование темы урока как проблемной ситуации
4	Открытие нового знания	18 мин.	Выполнение заданий. Выработка алгоритма действий при написании слов с чередованием Е-И в корне слова. Практические задания по вариантам и выборочный диктант по теме урока. Самопроверка, взаимопроверка, оценивание по предложенным критериям. Физкультминутка, актуальная по теме урока
5	Первичное осмысление и закрепление изученного материала	10 мин.	Творческий и распределительный диктанты. Самопроверка, взаимопроверка, оценивание по предложенным критериям
6	Итоги урока. Рефлексия	5 мин.	Беседа с применением проблемных вопросов (обобщающая беседа)
7	Домашнее задание	2 мин.	<u>Теория</u> : параграф 71 (стр. 139) <u>Практика (на выбор)</u> : упр. 929 (614) или составить 5-6 предложений с глаголами, имеющими в корне чередование букв Е - И. <u>По желанию</u> :

			составьте тест из 6 заданий на тему «Чередующиеся гласные <i>Е - И</i> в корне слова»
--	--	--	---

В ходе представленного выше урока на этапе постановки учебной проблемы использован побуждающий диалог от проблемной ситуации – практическое задание: записать слова, выделить в них корни, объяснить условия выбора гласных. Учащиеся при выполнении испытывают затруднение, т.к не в каждом случае могут объяснить условия выбора гласных. Далее осуществляется поиск решения проблемной ситуации с применением классического пути – выдвижение гипотез, их проверка. На этом этапе важно, чтобы учитель с помощью грамотно выстроенного диалога с учащимися их подвел к выдвижению правильной гипотезы, которая будет проверена правилом, представленным в учебнике. Затем следует этап выражения решения. На данном уроке мы использовали продуктивное воспроизведение знаний – в ходе совместной работы учителя и обучающихся выработан алгоритм применения правила «Правописание корней с чередованием букв *Е-И*». На этапе реализации продукта представлены различные задания по закреплению данной теме: задания по вариантам – вставить пропущенные буквы, обозначить орфограммы, выборочный, творческий, распределительные диктанты, физкультминутка. Учащимся была предложена система самооценивания – нет ошибок в работе – «5», 1-2 ошибки – «4», 3-4 ошибки – «3». В конце урока выведена общая оценка за урок (опираясь на самооценивание учеников). Этапы проблемно-диалогового обучения на уроке реализуются на протяжении всего урока. Такая организация урока обеспечивает выработку у школьников чувство ответственности, они учатся самостоятельно работать, искать материал, выдвигать гипотезы, искать пути выхода из проблемных ситуаций, анализировать, сопоставлять, делать вывод.

Таким образом, целенаправленная организация изучения орфографии с использованием проблемного диалога позволяет существенно повысить уровень развития творческих способностей у школьников, воспитать интерес к предмету, обеспечить эффективность труда учителя, способствовать социализации личности ребенка, развивать познавательные способности и формировать познавательные универсальные учебные действия.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте определение понятию «проблемный диалог».
2. В чем вы видите эффективность использования проблемного диалога в ходе изучения орфографии в школе?
3. Перечислите основные принципы проблемного обучения. Дайте им характеристику.
4. Разработайте фрагмент урока с соблюдением принципов активного обучения при изучении орфографии (класс и тема – на выбор).
5. Разработайте фрагмент урока с использованием проблемного диалога при изучении орфографии с включением смешанного обучения.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов – Москва : Рыбаков Фонд, 2016. – 279 с.

Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. – Москва : Академия, 2010. – 447 с.

Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли / А. Г. Асмолов, В. В. Бурменская, А. И. Володарская. – Москва : Просвещение, 2017. – 159 с.

Богданова, О.Ю. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф.Чертов. – Москва : Академия, 1999. – 400 с.

Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография М. В. Богуславский. – Москва : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.

Бородкина, Н.В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н.В. Бородкина, О.В. Тихонова. – Ярославль, 2015. – 203 с.

Васин, Е. К. Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе / Е. К. Васин // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, №2 (154) – С. 33-41.

Введение в проектную деятельность. Синергетический подход : учеб. пособие / И. В. Кузнецова, С. В. Напалков, Е. И. Смирнов, С. А. Тихомиров ; под ред. Е. И. Смирнова. – Саратов : Вузовское образование, 2020. – 166 с.

Воюшина, М. П. Способность к диалогу – основа профессионализма учителя / М. П. Воюшина // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 99-102.

Галкина, Г. Е. Совершенствование образовательной среды в условиях использования активных методов обучения в вузе / Г. Е. Галкина // Современные технологии образования. – 2014. – №28 (265). – С. 47-55

Гутник, И. Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте / И. Ю. Гутник. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2008. – 248 с.

Данилов, Д. Д. Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов) / Д. Д. Данилов. – Москва : Баласс, 2006. – 66 с.

Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

Есипов, Б. П. Основы дидактики / Б. П. Есипов. – Москва : Просвещение, 1994. – 45 с.

Зенкина, С. В. Сетевая проектно-исследовательская деятельность обучающихся : учебное пособие для вузов / С. В. Зенкина, Е. К. Герасимова, О. П. Панкратова. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 152 с.

Кашкаров, А.П. Как оценивают в России: отметка или оценка? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagoginfo.blogspot.com/2011/11/kak-ocenivajut-v-rossii.html>.

Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учеб. для студ., обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф.02 – Педагогика) / Г. М. Коджаспирова. – Москва: КноРус, 2010. – 740 с.

Комарова, И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС / И. В. Комарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 128 с.

Коротаева, Е. В. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии : учеб. пособие для вузов / Е. В. Коротаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 181 с.

Кравцова, И. Л. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы / И. Л. Кравцова, А. М. Пинская // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 23-27.

Красноборова, А. А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подхода / А. А. Красноборова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 1. – С. 13-17.

Кругликов, В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю.А. Шаранов. – Санкт-Петербург, 2006. – 189 с.

Кругликов, В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / В. Н. Кругликов. – Санкт-Петербург, 2000. – 45 с.

Ксендзова, Г. Г. Школьная отметка: стимулятор умения или "дамоклов меч"? / Г. Г. Ксендзова // Директор школы. – 2000.– № 5. – С. 34-36.

Лебедева, М. Б. Формирующее оценивание: современное понимание / М. Б. Лебедева // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. – Санкт-Петербург. 2005. – 134 с.

Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева. – Москва : Академический проект, 2006. – 590 с.

Логинова, А. В. Смешанное обучение : преимущества, ограничения и опасения / А. В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – № 7(87). – С. 809-811.

Мельникова, Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС : учеб. пособие / Е. Л. Мельникова. – Москва : АПКППРО, 2013. – 138 с.

Мельникова, Е. Л. Технология проблемного диалога на уроках литературы / Е. Л. Мельникова, Т. Н. Степанец // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 131-138.

Нагаева, И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И. А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56-67.

Огольцова, Е. Г. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов // Е. Г. Огольцова, О. М. Хмельницкая // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях: Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. – 2009. – С. 129-133.

Организация проектной деятельности обучающихся : хрестоматия / Е. С. Полат, А. М. Болдырева, Е. А. Пеньковских [и др.] ; сост. В. Л. Пестерева, И. Н. Власова. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 164 с.

Педагогические технологии: в 3 ч. Ч. 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под общей ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 258 с.

Педагогические технологии: в 3 ч. Ч. 2. Организация деятельности : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под ред. Л. В. Байбородовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 234 с.

Педагогические технологии: в 3 ч. Ч. 3. Проектирование и программирование : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова

[и др.]; под ред. Л. В. Байбородовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 219 с.

Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд. – Москва : Юрайт, 2020. – 392 с.

Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов-на-Дону: ИЦ «МарТ». 2010. – 336 с.

Пидкасистый, П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – Москва: Пед. общество России, 1998. – 355 с.

Пинская, М. А. Оценивание для обучения: практическое руководство / М.А. Пинская. – М.: Чистые пруды, 2009. – 35 с.

Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

Рапацевич, Е. С. Новейший психолого-педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современная школа, 2009. – 928 с.

Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий. 2005. – 288 с.

Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. – Москва : Юрайт, 2019. – 447 с.

Скаковский, В. Д. Вопросы разработки и использования педагогических тестов: учеб.-метод. пособие / В. Д. Скаковский. – Минск: РИВШ, 2015. – 339 с.

Современные образовательные технологии : учебное пособие для вузов / Е. Н. Ашанина [и др.] ; под ред. Е. Н. Ашаниной, О. В. Васиной, С. П. Ежова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 165 с.

Суртаева, Н. Н. Педагогические технологии : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 250 с.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Ф. Талызина – Москва : Академия, 1998. – 288 с.

Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – Москва : Просвещение, 1980. – 414 с.

Факторович, А. А. Педагогические технологии : учеб. пособие для вузов / А. А. Факторович. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 128 с.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <https://fgos.ru/>

Фишман, И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: метод. пособие / И. С. Фишман, И.Б. Голуб. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.

Хорн, М. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования / М. Хорн, Х. Стейкер. – Калифорния : Willey, 2015. – 343 с.

Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

Шакирова, Л. З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л. З. Шакирова, Р. Б. Сабаткоев. – Казань: Магариф, 2003. – 352 с.

Щуркова, Н. Е. Педагогические технологии : учеб. пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 232 с.

Эпштейн, М. Н. О творческом потенциале русского языка: Грамматика переходности и транзитивное общество / М.Н. Эпштейн // Знамя. – 2007. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2007/3/ep18.html>.

Учебное издание

Мария Викторовна Веккессер  
Лариса Степановна Шмульская

Актуальные проблемы методики обучения русскому  
языку в школе

Редактор И.А. Вейсиг  
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 30.06.2021. Формат 60 x 84/ 16

Бумага офсетная Печать офсетная

Усл. печ. л. 6,9

Тираж 30 экз. Заказ

Библиотечно-издательский комплекс  
Сибирского федерального университета  
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а  
Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)  
E-mail [publishing\\_hous@sfu-kras.ru](mailto:publishing_hous@sfu-kras.ru)

Отпечатано в типографии МБУ «ЕГИЦ»  
г. Енисейск, ул. Ленина, 101; тел.: 8(39195)26065