

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

Новые технологии 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 44.03.01 – "Педагогическое образование", направлению подготовки 44.03.05 – "Педагогическое образование" (с двумя профилями образования) (уровень бакалавриата), направленность «Русский язык и литература» (Протокол № 700 от "13" июня 2020 г.).

Красноярск – Лесосибирск 2020

УДК 37.014
ББК 74.5
Н73

Рецензенты:

Е.А. Цзян, кандидат педагогических наук, директор МБОУ «СОШ № 9 г. Лесосибирска»;

Н.Е. Булгакова, кандидат филологических наук, заместитель директора МБОУ «СОШ № 9 г. Лесосибирска»

Н73 Новые технологии обучения русскому языку в школе : учеб. пособие / М.В. Веккесер, С.В. Мамаева, И.А. Славкина, Л.С. Шмульская; под общ. ред. М.В. Веккесер, И.А. Славкиной. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2020. – 108 с.

ISBN 978-5-7638-4373-6

Представлен обзор основных технологий, которые используются в практике преподавания русского языка на различных ступенях обучения. 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 44.03.01 Педагогическое образование, направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями образования) (уровень бакалавриата), направленность «Русский язык и литература».

УДК 37.014
ББК 74.5

ISBN 978-5-7638-4373-6

© Лесосибирский педагогический институт– филиал Сибирского федерального университета, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	6
1.1. Характеристика понятия «технология обучения»	6
1.2. Проблемно-диалогическое обучение: технология проблемного диалога	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
2. ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ И РАЗДЕЛОВ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	49
2.1. Технологии формирования орфоэпических умений в курсе начальной школы	49
Вопросы и задания	
2.2. Методика обучения орфографии младших школьников с использованием игровой технологии	69
Вопросы и задания	92
2.3. Использование технологии активного обучения при изучении заимствованной лексики на уроках русского языка	93
Вопросы и задания	102
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	102

ПРЕДИСЛОВИЕ

Пособие предназначено для организации и проведения занятий по дисциплине «Новые технологии в обучении 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 в настоящий момент является внедрение в образовательный процесс таких методов и приёмов, 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 технологий позволяет устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создаёт

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

В пособии изложен материал, касающийся отдельных образовательных технологий, характеристика которых сопровождается большим количеством заданий, упражнений, фрагментов уроков, примеров из профессиональной деятельности. Каждый раздел резюмирует блок «Вопросы и задания», который даёт возможность 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. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

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 учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, который ставит своей задачей оптимизацию форм образования.

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».

Учёные выделяют 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).

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.

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 определённое мировоззрение, творческие способности, умеет оценивать всё 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 её 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 учёных; 2) особенности региона; 3) изменения в развитии науки и техники.

Следует отметить, что содержание социального опыта подвергается педагогической переработке с учётом 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; учёт 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 2020 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, приёмов подачи

учебного материала учащимся в целях 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. Проблемно-диалогическое обучение: технология проблемного диалога

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 путём 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. ведёт к «открытию» прямой дорогой. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее.

Таким образом, на проблемно-диалогических 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 приёмом). 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 учащихся. Далее мы представим описание каждого проблемно-диалогического метода обучения.

1.2.1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог

Метод представляет собой сочетание приёма создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Метод требует осуществления четырёх действий: 1) создание проблемной ситуации; 2) побуждение к осознанию её 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 (табл.1).

Таблица 1

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	4. На невыполнимое вообще задание.

	выполнить задание.	5. На несходное задание. 6. На сходное задание.
--	--------------------	--

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

Приём 1: проблемная ситуация создаётся 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?».

Приём 2: проблемная ситуация создаётся 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 ещё не знаем?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

Приём 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.

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

Приём 5: проблемная ситуация создаётся 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 (табл.2).

Таблица 2. 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, расчётами, экспериментом, наглядностью		
4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще	Вы смогли выполнить задание? В чём затруднение?	
5. Дать практическое задание, сходное с предыдущим	Вы смогли выполнить задание? В чём 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

Приём 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.

Приём 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 потаённых 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.

1.2.2. 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 (табл.3).

Таблица 3

	Подводящий к теме диалог
--	--------------------------

Структура	Система посильных ученику вопросов заданий, подводящих его к открытию мысли
Признаки	<ul style="list-style-type: none"> – пошаговое, жёсткое ведение мысли ученика; – переживание учеником удивления от открытия в конце диалога; – почти невозможны неожиданные ответы учеников; – не может быть прекращён, идет до последнего вопроса на обобщение
Результат	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» (часть 2) под редакцией Е.А. Быстровой).

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

Проблема	<i>фиксирует вопрос на доске</i>	
ПОИСК (Подведение)	<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 и в корне, а когда е?</p> <p>– Можем ли мы сказать, что данные орфограммы – проверяемые гласные 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>
Признак		
Возврат к вопросу	– Слова с такими корнями нельзя проверить, так как это слова с чередующимися гласными в корне слова.	
Термин		

Определение		
<p>ЗАДАНИЯ</p> <p>Тема</p> <p>Опора</p> <p>Оценивание</p>	<p>– Так какова тема нашего урока?</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 идёт после корня:</p> <p>– А – пиши И.</p> <p>– другой гласный – пиши Е.</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>– Слова с чередующимися гласными в корне слова.</p> <p><i>ученики читают правило и думают над алгоритмом</i></p> <p><i>работают с правилом, записывают памятку в тетрадь</i></p> <p><i>ученик предлагает дополнить памятку, записав все варианты корней с чередованием, чтобы их запомнить</i></p> <p><i>записывают</i></p>

Первичное закрепление	– Теперь давайте перейдём к практике...	<i>выполняют упражнение</i>
ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ	Учитель даёт задания на выбор (разный уровень сложности): 1. Прочитать правила §6 и выполнить упражнение 54 / <i>базовый уровень</i> /. 2. Придумать загадки, используя чередование / <i>повышенный уровень</i> /. 3. Написать инструкцию, используя чередование / <i>повышенный</i> /.	

1.2.3. 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 неё. 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 создаётся по ходу диалога учителем лично. Если этого не происходит, после поиска решения даётся 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, размещённых 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 определённых черт личности ребёнка. В истории педагогики оценочный компонент имел различные требования: от телесных наказаний до отсутствия оценок вообще. В современной школе оценивание – это средство воздействия на обучающегося с целью развития его самостоятельности, активности, ответственности и пр. В этой связи особо актуальной становится задача формирования у обучающегося правильно уметь оценивать свою деятельность и её 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 определённой 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 придётся 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 её продукт. Как отмечает М.А. Пинская, это обуславливает внедрение в современной школе системы формирующего оценивания, которая отвечает принципам системно-деятельностного подхода. Она даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно обучение. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые 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 (Н.В. Бородкина).

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 причисляют: информационную, контролирующую, 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 определённый 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 объёма изученного и усвоенного материала за определённый период. Применение формирующего оценивания в ходе дисциплин филологического цикла осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью определения ближайших шагов для установления перспективы (для корректировки методов, приёмов, форм обучения; учёта возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.). В дальнейшем полученная информация позволит улучшить работу учителя / преподавателя по устранению недочётов. Такое оценивание с учётом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взвимооценки 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 оценивания

предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется с целью 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 определённый момент, для тщательного учёта достижений каждого обучающегося.

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 чёткие 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, то есть 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».

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 развёрнутой 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». Авторы сравнивают традиционную оценку с измерением роста растения, а формирующую – 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 состоит в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это подразумевает определение 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 определённый 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.

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 нужных исправлениях.

Здесь необходимо выбрать приёмы 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 нужно создать обратную связь, обеспечивающую продвижение школьников вперёд, 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 даёт 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.

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

В основе рассматриваемого оценивания должны лежать определённые критерии. Их разрабатывает учитель желательно совместно с обучающимися. Такая система критериального оценивания даёт 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 определённым 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 самооценка и самоуважение. Конечно, это оказывает влияние на развитие личности. Младшие подростки относятся к учёбе уже несколько по-другому, в этот период происходит снижение успеваемости. Главной ценностью оценки для этого школьного возраста выступает следующее: она даёт им возможность занять в коллективе более высокое «положение», однако если такое

положение обеспечивается за счёт проявления других качеств, то её 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 учёбе 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 влияют 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 никчёмности. 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 напряжённым 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 окружающим, 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.

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 всё начинается со школьного стандартного оценивания. Конечно, не отрицается, что неуспешный в учёбе может в дальнейшем стать успешным в жизни.

Отечественные психологи определяют факторы, влияющие на объективность оценивания. К их числу относят негативную установку («эффект ореола»): ребёнок внешне несимпатичный, неопрятный, из социально неблагополучной семьи (среды) может соотноситься с образом неспособного ученика. Типичные ошибки стандартного оценивания: великодушие (оценивающий даёт несколько завышенную оценку знакомым лицам, предпочитает в большей степени говорить о положительных качествах и свойствах и в меньшей – о недостатках и недочётах); ошибка контраста (оценка даётся 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, поэтому 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 ребёнка, 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 приёмы данной технологии. Только в этом случае систематического использования конкретных техник позволит получить качественные результаты обучения.

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

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

Приём «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

Приём «Кубик Блума»: здесь потребуется бумажный кубик, на гранях которого написаны слова-просьбы: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Далее формулируется тема урока, которая обозначает определённый 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» даёт возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему "Мёртвые 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 под. 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 приёмов сжатия текста», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации ...», «Что бы ты сделал на месте Гринёва?» 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 под. 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 – всё зависит от конкретных темы и целей урока). Таким образом, приём «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

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

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

Приём «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная 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 приём 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 достигнутых школьниками результатов на уроке.

Уже считается универсальным приёмом использование процедуры «Составление тестов», которая может особенно эффективно применяться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумуляции полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёма обучающийся выполняет определённые 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 счёт 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. Всё 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 слушателя; 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 определённым критериям: соответствует ли работа жанровым особенностям эссе; насколько оригинально автор подошёл к изложению доводов; как обозначена авторская позиция и т.п. Мы считаем, что такая форма работы тоже может быть отнесена к числу приёмов формирующего оценивания.

Мы рассмотрели далеко не полный список приёмов изложенной 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 приёмов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, в этом случае 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 определённый банк техник, методов и приёмов, единых критериев оценивания, подкреплённых 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. Всё 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 учётом 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, желательно 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 ввёл 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 познаёт 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 носит 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, используемых в системе социально-психологического

обучения и построенных на использовании ряда социально-психологических эффектов и феноменов (эффекта группы, эффекта присутствия и ряда других). Вместе с тем активны не методы, активным является именно обучение. Оно перестаёт 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 объёму, что позволяет способным и заинтересованным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях;

- по времени, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и формой их подготовки.

Принцип гибкости требует сочетания вариативной подготовки, основанной на учёте запросов заказчиков и пожеланий обучающихся, с возможностью оперативного, реализуемого непосредственно в процессе обучения, изменения её 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 своём 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 учётом 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 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 [Голкина, 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.

Актуальная задача системы образования – 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» [Библер, 1975].

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

1. Игра «Третий лишний». Обучающимся предлагаются цепочки из трёх 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, верёвка, карандаш*.

2. Решение семантических пропорций. Даны первые члены семантических пропорций, в числителе и знаменателе которых расположены 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 пришёл 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 учёные-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 «Всё 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 определённой 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, оформленное 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) костёр; 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) щёки?*

Подобранные упражнения и задания согласуются со всеми постулатами активного обучения: носят проблемный характер; релевантные 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 учёбе.

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 учётом принципов активного обучения. Сопроводите каждое упражнение методическим комментарием относительно соблюдения основных постулатов активного обучения.

2. ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ И РАЗДЕЛОВ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Технологии формирования орфоэпических умений в курсе начальной школы

В младшем школьном возрасте преимущественно происходит интенсивный процесс усвоения норм языка. Поэтому именно обучение в начальной школе играет огромную роль в развитии и становлении навыков грамотной устной речи ребёнка. Сама работа по развитию речи детей многогранна. К одному из таких направлений можно отнести обогащение словарного запаса ребёнка путём развития у него орфоэпически правильной речи. Это означает, что у обучающихся необходимо совершенствовать их произносительно-слуховую культуру, развивать выразительность речи, формировать хорошую дикцию, повышать культуру живого слова. В Федеральном государственном образовательном стандарте начальной общей школы говорится о

необходимости формирования у младших школьников правил и норм орфоэпии [ФГОС НОО, 2009].

Внимание к орфоэпической стороне речи у школьников определяется рядом факторов, среди которых ведущую позицию занимают именно социальные факторы. Грамотная устная речь способствует лёгкости и быстроте в общении между людьми, придаёт ей коммуникативное совершенство. Сегодня в обществе расширилась сфера воздействия живого, звучащего слова на человека. Данные факторы заставляют предъявлять высокие требования к правильности звучащей речи. Задача сознательного овладения нормами устной речи, а также воспитания уважения к богатым традициям русского языка не только выдвигается на первый план, но и станет важнейшей общественной задачей нашего времени как социального заказа общества. Велика и эстетическая ценность правильного произношения, которая наиболее ярко отражает степень общего интеллектуального развития человека.

Действующие программы по русскому языку для начального звена требуют вести работу над орфоэпической стороной речи учащихся на протяжении всего периода обучения. Изучение орфоэпии играет огромную роль в начальной школе, так как в 4-м классе младших школьников ждёт Всероссийская проверочная работа (ВПР), в которой первое задание будет по нормам орфоэпии, а именно необходимо будет произнести данные слова и указать в них знак ударения над ударными гласными.

Орфоэпические правила имеют большое значение в общении между людьми. Ошибки в речи говорящего отвлекают внимание слушателя от самого непосредственного содержания речи, что вызывает своего рода барьер в языковом общении. Тем самым знание орфоэпических норм станет способствовать более быстрому пониманию говорящих.

Но несмотря на модернизацию школ, на повышение качества образования и речевой культуры общества в целом, верное произношение в настоящее время наиболее слабое звено. С увеличением влияния средств массовой информации вопрос о правильном произношении стоит особенно остро [Константинова, 2010]. Факторы для усвоения норм орфоэпии детьми младшего школьного возраста представляют собой своего рода пусковой механизм, некую движущую силу всего процесса формирования произносительной культуры, что во многом определяет его эффективность.

Как отмечает А.А. Бондаренко, у ребёнка-дошкольника, который воспринимает только устную форму речи, навыки говорения складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения. С поступлением в школу основным механизмом овладения произносительными нормами у ребёнка продолжает оставаться подражание речи окружающих, а наиболее важным фактором становится звучащая речь учителя.

С самого начала обучения в школе в действие вступает совершенно новый фактор – процесс усвоения орфоэпических норм продолжается под значительным воздействием написания. Это является источником общих для всех школьников орфоэпических ошибок; к примеру, в слове «что» детьми произносится [чт] вместо [шт]. Подобного рода ошибки вызваны несоответствием буквенного и звукового составов слова и распространены не только в озвученной письменной, но также и в естественной разговорной речи детей [Бондаренко, 1990].

Предупреждение отрицательного воздействия написания на становление орфоэпических норм обеспечивается целенаправленным обучением детей орфоэпически правильному чтению написанного, а также грамотной записи орфоэпически диктуемого.

В речи школьников традиционно выделяют следующие типы орфоэпических ошибок:

1) произносительные ошибки, которые вызываются воздействием письма (к примеру, орфографическое чтение);

2) орфоэпические ошибки просторечного характера (к примеру, *конпот, трамвай*);

3) орфоэпические ошибки диалектного происхождения (к примеру, *к[о]жие, еще – [ишо]*);

4) ошибки, что обусловлены влиянием родного нерусского языка (к примеру, в речи детей мигрантов).

А.А. Бондаренко разработал для начальной школы орфоэпический минимум, в основу которого положены слова и формы слов, которые отличаются стабильностью, устойчивостью. Усвоению подлежат такие правила произношения:

1) [чт] в местоимении *что*, а также в его производных;

2) [чн] в словах *нарочно, отлично, конечно*;

3) [щн] в слове *помощник*;

4) [гк], [гчъ] в словах *мягче, легче*;

5) окончания *его/ого (зимнего)* и слово *сегодня*;

6) слов иноязычного происхождения (*район*);

7) твердых (*партер, кафе*) и мягких (*гипотеза, кофе*) согласных перед Е в заимствованных словах [Бондаренко, 1990].

Слова из этого орфоэпического минимума включены в словарь «Говори правильно», который входит в структуру учебников русского языка.

Условия успеха при работе по усвоению норм орфоэпии были названы Т.А. Ладыженской. Прежде всего, нужно сделать установку на необходимость усвоения правильной речи: это так же важно, как и усвоение норм правописания. У обучающегося следует сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи в качестве одной из

слагаемых понятий «культурный человек», «культура речи». Также целесообразно сформировать у детей представление о понятии «произносительная норма» как о принятом обязательном правиле произношения в русском языке. Необходимо обеспечить многократное повторение верного варианта произношения слова для того, чтобы выработать нужный автоматизм. Многочисленные исследования показывают, что, при наличии у учащихся сознательной установки на усвоение той или иной нормы, таких повторений может быть от 10 до 100; последнее относится к ситуации преодоления произносительной ошибки, давно вошедшей в речь ребёнка. И, наконец, следует реализовать системный подход в проведении орфоэпических упражнений.

Выделяют следующие виды орфоэпических упражнений:

- 1) сопоставительный анализ нормы и ее нарушений (*стОляр, столЯр*);
- 2) выбор одного из данных (нормативного или ошибочного) языковых средств;
- 3) замена ошибочных вариантов произношения нормативными;
- 4) запоминание слов из орфоэпического словаря в контексте.

Приемы непосредственного запоминания орфоэпических норм описаны А.А. Бондаренко.

1. Это может быть заучивание стихотворных строк, в которых прописан нормативный вариант:

Звонят, звонят ученики...

Зачем писать им в дневники.

Какой урок им задан?

Ведь телефон-то рядом. (А. Барто)

2. Проговаривание вслух словоформ и слов, произношение которых необходимо запомнить. Рекомендуется группировать такие слова на определенном основании, к примеру глаголы в форме

прошедшего времени женского рода с ударением на -а (*позвала, убрала, начала*). Эффективность использования такого приема увеличивается, если реализуются различные игровые технологии, мнемонические приемы, применяется опора на зрительное восприятие и др.

3. Ознакомление со словариком А.А. Бондаренко «Говори правильно: орфоэпический словарик». В процессе такой работы учащиеся узнают, на какие вопросы отвечает орфоэпический словарь, читают вступительную статью, знакомятся с особенностями его построения, характером сокращений. Также рекомендуется предусмотреть упражнения со словарём.

4. Составление и ведение индивидуальных орфоэпических словариков, которые будут построены не по алфавиту, а в соответствии с нормами произношения, что будет способствовать лучшему запоминанию нормированного произношения слов.

5. Работа с орфоэпическими таблицами-словарями, которые имеют постоянный словарный состав.

Также принципиальной особенностью обучения орфоэпии в начальных классах является связь орфоэпической работы с дикционной. Дикция (от лат. «dictio» – «произнесение») – это «произношение, манера произношения, степень отчётливости в произношении слов, звуков, слогов» [Розенталь, 2010].

Степень отчётливости в произношении может быть различной: низкой или, наоборот, высокой. В соответствии с этим принято говорить о плохой и хорошей дикции человека.

Дикционной необходимо считать работу, которая направлена на воспитание у младших школьников ясности и чистоты произнесения каких-либо отдельных звуков, фраз, слогов, на овладение чётко артикулируемой речью, т.е. на формирование у детей хорошей дикции.

Значение самой дикции для устной речи школьников принято сравнивать со значением каллиграфии для письменной речи: как чёткий,

красивый, разборчивый почерк облегчает восприятие содержания письменного текста, так и хорошая дикция создаёт наиболее благоприятные условия для эффективного устного общения между людьми.

Плохая же дикция, напротив, неудобна в общении: искажением привычного звучания слов она невольно привлекает к себе внимание слушающих, тем самым отвлекая от восприятия содержания звучащей речи. Плохая, нечёткая дикция, аналогично нелитературному, неграмотному произношению, режет слух, снижает выразительность читаемого и говоримого [Добрычева, 2013].

Второе обстоятельство, что диктует взаимосвязь дикционной и орфоэпической работы в обучении, заключается в воздействии их на усвоение грамотного письма. Как орфоэпия помогает овладению орфографией, так же и хорошая дикция благотворно сказывается на верном написании слов.

Наконец, третий, не менее важный фактор – сама специфика речевого развития детей младшего школьного возраста.

К моменту поступления в школу артикуляционная база всех звуков родного языка у детей обычно сформирована. Вместе с тем нормально устроенный речевой аппарат учащихся функционирует в большинстве случаев недостаточно энергично или излишне напряженно.

Уровень слухового восприятия звуков, особенно близких по своим артикуляционно-акустическим признакам, у детей невысок. Названные психофизиологические особенности младших школьников заставляют признать дикционную работу не просто желательной, но и обязательной в классах начального звена.

В практике начальной школы вопросы воспитания у детей внятного, ясного и отчетливого произношения обычно связывают с периодом обучения грамоте.

В первом классе ведётся большая работа по развитию речевого аппарата обучающихся, совершенствованию их слухового восприятия. Но в дальнейшем такая работа несправедливо отодвигается на задний план, а то и совсем игнорируется. Многие специалисты совершенно справедливо считают, что внимание к дикции необходимо сохранять не только во всех начальных классах, но и на протяжении всех лет обучения в средней школе [Русский язык и культура речи, 2004].

В устной речи младших школьников наиболее распространены различные отклонения от требований хорошей дикции. Все отступления от отчётливости и внятности произношения делятся на две группы по характеру их проявления в речи детей:

1) связанные с нарушением чистоты произношения отдельных звуков речи;

2) связанные с нарушением ясности произношения звуков, слов, слогов и целых фраз в речевом потоке.

Недостатки первой группы носят сугубо индивидуальный, частный характер проявления в речи учащихся младших классов. Известно, что большинство детей при поступлении в школу имеют правильную артикуляцию звуков родного языка, но у некоторых наблюдается засоренность произношения в виде шепелявости, присвистывания, картавости и т.п. Такие дефекты речи напрямую связаны с недостатками в работе речевого аппарата детей.

Перечисленные недостатки могут быть и органического (к примеру, врожденная патология устройства органов речи), и неорганического происхождения. Приобретенные вследствие невнимания окружающих (прежде всего родителей) к речи ребенка дефекты устраняются педагогическими средствами в ходе произносительных тренировок.

Вторую группу нарушений составляют нарушения ясности, т.е. отчётливости, разборчивости, внятности произношения звуков, слов, фраз, слогов в речевом потоке. В отличие от дефектов речи,

дикционные недочёты носят массовый характер. С одной стороны, это неуверенная, вялая, неэнергичная артикуляция, а с другой – торопливое, ведущее к скрадыванию отдельных звуков и особенно конечных слогов, даже «скороговорчатое», «захлёбывающееся» произношение.

Оба явления особенно характерны для учащихся младших классов. Учителям приходится напряженно вслушиваться в звучащую речь детей для того, чтобы уловить ее содержание.

В естественной устной речи младшего школьника значительное место продолжает занимать разговорный стиль литературного произношения, который допускает некоторую нечёткость и даже небрежность произношения. В процессе чтения подобное произношение, безусловно, заслуживает резко отрицательной оценки.

Характерными для чтения младших школьников дикционными недочётами выступают замены, искажения, повторы, добавления, перестановки, пропуски слогов, слов, звуков. Ошибки на перестановку и пропуск звуков в слове относятся к числу самых распространённых.

Устранение и предупреждение общих для чтения младших школьников дикционных недочетов проводятся на уроках чтения, прежде всего при выполнении специальных произносительных упражнений, а также при чтении школьниками текстов произведений книги для чтения.

Тренировочные произносительные упражнения (другими словами, речевые разминки) по своему содержанию являются комбинированными: они одновременно направлены на развитие подвижности и гибкости артикуляционного аппарата детей, их речевого (звукового или фонационного) дыхания, голоса, на становление хорошей дикции и выработку литературного произношения.

Речевые разминки имеют свое профилактическое значение: они рассчитаны на всех учащихся класса. Такие речевые разминки

предполагают элементарное знакомство учащихся младших классов с физиологией произношения.

Конечно, в начальной школе нет необходимости детально объяснять все тонкости произнесения какого-либо звука речи, но важно привлечь внимание детей к позам и движениям видимых активных органов речевого аппарата: нижней челюсти, языка, губ. Подобного рода наблюдения не вызывают затруднений у учащихся, так как детям требуется только осознать уже привычные для них движения органов речи.

Следует правильно подобрать дидактический материал для тренировочных произносительных упражнений. Эту роль выполняют не изолированные слоги, слова, звуки, а целые фразы, которые состоят из скороговорок, пословиц, считалок и т.п. Все тексты, что предназначены для разминки, предварительно необходимо записать на доске. Грамматическая форма или слово выделяется подчеркиванием.

Отличным материалом для речевой гимнастики являются скороговорки, богатые звуковыми повторами и обладающие четко выраженным ритмом. Они занимательны по своему содержанию и легко запоминаются детьми. Работа над скороговорками начинается с осмысления их содержательной стороны.

Так, к примеру, лишь уяснив мысль в стихотворной строчке «В школу пошёл – учись хорошо!», ученики тренируются, с одной стороны, в отчётливом произнесении согласного [ш] и дифференциации его со [с], близким по артикуляционно-акустическим признакам, а с другой – в литературном произношении глагола на –сь в форме повелительного наклонения «учись».

Начало упражнения со скороговоркой: «Вечером девочка Мила в садике клумбу разбила. Брат её мальчик Иван тоже разбил стакан» – это выяснение разного значения глагола «разбить» в тексте. В ходе последующей работы дети оттачивают литературное произношение

«мб» в слове «клумба», а также тренируются в разграничении трудных для них согласных звуков [р] - [л] [Аванесов, 2004].

В школьной практике существует уже достаточно закрепившаяся последовательность проведения упражнений со скороговорками:

1) размеренное, замедленное, преувеличенно чёткое произнесение скороговорок;

2) произнесение в обычном темпе;

3) произнесение текста в убыстренном и постоянно ускоряющемся темпе.

При работе с детьми младшего школьного возраста на уроке особенно важно заботиться не о наращивании скорости проговаривания записанного текста, а о том, что Даль называл «чисторечием», т.е. о внятности, правильности и ясности произношения. Но при самостоятельной тренировке во внеурочное время учащимся рекомендуется убыстрять темп проговаривания.

Чтение скороговорки в разных темпах речи связывается с произнесением, различным по силе голоса: вполголоса, громко, шёпотом; при этом соблюдается общее правило проговаривания текста на выдохе. Произносительные разминки не должны превращаться в чисто технический тренаж.

Так, к примеру, текст «От удара бомбардира задрожала вся квартира» прочитывается детьми с действенной задачей «сообщить кому-либо потрясающую новость».

Во время проговаривания скороговорки учитель выставляет требование отчетливо произнести согласный [р] и вместе с тем правильно произнести сочетания *мб* в выделенном слове.

Скороговорку «Приготовила Лариса для Бориса суп из риса. А Борис Ларису угостил ирисом» необходимо прочесть с заданием «Похвалите Ларису и Бориса, ведь они так внимательны друг к другу, заботятся друг о друге». В процессе проговаривания дети тренируются в

разграничении соноров [р] - [л], а также овладевают правильным ударением существительного «ирис» в значении «конфета».

Эффективно чтение скороговорок с последовательным перемещением в них логического ударения также очень эффективное упражнение. Оно организуется в форме вопросов учителя и хоровых ответов учеников:

«Шла Саша по шоссе?»

Шла Саша по шоссе.

Шла Саша по шоссе?»

Шла Саша по шоссе.

Шла Саша по шоссе?

Шла Саша по шоссе»

Выбирая небольшие по объёму короткие чистоговорки для работы на уроке, для домашней же тренировки можно предлагать сравнительно большие по количеству слов тексты.

Вопрос о наиболее эффективном вплетении речевой гимнастики в уроки русского языка требует еще поисков оптимального способа разрешения. Речевую гимнастику можно проводить в начале и в середине урока. Произносительная зарядка в начале урока настраивает учеников на грамотное и отчетливое произношение в течение всего дальнейшего урока.

Речевая разминка в середине урока снимает усталость детей, активизирует их внимание к звучащей речи. Ее можно использовать также во время физкультминутки, параллельно выполняя различные физические упражнения. Речевая гимнастика должна не загромождать урок, а сливаться органически со всеми другими компонентами его структуры.

Еще одно эффективное направление дикционной работы – это совершенствование произношения младших школьников в процессе чтения ими произведений «Книги для чтения». Культуру звучащей речи

детей повысить невозможно, если требования правильности и отчетливости произношения будут соблюдаться только во время тренировочных упражнений на уроках русского языка и игнорироваться при самостоятельном чтении учащихся.

Для выработки верности читаемого используют предупредительные меры исправления. Предупреждение произносительных ошибок необходимо проводить на этапе подготовки к восприятию художественного произведения согласно общим требованиям, что предъявляются к словарной работе. Для проговаривания вслух из текста выбирают только те словосочетания и слова, которые можно тематически объединить и связать по смыслу с рассказом учителя, рассматриванием картины, беседой.

Слова и словосочетания записывают на доске, далее в процессе работы прочитывают хором и индивидуально. Иногда в дикционно правильном и четком произнесении нуждается имя автора произведения.

Работа над правильным произношением слов на уроке литературного чтения не дублирует работу, что проводится на уроке русского языка. На уроке чтения достаточно, чтобы ученики правильно, без искажений и ошибок прочли написанное слово, если его буквенный и звуковой составы разнятся. Известно, что исправление ошибки товарищами гораздо эффективнее, чем указание на нее учителем. Осознание неправильности наступает лишь после произнесения, прочтения слова, причем и слушающий, и читающий в состоянии исправить ошибку, если нарушены знакомые им правила произношения.

Намного труднее детям дается осознание отступлений от требований хорошей дикции. Указания на дикционные недочеты читающего делает учитель. В случае таких, к примеру, ошибок, как недоговаривание слова, искажение его окончаний и т.п., учитель останавливает читающего, заставляя его внимательно всмотреться в

буквенный состав произнесенного слова и прочесть повторно. Многосложные, труднопроизносимые слова (типа «разбушевавшуюся, возвращавшуюся, необыкновенный» и др.) прочитываются всем классом сначала по слогам, а затем в обычном темпе речи.

Естественно, исправление на уроке ошибок требует чувства меры и большого такта. Постоянное внимание к произносимому, вслушивание в звучащую речь позволит учащимся заметить, почувствовать и эстетическую, и эмоциональную окраску звуков. В начальных классах возможны самые элементарные наблюдения над благозвучием – неблагозвучием русской речи как сильнейшим средством выразительности. С благозвучием русской речи можно познакомить школьников во время чтения «Сказки о царе Салтане...» А.С. Пушкина. Для этого достаточно попросить детей вслушаться в звучание двух строк:

«Ты, волна, моя волна!

Ты гульлива и вольна!»

Музыкальность и мягкий ритм данных строк создаются особыми фонетическими средствами и, в первую очередь, преобладанием в отрывке гласных звуков и длительных согласных [в], [л], нежных, ласкающих слух. «Красивые» сочетания звуков напоминают ученикам гармонию и красоту изображаемого явления: дети «слышат», как плавно движутся волны.

Конечно, наблюдения над благозвучием и неблагозвучием русской речи занимают в начальных классах весьма скромное место, но недооценивать их нельзя. Эти фрагментарные наблюдения развивают эстетический, художественный вкус детей, без которого невозможно формирование настоящего вдумчивого читателя.

Итак, повышение и воспитание культуры звучащей речи, а также сама орфоэпическая работа с младшими школьниками осуществляются

на уроках русского языка и литературного чтения в разных направлениях:

- а) формирование хорошей дикции;
- б) закрепление орфоэпических умений учащихся;
- в) наблюдение над звуковым строем русской речи.

Естественно, работа над культурой речи учащихся не ограничивается лишь рамками урока русского языка и чтения; требования правильности и отчетливости произношения предъявляются к речи детей и на всех других уроках, а также во внеурочное время.

Формирование и развитие орфоэпических умений у учащихся должно происходить на каждом уроке русского языка. Для этого учитель может использовать различные приёмы и методы. Проанализируем учебники по русскому языку на предмет предупреждения и исправления орфоэпических ошибок у школьников.

Для анализа возьмём учебники русского языка с 1 по 4 класс из следующих учебно-методических комплексов (УМК): «Школа России» и «Образовательная система Л.В. Занкова».

1. «Русский язык» 1-4 класс под ред. В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого. УМК «Школа России».

Изучение русского языка в начальных классах — это первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития, который обеспечивает готовность выпускников начальной школы к дальнейшему обучению.

Целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе по программе «Школа России» являются:

1) ознакомление обучающихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;

2) формирование коммуникативной компетенции обучающихся:

- развитие письменной и устной речи,
- диалогической и монологической речи,
- навыки грамотного, безошибочного письма в качестве показателя

общей культуры человека.

Систематический курс русского языка представлен в программе следующими содержательными линиями: содержание курса предусматривает изучение одних и тех же разделов и тем в каждом классе.

Подобная структура программы дает возможность учитывать степень подготовки учащихся к восприятию каких-либо сведений о языке, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала, а также организует комплексное изучение грамматической теории, навыков правописания и развития речи.

Мы рассмотрим упражнения и задания учебников, обеспечивающие формирование у младших школьников первоначальных теоретических представлений о системе и структуре русского языка по разделу «Орфоэпия».

С понятием «ударение, ударный и безударный слог» учащиеся знакомятся в первом классе, в конце каждого из учебников 1-4 классов есть небольшой орфоэпический словарь.

В учебнике «Русский язык» за первый класс в данном разделе практически все задания связаны с постановкой ударения в словах и предложением проверить выполненное задание по словарю.

В учебнике «Русский язык», 2 класс, продолжается работа над развитием умения определять безударный и ударный слоги, вводится понятие о том, что знак ударения ставится над буквой, обозначающей ударный гласный звук. Также обращается внимание на роль ударения в словах-омонимах.

В данном разделе в учебнике практически все упражнения нацелены на поиск ударного слога, на постановку ударения в словах.

В учебниках представлены следующие упражнения: «Произнеси данные ниже слова, поставь в них знак ударения над ударными гласными: алфавит, брала, занята, квартал («Русский язык», 1 класс, упр. 10, с. 43; «Русский язык», 1 класс, упр. 4, с. 41; «Русский язык», 2 класс, упр. 105, с. 70).

Таким образом, мы видим, что в первом классе упражнения нацелены на формирование умения находить ударный и безударный слог, на формирование умения расставлять ударение в словах, сверять написанное со словарем.

В данном учебнике присутствуют также упражнения, требующие голосом выделять ударный звук (к примеру, упр.1 со стр. 32); на повышение интонации голоса при произнесении ударного слога (упр. 3 со стр. 40); на нахождение и предупреждение орфоэпических ошибок (упр. 6 со стр. 66) и т.д.

Также учебник предполагает ведение орфоэпического словарика, так как практически всегда рекомендуется выписать те или иные слова и запомнить их написание и ударение.

Во 2 классе создаются предпосылки для изучения такой орфограммы, как «Безударная гласная в корне слова». В учебнике представлены следующие упражнения: на предупреждение и устранение орфоэпических ошибок учащихся (упр. 100, 101 со стр. 68); на обозначение ударений в словах; даются обширные орфоэпические сведения на страницах параграфов (к примеру, на стр. 70); вводятся проверочные работы на знание орфоэпии (упр. 9, 10 со стр. 76).

В конце учебника также находится орфоэпический словарик, состоящий из 96 слов [Канакина, 2015а].

В учебнике «Русский язык», 3 класс, упражнения на постановку ударения в словах встречаются реже. Эта тема косвенно затрагивается

при работе над орфограммой «Безударная гласная в корне слова», а также в разделе «Лексика», когда необходимо подчеркнуть роль ударения в словах-омонимах.

Кроме предложенных слов для запоминания, как и в других учебниках данного курса, встречаются следующие упражнения: даются нормы произношения различных слов (стр. 117, 118); представлен орфоэпический словарик, состоящий из 88 слов [Канакина, 2015б].

В учебнике «Русский язык» 4 класс нет упражнений, которые бы предлагали расставить ударение в словах. Но необходимо отметить, что во всех «словарных» и труднопроизносимых словах расставлено ударение.

Так, орфоэпические справки даны на протяжении всего учебника (стр. 72, 84, 118, 122 и т.д.); даются задания на нормы орфоэпии (упр. 234 со стр. 133); вводится раздел «Наши проекты», где предлагаются задания орфоэпического характера [Канакина, 2015в].

Во второй части учебника есть «Страничка для любознательных», где описываются орфоэпические нормы некоторых слов в интересной форме [Канакина, 2015в].

2. Система Л.В. Занкова.

Рассмотрим курс русского языка Н.В. Нечаевой в аспекте представленности в нем орфоэпических норм русского литературного языка.

В учебниках Н.В. Нечаевой системы развивающего обучения Л.В. Занкова имеется специальная рубрика «Говори правильно», в которой содержатся указания на особенности произношения малознакомых и трудных слов. Так, к примеру, слово «лестница» [с'н'] с непроизносимой согласной.

В словах, пришедших из других языков, буква е не всегда является показателем мягкости согласного звука. Поэтому ученикам предлагается запомнить такие слова: *теннис* – [т]еннис, *кафе* – ка[ф]е, *темп* –

[m]емп, компьютер – компью[m]ер, но музей – му[з']ей, термин – [m']ермин, паштет – паш[m']ет.

В третьем классе основные орфоэпические понятия вынесены в рубрику «Говори правильно», в которой содержится напоминание о роли буквы Е в иноязычных словах, обращается внимание на произношение слов: *фо[н]етика, сви[m]ер, [m]ембр, [m]ест* и др. Автор просит учеников помогать друг другу освоить правильное произношение этих и других слов, а в спорных случаях обращаться к «Орфоэпическому словарю».

Помимо этого в учебнике представлены и творческие задания. Так, к примеру, автор предлагает ребятам придумать задание, которое помогло бы запомнить произношение слов из рубрики «Говори правильно». Это способствует развитию творческих, учебно-познавательных способностей, мотивирует детей правильно говорить и писать [Нечаева, 2015].

Таким образом, в результате анализа двух методических комплексов мы можем сделать вывод, что в учебниках В.П. Канакиной достаточно много упражнений на запоминание и уточнение орфоэпических норм.

Также в данном курсе в каждом учебнике представлен орфоэпический словарь и дается обширная информация об орфоэпических нормах различных слов. В курсе Н.В. Нечаевой очень мало упражнений на орфоэпию, чаще в учебниках предлагаются лишь слова на запоминание с правильным произношением и постановкой ударения.

Итак, дошкольники воспринимают лишь устную речь, в связи с этим навыки говорения складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения. С поступлением в школу наиболее важным фактором становится звучащая речь учителя. Предупреждение отрицательного воздействия написания на становление орфоэпических

норм обеспечивается целенаправленным обучением детей орфоэпически правильному чтению написанного, а также грамотной записи орфоэпически диктуемого.

Выделяют типы орфоэпических ошибок школьников: произносительные ошибки, орфоэпические ошибки просторечного характера, орфоэпические ошибки диалектного происхождения, ошибки, что обусловлены влиянием родного нерусского языка.

У обучающегося следует сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи, представление о понятии «произносительная норма», обеспечить многократное повторение верного варианта произношения слова для того, чтобы выработать нужный автоматизм. Стоит обратить особое внимание на то, что на практике при обучении русскому языку в начальной школе орфоэпическая работа с учащимися не занимает должного места, отодвигается на второй план по сравнению, например, со словарно-орфографической работой, что, по нашему мнению, является недопустимым. Такое положение проблемы, на наш взгляд, связано с недооценкой учителем звуковой стороны речи в формировании коммуникативных умений у учащихся, в прочном усвоении знаний по русскому языку. Однако же все уровни языка, такие, как лексический и грамматический, взаимосвязаны, и овладение языком как средством общения возможно лишь при условии изучения каждого уровня с учётом его связи с другими.

Вопросы и задания

1. Какие виды орфоэпических упражнений выделяются в современной методической науке?
2. Какие приёмы орфоэпической работы на уроках русского языка в начальной школе вы знаете?
3. Какие современные технологии развития дикции вам известны?

4. Подберите пять упражнений для проведения речевой разминки на уроках русского языка в начальной школе.

5. Подберите пять упражнений для проведения речевой разминки на уроках русского языка в 5-6 классах.

2.2. Методика обучения орфографии младших школьников с использованием игровой технологии

Грамотное письмо не просто движение пишущей руки, а особая речевая деятельность. Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растёт. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Обучение русскому языку должно держаться на трех китах: языкознании, психологии, методике.

Особое внимание педагога должно быть сосредоточено на формировании орфографической и пунктуационной грамотности учащихся и их речевом развитии, а также на прочном усвоении тех знаний, которые служат основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами.

Одной из важнейших целей, стоящих перед начальной школой, является изучение родного языка. В свою очередь, формирование орфографической грамотности – главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников. Орфографическая грамотность выступает одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мыслей и взаимопонимания в письменном общении. Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Её основы закладываются в начальных классах. Здесь, на самых ранних ступенях обучения, есть своя специфика,

которая определяется, во-первых, возрастом детей, а во-вторых, почти полным отсутствием у них теоретических знаний по языку. Одним из условий формирования орфографических навыков является формирование орфографической зрелости.

Орфографическая зоркость – это способность обнаруживать в словах, предназначенных для записи, орфограммы, а также определять их типы. Отсутствие орфографической зоркости или слабая ее сформированность считается одной из главных причин допускаемых школьниками ошибок. Поэтому достижение высокого качества орфографической зоркости было и остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык. Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чём пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, т. е. служит целью деятельности.

Несформированность орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы, является одной из важных причин недостаточно высокого уровня орфографической грамотности младших школьников.

Под орфографической зоркостью понимают «способность быстро находить в тексте орфограммы и определять их типы, находить свои и чужие ошибки» [Голохвастова, 2016]. Слабо сформированная орфографическая зоркость или ее отсутствие – причина ошибок.

Большое количество научных исследований, существующих в методике обучения правописанию, не даёт возможность научить младших школьников орфографии. Причиной тому является большое количество орфографических правил и исключений, что вызывает немалые затруднения у обучающихся, так как они не вникают в логику правописания и понимают орфографию как набор не связанных между

собой способ написания слов. Задача педагога в данной ситуации – помочь ребенку усвоить закономерности и целесообразности правописания.

Впервые понятие орфографической зоркости ввел В.П. Шереметевский, который под орфографической зоркостью понимал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего. Т.М. Воителева определяет орфографическую зоркость как «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании» [Воителева, 2006].

Другими словами, орфографическая зоркость – это выработанная способность находить такие места в словах, где письменный знак не совпадает с произношением. Таким образом, орфографическая зоркость – это умение распознавать те случаи письма, где существует различный выбор написания при одном возможном варианте произношения.

Для того чтобы младший школьник мог безошибочно узнавать орфограммы, необходимы такие условия:

- 1) усвоить само понятие «орфограмма»;
- 2) разобраться в общих признаках орфограмм.

Говоря о психологической природе орфографической зоркости, Т.Я. Фролова делает акцент «на способности младших школьников на начальном этапе обучения в опознавательном процессе выделить и квалифицировать орфограммы в результате выявления их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков» [Фролова, 2014].

Согласно мнению М.С. Соловейчик, успешному формированию орфографической зоркости способствуют следующие факторы.

1. Необходимо обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква» на самых ранних этапах обучения, а также достаточное развитие у них полного комплекса фонетических умений.

2. Познакомить младших школьников с признаками наиболее часто встречающихся орфограмм.

3. Предлагать школьникам тренировочные упражнения в нахождении орфограмм. Орфограммы слабых позиций составляют подавляющее число орфограмм почти любого текста (до 90 %), и самыми часто встречающимися среди них являются безударные гласные в корне слова и парные по глухости-звонкости согласные в определенных позициях» [Соловейчик, 1997].

Следовательно, опознавательные признаки именно вышеперечисленных орфограмм должны быть усвоены школьниками в первую очередь. Для гласных – это положение без ударения, для согласных же в первую очередь парность по глухости-звонкости, а также нахождение на конце слов и перед всеми другими согласными, за исключением непарных звонких.

Н.М. Бетенькова утверждает, что «формирование умения обнаруживать должно начинаться как можно раньше, то есть в период обучения грамоте» [Бетенькова 2012].

К началу знакомства с признаками «опасных мест» для гласных учащиеся первого класса уже способны решать некоторые орфографические задачи, которые не связаны с обозначением звуков буквами: умеют определять границы предложений, пишут слова отдельно друг от друга, в именах собственных употребляют заглавную букву, а также знакомы с понятием ударных и безударных гласных и способны обозначить ударный звук общепринятым знаком, а безударный – точкой под значком гласного в схеме или под соответствующей буквой.

Овладение любым умением, в том числе и умением видеть орфограммы, предполагает систематическую тренировку в осуществлении необходимых действий. Их выполнение предусматривают специальные упражнения по развитию орфографической зоркости.

Особого внимания (по причине довольно частого использования и высокого обучающего эффекта) заслуживают два упражнения: письмо под диктовку и списывание, проводимые по особой технологии.

Обучение освоению письма под диктовку начинается в период обучения грамоте – младшие школьники учатся «записывать» предложение схематически, отмечая в качестве «опасных мест» только его начало и конец.

Первоклассники выполняют два задания: слушают предложение, чтобы понять его и постараться запомнить, после чего «записывают» предложение черточкой, показывая его границы и подчеркивая «опасные места». На следующем этапе предложения, воспринятые на слух, фиксируются с помощью более детальных схем, демонстрирующих количество слов и содержащих отметку на новые «опасные места» – пробел между словами.

Когда первоклассники знакомятся с понятием «слог» и учатся определять количество слогов в слове, их действия при письме под диктовку пополняются ещё одним заданием: «записью» слов с использованием слоговых дуг. После знакомства с ударением отрабатывается умение обозначать в схеме ударные слоги и показывать безударные гласные звуки. Затем, научившись писать буквы гласных, первоклассники начинают «записывать» предложения под диктовку, обозначая ударные гласные буквами.

Следовательно, основная цель обучения правописанию в русском языке – формирование орфографической зоркости уже на первом году школьного обучения.

Е.Ю. Голохвастова указывает, что на формирование орфографической зоркости оказывают влияние следующие психические процессы:

«а) активное слуховое и зрительное восприятие;

б) произвольное и произвольное внимание, которое обеспечивает действие самоконтроля и самопроверки;

в) зрительная память, включающая зрительное воспроизведение образов орфограмм;

г) логические операции – сравнение, конкретизация, систематизация, классификация» [Голохвастова, 2016].

Развитие орфографических навыков у младших школьников опирается на различные лингвистические и орфографические понятия, поэтому для педагога очень важно свободно владеть теоретическими знаниями из этих областей.

В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их по опознавательным признакам и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. По мнению Д.Н. Богоявленского, орфографический навык – «это сложный навык. Он создаётся в процессе длительных упражнений и опирается на более простые навыки и умения, такие как навык письма; умение анализировать слово с фонетической стороны; умение устанавливать его морфемный состав и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило» [Богоявленский, 1966].

Таким образом, условия, необходимые для формирования орфографических навыков, таковы: высокий научный уровень преподавания орфографии; связь между формированием орфографических навыков и развитием речи; знание орфографических

правил; знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Решая проблему формирования орфографического навыка, педагог должен прежде всего учитывать психологическую природу младших школьников и соблюдать определённые условия.

Программа по русскому языку в начальных классах предусматривает формирование орфографической грамотности учащихся по следующим направлениям:

- 1) звукобуквенные написания;
- 2) слитно-раздельное написание;
- 3) прописные, строчные написания.

Например:

1) для проверки буквы *у* в слове *чужой* достаточно сочетания *чу*, т.е. минимальное орфографическое поле – две буквы *чу*, которые являются традиционным написанием;

2) при проверке безударного гласного в корне слова *весна* минимальное пространство, необходимое для проверки (орфографическое поле), – это корень *-весн-* в слове *весна* и проверочном *вёсны*.

При обучении правописанию большое значение имеют опознавательные признаки орфограмм, для каждого вида свои.

Общими опознавательными признаками орфограмм являются:

1) расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием;

2) «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;

3) морфемы, их выделение, прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Орфографическая зоркость младшего школьника, т.е. «умение обнаруживать орфограммы, считается базовым языковым умением при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка. Сложность орфографического навыка определяется тем, что он связан с развитием и формированием письменной речи» [Трубайчук, 2014].

Грамотное, безошибочное письмо возможно лишь при условии, если младший школьник хорошо усвоил графическое написание букв, умеет перекодировать звучащую речь, т.е. устную в письменную. Поскольку звучащее слово часто не совпадает с графическим образом, учащимся необходимо усвоить определённые орфографические правила написания слов: правописание букв безударных гласных в корне, в окончании, суффиксе, приставке; правописание букв парных согласных по глухости–звонкости в корне слов и др. Сумев обнаружить орфограмму, младший школьник сможет решить вопрос о конкретном выборе орфографического правила для грамотного написания слова.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т.е. решение орфографической задачи. Умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первым этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма.

Существует множество методических приемов, позволяющих предупредить ошибки, развивающих орфографическую зоркость, навык звукобуквенного анализа, самоконтроль. Все мы знаем роль зрительных, слуховых, рукодвигательных и артикулярных факторов. Рассмотрим данные факторы.

1. Зрительный фактор срабатывает при запоминании непроверяемых написаний. Их в русском языке очень много. Ученые-психологи доказали, что стоит ребенку один раз неправильно написать

слово, как он запомнит его и зрительно, и рука зафиксирует неверный графический образ слова. Отложится в памяти так крепко, что затем надо будет раз сто написать это слово, чтобы ликвидировать ошибку. Можно проводить так называемый «диктант с обоснованием». Учитель диктует слова, например, с безударной гласной в корне, проверяемой ударением. Дети должны сначала записать проверочное слово, а затем только то, что диктует учитель, так как должны обосновать орфограмму. Это будет приучать их «слышать» орфограмму, обосновывать свой выбор ее написания; хорошую обратную связь дает работа с сигнальными карточками.

2. Слуховой фактор. Пишущий человек, как известно, всегда отправляется от слышимого. Поэтому он должен хорошо слушать и слышать то, что говорит учитель или что он сам себе проговаривает. Поэтому учитель должен развивать фонематический слух.

3. Рукодвигательный фактор. Любого орфографического навыка можно достичь только при помощи упражнений, т.е. при ритмичном движении пишущей руки. Вот почему на уроке необходимо как можно больше писать. Сама рука, двигаясь по строке, создает графический образ того или иного слова, «запоминает» и затем пишет его уже автоматически.

4. Проговаривание. Большую роль в формировании орфографического навыка играет так называемое орфографическое проговаривание. Проговаривание так, как надо писать. Этот прием дает неплохие результаты. Работа речевого аппарата в процессе проговаривания создает своеобразный запоминательный образ слова, многократное повторение которого вслух и про себя способствует более прочному запоминанию его написания.

Это своего рода «наговор». Чаще всего это касается запоминания трудных слов. Такое многократное проговаривание прокручивается на

уроке несколько раз, повторяется на последующих уроках и в конце концов прочно запоминается.

Мотивации орфографического действия способствует анализ задания и текста упражнения, взаимоконтроль в процессе его выполнения, использования сигнальных карточек. Отработка способов обнаружения орфограмм осуществляется в ходе зрительного, предупредительного, выборочного диктантов, при выделении орфограмм, в ходе звукобуквенного анализа и разбора слов по составу. Самоконтроль формируется на основе само- и взаимопроверки написанного, в ходе комментированного письма. Комментирование – это вид упражнения, включающий в себе объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Написание слова поясняется не полной формулировкой правила, как оно дается в учебнике русского языка, а отдельными словами-комментариями, т.е. так, как естественно протекает мысль ученика во внутренней речи, когда он хорошо усвоил и формулировку правила. Кроме того, комментированное письмо выступает одним из приемов работы по предупреждению ошибок, приучает учеников к сознательному применению, способствует выработке грамотного письма, устраняя разрыв между теорией и практикой. Комментированное письмо развивает мышление, память, внимание, речь учащихся: они приучаются говорить четко, лаконично, обоснованно, у детей вырабатывается хорошая дикция. Комментированное письмо позволяет осуществлять систематическое повторение материала, дает возможность выявить знание учеников и проверять их орфографические навыки. В ходе орфографического разбора, чтобы зрительное восприятие сделать целенаправленным и более активным, используются условные обозначения и графические

средства для выделения самой орфограммы и условий, от которых зависит ее написание. В этом случае орфограмма подчеркивается одной чертой, а предшествующая или последующая буквы, от которых зависит написание данной орфограммы, подчеркиваются двумя чертами. При подчеркивании орфограммы (*съел, в море*) ученик фиксирует свое умение обнаруживать ее, при графическом обозначении орфограммы определить ее тип, отмечая опознавательные признаки орфограммы, доказательство ее правописания, способ проверки.

Такую работу нужно проводить систематически, особенно при выполнении домашнего задания, что усиливает внимание учащихся в ходе его проверки, когда учитель просит детей назвать встретившиеся орфограммы.

Под орфографической деятельностью понимается «активное взаимодействие ученика с орфографическим явлением с целью обучения грамотному письму» [Фролова, 2014].

В современной начальной школе деятельность учеников, в том числе орфографическая, организуется так, чтобы осуществлялось личностное развитие младших школьников и формировались универсальные учебные действия. Методическими условиями успешного обучения правописанию младших школьников, как отмечает С.А. Фролова, можно считать:

- 1) организацию работы с орфограммами при выполнении каждого упражнения;
- 2) взаимосвязь всех видов разбора с орфографическим;
- 3) отражение в Памятке для списывания трех этапов работы с орфограммой;
- 4) использование моделирования орфографических правил и применение «Орфографического справочного бюро»;
- 5) организацию работы с учебно-научным текстом орфографического правила;

б) расширение количества творческих заданий при изучении орфографии [Фролова, 2014].

Главным в обучении правописанию является решение орфографических задач. Однако их решение возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, ученик сможет решить следующий вопрос – о ее конкретном написании. Следовательно, работа с орфограммами выступает залогом грамотного письма, поэтому важно при выполнении каждого упражнения организовать деятельность учащихся с орфограммами (нахождение, подчеркивание, выделение орфограмм, определение их типа, объяснение, сравнение, классификация, группировка, подсчет орфограмм).

Фонетический, словообразовательный, грамматический разборы имеют место на уроках, но в школьной практике каждый из них проводится, к сожалению, сам по себе, вне связи с орфографической работой, поэтому фонетические, орфографические, словообразовательные, грамматические знания никак не «стыкуются» в сознании учащихся, языковая сущность правил оказывается нераскрытой, что приводит к формализму в усвоении орфографической теории. Звукбуквенный разбор заставляет ученика сравнить произношение и написание слова, учит видеть расхождение между ними, вызывает необходимость объяснять орфограммы.

Списывание, особым образом «организованное», является механизмом, обеспечивающим совмещение смысловой и орфографической ориентировки в тексте. Алгоритм проведения такого списывания включает в качестве обязательных операций нахождение орфограмм при чтении, выделение их в процессе письма и сверку их с исходным текстом после записи. Троекратное обращение к орфограммам при списывании формирует особое смысловое чтение, включающее в себя активную ориентировку в орфографической форме

текста и обеспечивающее тем самым интенсивное накопление в памяти орфографических образов единиц языка (слов, словоформ, словосочетаний)» [Фролова, 2014].

Использование моделирования орфографических правил. В процессе моделирования учащиеся «овладевают умениями обобщать орфографические факты, фиксировать опознавательные признаки орфограмм и каждый этап орфографического действия в графической, знаковой или буквенной форме; умениями преобразовывать графический способ изложения в вербальный, сопоставлять имеющийся комплекс признаков с эталонным, соотносить обобщенное представление об орфограмме с ее конкретной реализацией в слове». Применение моделей преодолевает вербализм обучения, делает лингвистические абстракции наглядными, обеспечивает возможность предметно-практических действий ученика со словом. Модель-памятка представляет собой краткое описание способа выполнения орфографического действия с помощью условных обозначений. По форме она очень близка графическому описанию правила и образцам рассуждения при мотивировке написаний. В работе с моделями учащиеся вначале овладевают развернутыми образцами устного и письменного обоснования орфограмм, а затем, в процессе автоматизации умственных действий, переходят на свернутые способы рассуждения.

По составленной под руководством учителя или самостоятельно модели орфографического правила учащиеся воспроизводят его и сравнивают с формулировкой правила в учебнике, находят сходство и различие, приводят свои примеры

Таким образом, необходимым методическим условием формирования полноценного и прочного орфографического навыка является развитие орфографической зоркости, которая заключается в

умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков.

Для успешного развития орфографической зоркости младших школьников необходимы следующие условия: моделирование орфографических понятий и действий как средство усвоения опознавательных признаков орфограмм; целенаправленное и систематическое применение специальных упражнений, развивающих умение находить орфограммы и определять их тип.

Курс русского языка начинается с обучения грамоте. Обучение грамоте направлено на формирование навыка чтения и основ элементарного графического навыка, развитие речевых умений, обогащение и активизацию словаря, совершенствование фонематического слуха, осуществление грамматико-орфографической пропедевтики. Задачи обучения грамоте решаются на уроках обучения чтению и на уроках обучения письму. Обучение письму идёт с учетом принципа координации устной и письменной речи параллельно с обучением чтению.

Содержание обучения грамоте обеспечивает решение основных задач трех его периодов: добукварного (подготовительного), букварного (основного) и послебукварного (заключительного).

Систематический курс русского языка представлен в программе следующими содержательными линиями:

- система языка (основы лингвистических знаний): лексика, фонетика и орфоэпия, графика, состав слова (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис);
- орфография и пунктуация;
- развитие речи.

Программа предусматривает изучение орфографии и пунктуации на основе формирования универсальных учебных действий. Сформированность умений различать части речи и значимые части

слова, обнаруживать орфограмму, различать её тип, соотносить орфограмму с определённым правилом, выполнять действие по правилу, осуществлять орфографический самоконтроль является основой грамотного, безошибочного письма.

Результаты освоения учебного предмета включают в себя личностные, метапредметные и предметные результаты. Овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка орфоэпических, лексических, грамматических, пунктуационных, в том числе и орфографических, обеспечивается предметными результатами.

Одной из важнейших целей, стоящих перед начальной школой, является изучение родного языка. В свою очередь, формирование орфографической грамотности – главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников. Орфографическая грамотность является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мыслей и взаимопонимания в письменном общении.

Современное письмо состоит из трех частей: алфавита, графики и орфографии. В начальных классах необходимо обучать детей письму во всех элементах, в их взаимосвязи. Выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой, – это уже область орфографии.

Правила орфографии определяют выбор написаний в следующих пяти областях письма, в соответствии с которыми различаются пять разделов орфографии:

- 1) при обозначении звуков буквами в словах;
- 2) при выборе слитного или раздельного написания слов, а также так называемого дефисного написания;
- 3) при употреблении прописных и строчных букв в начале предложения и в именах собственных;
- 4) при переносе слов, их частей с одной строки на другую;
- 5) при аббревиатуре.

Современное русское правописание опирается на определенные принципы. В теории русской орфографии указываются морфологический, фонетический, традиционный принципы, а также дифференцирующие написания. Морфологический принцип является основным принципом русской орфографии. Суть его заключается в том, что все значимые части слова, повторяющиеся в разных словах и формах, пишутся всегда одинаково, независимо от того, как они произносятся в том или ином положении.

Таким образом, на морфологическом принципе основано:

- 1) написание проверяемых безударных гласных и звонких конечных согласных в корнях слов;
- 2) правописание приставок, исключая приставки на *з*;
- 3) правописание безударных окончаний существительных;
- 4) правописание суффикса *-ок*;
- 5) правописание слов с непроизносимыми согласными;
- 6) правописание ассимилированных согласных;
- 7) написание *и* после приставок на твердый согласный и первого корня, начинающегося с *и* в сложносокращенном слове.

Единство орфографического облика морфем достигается тем, что на письме обозначается не произношение в том или ином случае, а фонемный состав морфемы, образуемый сильными фонемами. Поэтому основной принцип русской орфографии можно назвать и фонетическим, понимая под этим принцип передачи на письме фонемного состава морфемы.

Отступлениями от основного принципа русской орфографии являются фонетический и традиционно-исторический принципы. Фонетический принцип русской орфографии заключается в том, что в словах звуки пишутся так, как слышатся, т.е. написание передает звучание слова.

На фонетическом принципе основано:

- 1) написание приставок на *з*;
- 2) написание ударяемых гласных;
- 3) правописание гласных в приставках *раз-*, *рас-*, *роз-*, *рос-*;
- 4) написание *Ы* вместо начального *И* в корне после приставок на твердый согласный;

5) написание под ударением *О* и в безударном положении *Е* в окончаниях существительных, прилагательных и наречиях после шипящих;

6) написание под ударением *-ой*, в безударном положении *-ый* в окончаниях прилагательных, причастий и порядковых числительных;

7) написание *Ы* после *Ц*;

8) написание *Ь* после мягкого *Л*.

В системе орфографических правил есть и такие, которые опираются на фонетический принцип и находятся в резком противоречии с ведущим, морфологическим принципом.

Имеются и другие принципы орфографии, которые не противоречат, а, наоборот, поддерживают морфологический принцип русской орфографии.

Таков третий принцип – традиционный (исторический). Согласно этому принципу многие слова пишутся по традиции, без проверки правилами. По преимуществу это заимствованные из других языков слова. На традиционно-историческом принципе основано:

1) написание *Г* в род.п., ед.ч. прилагательных, причастий, неличных местоимений, порядковых числительных мужского и среднего рода;

2) буква *И* после шипящих *Ж* и *Ш*;

3) *Ь* в окончаниях глаголов настоящего и будущего времени во 2 л., ед.ч.;

4) написание слов с непроверяемыми безударными гласными;

5) суффиксы *-еньк-*, *-тель*, *-очк-*, *-ечк-*, *-енн-*, *-оват*, *-еват*.

Как педагогическая наука, так и школьная практика в последние годы значительно продвинулась в вопросе определения рациональных способов формирования у школьников учебных навыков. Данные исследований, проведенных психологами и методистами, подтверждают, что только система упражнений обеспечивает овладение учащимися навыками грамотного письма.

При использовании упражнений в определенной системе необходимо учитывать специфические условия работы с той или иной группой учащихся, а именно степень подготовленности учащихся, состояние их знаний и навыков в области орфографии, уровень речевой культуры, условия языковой среды окружающей детей.

Успешному обучению правописанию способствует:

- а) тщательный отбор дидактического материала;
- б) разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти;
- в) постепенное усложнение орфографических знаний;
- г) усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий.

На уроках обучения грамоте с целью развития фонематического слуха можно использовать следующие задания.

Упражнение 1. «Внимательные покупатели»

Учитель раскладывает на своём столе различные предметы. Среди них те, названия которых начинаются на один и тот же звук, например: кукла, кубик, кошка; маска, мишка, мяч, миска и т. п.

– Вы пришли в магазин. Ваши родители заплатили за игрушки, названия которых начинаются на звук [к] или [м]. Эти игрушки вы можете взять. Будьте внимательны, не берите игрушку, за которую не платили!

Сложность задания в том, чтобы вместо игрушки, название которой начинается, допустим, на звук [м] (матрёшка, мышка), не взять игрушку, название которой начинается на мягкий звук [м] (мяч, мишка).

Упражнение 2. Лото «Читаем сами»

I вариант. Детям раздаются карты, на каждой из которых написаны 6 слов. Ведущий показывает картинку и спрашивает: «У кого из ребят написано название картинки? (У кого слово?)». Выигрывает тот, кто первый заполнит карту без ошибок.

II вариант. Детям раздаются карты. Ведущий показывает звуковую схему слова, учащиеся соотносят ее со словом у себя на карте. Выигрывает тот, кто безошибочно заполнит свою карту схемами слов.

Упражнение 3. «Волк, собака охотник»

Предварительно дети находят в слове первый звук.

– Сейчас в лесу идёт большая охота: волки охотятся за зайцами, а охотники с собаками – за волками. Пусть волком будет звук [р], собакой – [л], остальные звуки – зайцами, а вы – охотниками. Теперь будьте внимательны. Как только услышите [р] в словах, которые я произношу, «стреляйте» – хлопайте в ладоши! Только не задевайте зайца или свою охотничью собаку. Внимание! Начинаем охоту!

Упражнение 4. «Звери заблудились»

– Заблудились, потерялись в лесу осёл, петух, лошадь, мышка, кошка, собака, свинья, курица, корова. Катя будет звать зверей, а Коля пусть слушает внимательно и рисует на доске слоговую схему каждого слова. Он должен показывать, какой слог тянулся, когда Катя звала зверей. Если они верно выполнят работу, звери снова соберутся вместе.

Упражнение 5. «Математическая грамматика»

Ученик должен выполнить действия на карточке («+», «–») и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов найти искомое слово. Например: с + том – м + лиса – са + ца? (столица).

Упражнение 6. Игра «Один звук, марш!»

1. Из каждого слова «выньте» по одному звуку. Сделайте это так, чтобы из оставшихся звуков получилось новое слово с другим

лексическим значением. Например: горсть – гость (Всласть, краска, склон, полк, тепло, беда, экран.)

2. Теперь, наоборот, добавьте один звук, чтобы получилось совершенно новое слово. Например: роза – , лапа, шар, рубка, клад, укус, усы, дар.)

3. В словах замените один согласный звук. Например: корж – , морж. (Ногти, булка, лапка, зубы, киска, песок, галка, орёл, клин, норка, тоска, свет, полено, рамочка).

Упражнение 7. «Собери цветок»

На столе лежит «серединка» цветка. На ней написана буква (например, с). Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с].

Использование перечисленных выше игр позволяет первоклассникам овладеть следующими умениями: 1) называть звуки, из которых состоит слово; 2) не смешивать понятия «звук» и «буква»; 3) определять роль гласных букв, стоящих после букв, обозначающих согласные звуки, парные по мягкости; 4) определять количество букв и звуков в слове и т.д.

Появлению у учащихся орфографической зоркости способствуют упражнения, требующие от них внимательной работы со звукобуквенным составом слова и развивающие фонематический слух.

Упражнение 8. «Зоркий Глаз помогает Чуткому Уху»

Орфографический диктант. Учитель диктует слова, а ученики записывают только орфограммы, которые встречаются в них.

Например: машина - ши, часы - ча, Глеб - Г, б и т.д.

Учитель показывает предметные картинки и предлагает запомнить только те, в названии которых есть изучаемая орфограмма. Например, предметные картинки: лыжи, стул, карандаши, часы, шишка, ваза, щука.

Учащиеся получают задание запомнить только те названия картинок, в которых есть сочетания гласных с шипящими, а затем записать эти названия.

Учитель предлагает прослушать слова. Затем просит запомнить и записать те слова, в которых есть безударная гласная а, о или е.

Взаимопроверка. Учащиеся обмениваются тетрадями и проверяют диктант, исправляя ошибки товарища карандашом.

Дифференциация звучания и написания слов. Учитель читает слово. Затем даёт задание ученику: «Произнеси слово так, как услышал; произнеси слово так, как напишешь; объясни почему (выдели орфограмму); запиши слово, а буквы, которые пишутся по правилу, напиши другим цветом».

Упражнение 9. «Сосчитай сколько слов»

Упражнение можно использовать на уроке чтения. Учитель читает небольшой текст. Задание: сосчитать, сколько слов в нём начинается или заканчивается на определённый звук. Затем предлагается пересказать услышанное. Главное, чтобы ребёнок натренировался быстро улавливать основной смысл, мог его словесно выразить, не допуская грамматических ошибок.

Упражнение 10. «Где же спрятались слова?»

Упражнение можно использовать на уроках русского языка, чтения. Предлагаются слова с недописанными элементами. Нужно прочитать слова и правильно их написать. Упражнение способствует усилению концентрации и устойчивости внимания.

Упражнение 11. «Игра на рояле»

Упражнение можно использовать на уроке русского языка. Учитель называет слово. Ученики определяют количество звуков в слове, выполняя упражнение «Игра на рояле» (кончики пальцев рук последовательно касаются стола). Упражнение способствует развитию мелкой моторики и фонематического анализа.

Игры, направленные на формирование орфографической зоркости:

1. «Подскажи словечко»

На жарком солнышке подсох,

И рвется из стручков ... (горох)

Прошу вас все слова называть,

Где -оро- надо написать.

2. Шуточные вопросы и загадки:

а) В каких словах спрятались ноты?

(помидор, ребята, дорога)

б) В каких словах ель «растет»?

(понедельник, учитель)

3. Выписывание из словаря слов на разные темы: «Школа», «Домашние животные», «Дикие животные», «Птицы» и т.д.

4. Выписывание слов на определенную букву: П, С, К, Н, Т, Д

5. Выписывание слов с Ь в середине, в конце.

6. Выписывание слов с определенной гласной буквой: О, Е, А.

7. Слог потерялся: ... радь, ... нал, ... хар

8. Собери слоги: -де, -ки, -ный, -ва, -лен, -жур.

9. Угадай слово: мо..., са..., во...

10. Из каких слов «выпали» гласные? М.. ш...н..., з...в...д,
л...с...ц...

11. Комментированное письмо или выборочный диктант (можно использовать и стихи и пословицы)

Дама сдавала в багаж:

Диван, чемодан, саквояж,

Картину, корзину, картонку...

И маленькую собачонку.

Корми корову сытнее, молоко будет жирнее.

Москва – всем городам мать.

12. Дописать пропущенные слова:

Береги нос в большой... (мороз)

.... год начинается, а ... заканчивает.

13. Подобрать к данным словам однокоренные слова: *дорога – ..., желтый – ..., завтрак – ...*

14. Описать свою квартиру, используя слова: *ванна, комната, коридор, телевизор, диван, кровать.*

Таким образом, применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешной работы по орфографии. При определении того, какой именно приём или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них.

Целесообразность применения упражнения с методической точки зрения определяется такими условиями, как степень соответствия изучаемому в данный момент материалу, подготовленность учащихся к усвоению данного учебного материала, доступность приёма с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся; последовательность в применении определённых приёмов.

Вопросы и задания

1. Какие технологии обучения орфографии, на ваш взгляд, целесообразно применять на начальной ступени образования? В среднем звене? В старшей школе?

2. Создайте пять упражнений для развития орфографической зоркости у обучающихся 5-6 классов.

3. Подготовьте фрагмент урока по орфографической теме (класс и тема - на выбор), используя технологию формирующего оценивания.

2.3. Использование технологии активного обучения при изучении заимствованной лексики на уроках русского языка

Освоение иноязычных слов не должно представлять для обучающихся проблему. Изучение заимствованных слов для школьников не только обязательный компонент предмета «Русский язык», но и средство достижения личностно значимых целей. Изучение иноязычной лексики способствует развитию у обучающихся качеств всесторонне развитой личности, одним из которых является умелое использование словарного запаса современного русского языка, а также внедрение новых слов в повседневную речевую практику.

Языковая система достаточно быстро и гибко реагирует на общественные изменения, поэтому процесс лексического заимствования в некотором смысле типичен для языка.

Причинами иноязычного заимствования занимались следующие исследователи: Л.П. Ефремов, Ю.С. Сорокин, У. Вайнрайх, Л.П. Крысин, Е.Э. Биржакова, А.Е. Супрун, В.М. Аристова, А.И. Дьяков и другие.

Большинством исследователей разделяется мысль о том, что основные экстралингвистические факторы заимствования следующие: территориальные контакты и наличие определённого рода двуязычия, необходимость номинации новых явлений и предметов реального мира, новаторство языкового коллектива в какой-либо сфере деятельности, языковой снобизм, т.е. мода на иностранные слова, экономия языковых ресурсов.

Е.Э. Биржакова считает, что «тенденции подобного рода не всегда лежат в плане чистой подражательности или моды, что главным побудительным мотивом зачастую выступают потребности изучения явления путём сравнения и сопоставления подобного, потребности

практической или научной информации в условиях расширившихся, общеевропейских горизонтов общественного бытия» [Биржакова, 2010].

Среди внутренних (языковых) причин выделяют следующие: тенденция к соответствию нерасчленённости, цельности обозначаемого понятия с нерасчленённостью обозначающего; необходимость в разграничении понятий или в их специализации; тенденция к устранению омонимии или полисемии исконного слова; наличие лексического ряда со структурно аналогичным элементом в языке-реципиенте; необходимость в эвфемистических эквивалентах; наличие в языке-реципиенте устоявшихся терминологических систем, обслуживающих определённую тематическую область.

Специфика нынешнего состояния языковой ситуации в России заключается в том, что большинство изменений в языке связано с изменениями в социуме, точнее, основные изменения в языке и общении являются прямым следствием общественных изменений.

Ориентация современной школы на гуманитарное развитие личности в процессе обучения и воспитания обучающихся предполагает довольно высокий уровень владения ими языком. Идея синтеза обучения и развития обусловила создание таких видов и форм работы, которые бы стимулировали активные занятия языком, предоставляли дополнительные возможности для его изучения, совершенствования навыков и умений владения заимствованной лексикой.

Количество исследований, посвящённых проблеме работы над заимствованной лексикой в средней школе, сравнительно невелико, хотя проблема овладения заимствованной лексикой как одним из наиболее трудных пластов лексической системы остаётся одной из самых актуальных.

Как показывает практика, в школе обучающиеся в лучшем случае более или менее прочно усваивают лексический материал, но не

совершенствуют навыки самостоятельного расширения и пополнения словарного запаса.

Слово является многогранной единицей языка, которая обладает не только лексическим, но и грамматическим значением. Понять его семантику, проанализировать его роль в грамматической системе языка, усвоить его словообразовательные связи – значит овладеть новым словом как одним из средств речи. В методике развития речи на уровне лексики предусмотрены следующие позиции:

1) усвоение новых, ранее неизвестных слов. Расширение лексикона учащихся за счет включения в него новых словарных единиц;

2) конкретизация словаря. Организация словарно-стилистической работы, развитие мобильности лексикона, его точности и выразительности, содержащая в себе уточнение значения лексических единиц, усвоенных неточно, знакомство с лексико-семантическими вариантами слова, характеристика лексической сочетаемости слов, усвоение парадигматических связей лексемы и т. д.;

3) активизация словаря. Расширение границ активного словарного запаса обучающихся, включение лексем пассивного запаса в созданные контексты;

4) устранение нелитературных слов – искоренение просторечных, жаргонных, диалектных выражений, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Вышеуказанные направления работы над лексиконом обучающихся должны составлять некоторое единство.

Проведенный анализ действующих учебников по русскому языку для средней школы на предмет отражения в них информации о заимствованной лексике показал, что в материал параграфа не включены вопросы, касающиеся указания на приметы лексики иноязычного происхождения. В учебный материал можно было бы добавить хотя бы минимальную информацию о признаках

заимствованных слов, например: 1) наличие буквы *ф* (*буфет, туфли, фата, кофта, кофе* и т. д.); 2) буква *ю* в начале слова (*юг, юла, юбка, юань* и т.д.); 3) существительные, оканчивающиеся на *-ия-* (*армия, ситуация, коалиция, юстиция* и др.); 4) почти все слова, начинающиеся на букву *э*, заимствованные (*эпизод, эскимо* и т. д.); 5) почти все слова, в корне которых есть удвоенные согласные, заимствованные (*терраса, профессия* и др.) и т.д. [Бондаренко, 2015].

На наш взгляд, стоит разнообразить и дидактический материал школьных учебников, ведь «Примерная основная образовательная программа среднего общего образования» предусматривает, что ученик получит возможность научиться характеризовать лексику с точки зрения происхождения, понимать процессы заимствования лексики как результата взаимодействия национальных культур, характеризовать заимствованные слова по языку-источнику (из славянских и неславянских языков), времени вхождения (самые древние и более поздние), распознавать заимствованные слова, а также понимать роль заимствованной лексики в современном русском языке, иметь общее представление об особенностях освоения иноязычной лексики и уметь целесообразно употреблять иноязычные слова в устной и письменной речи.

На первых этапах работы по изучению темы «Заимствованная лексика» необходимо предложить обучающимся упражнения на определение их уровня владения заимствованной лексикой.

Упражнение 1. Объясните значение следующих слов и подумайте, от каких английских слов они образовались: менеджер, блогер, гейм, байк, бестселлер, бизнес, доллар, офис, лайктайм, саше, диджей, коннект, кастинг, мейкап, шоумен, айпэд, селфи, скейтер, лук, флэшбек, липкит, хайлайт, капри, чизкейк, латте, капучино, кликбейт, популярный, спортсмен, пинг-понг, паркур.

Такое упражнение позволит понять, насколько хорошо ученики понимают значение часто встречающихся в современной речи слов, ведь иноязычное слово должно употребляться уместно.

На следующем этапе можно использовать упражнения, которые развивают лингвокультурологическую компетенцию:

Упражнение 2. Скажите, пожалуйста, сколько языков вы знаете? (ответы обучающихся) Я попробую доказать вам, что все вы знаете множество разных языков. 1) Произнесите по-португальски «огонь», «пламя», если для нас это красивая розовая птица (фламинго). 2) Произнесите по-немецки «змея», если этой «змеёй» садоводы поливают свои грядки (шланг). 3) Произнесите по-нидерландски «человек», если для нас это бездушная кукла в витрине магазина (манекен). 4) Произнесите по-английски «петушиный хвост», если для нас это смесь из напитков (коктейль). 5) Скажите по-французски «столичный», если для нас это подземный вид транспорта в больших городах (метрополитен). Приведенное упражнение хорошо подходит для использования его и в качестве вводного при изучении темы «Заимствованная лексика».

Упражнение 3. Распределите слова по языкам-источникам. Какие закономерности вы заметили? Поделитесь своими наблюдениями.

Якорь, крюк (норвежский, шведский), панцирь, князь, верблюд (германские), вишня, грамматика, математика, философия, тетрадь, алфавит, ангел (греческий), студент, экзамен, ректор, аудитория (латинский), бутерброд, галстук, вексель, акция, процент (немецкий), матрос, руль, флот, флаг, гавань (голландский), митинг, бойкот, парламент, бифштекс, ром, торт, пудинг, спорт, финиш, футбол, баскетбол (английский), костюм, жилет, пальто, блуза, браслет, люстра, салон, сервиз (французский), балкон, коридор, карнавал, альт, бас (итальянский), гитара, ваниль, карамель, табак, томат, сигара (испанский).

Упражнение 4. «Ромашка».

1. Составьте ромашку из 7 лепестков с англицизмами (выбрать нужные слова-лепестки из 14 предварительно данных предложений).

2. Составьте ромашку из 7 лепестков с галлицизмами (выбрать нужные слова-лепестки из 14 предварительно данных предложений).

3. Составьте ромашку из 7 лепестков со словами, пришедшими в русский язык из старославянского языка.

Цель данных упражнений – добиться того, чтобы ученики могли ответить на ключевые вопросы:

1) На какие группы по происхождению делятся слова русского языка?

2) Как определить иноязычное и исконно русское слово без словаря?

3) Из какого языка к нам пришло большинство современных заимствованных слов?

Упражнение 5. Придумайте за 1 минуту как можно больше слов по «коду»:

Грецизмы – авт (сам), гео (земля), граф (писать), микр- (малый), -скоп (смотреть), -тека (вместилище, хранилище).

Латинизмы – аква (вода), дикт (говорить), мобил (подвижный), би (два), интер (между), окул (глаз), био (жизнь).

Из разных языков: тюркский – кара (черный), баш (голова); греч. – астра (звезда), гастро (желудок).

Упражнение 6. На доске записано несколько слов. Попробуйте выяснить, от каких иностранных слов они произошли.

Сендвич, ноутбук, геймер, тревел-блогер, бьюти-обзор, чеклист, айпэд, смартфон, комфортабельный, апартаменты, маркетинг, флешка.

Упражнение 7. Вспомнить и записать по 10 заимствованных слов на разную тематику из разных языков-источников (язык-источник должен быть указан) и исконно русские слова.

Темы: образование, одежда, предметы быта, еда, профессии.

Пример. Ученик выбирает тему "Одежда" и вспоминает все заимствованные слова, относящиеся к ней: джинсы (американизм), жакет (франц.), майка (итал.), юбка (немец.) и т.д. К каждому слову нужно указать его язык-источник. Также нужно вспомнить слова исконно русского происхождения на заданную тему: балахон, калоши и др.

Такое упражнение выполняется после того, как учитель предоставил ученикам таблицу с отличительными особенностями заимствований из разных языков-источников. Упражнение расширяет кругозор, обогащает словарный запас; дети не просто фиксируют заимствованные слова, но и выясняют особенности их происхождения. При выполнении задания учителю уместно будет организовать работу учеников со словарными изданиями.

Упражнение 8. Даны видеоролики из YouTube/Instagram на тему новых гаджетов (компьютерных игр, бьюти-индустрия и т.д.). Выпишите оттуда как можно больше иноязычных слов, которые сможете услышать и распознать.

YouTube и Instagram заняли прочное место современной жизни и имеют большое влияние на словарный состав речи молодёжи. Данный способ получения информации не является полностью безопасным, но так или иначе видеохостинг и социальные сети способны значительно обогатить лексикон современного поколения. Часто контент наполнен на 90 % иностранными словами даже у русскоязычных видеоблогеров. Однако обучающимся необходимо прививать так называемый языковой вкус, подразумевающий уместное и оправданное использование разных по происхождению лексических единиц.

Упражнение 9. Дано предложение: "Коммуникабельный ведущий шоу на телевидении предстал в новом луке, и это, несомненно, вызвало позитивные флешбеки у зрителей". Замените все слова синонимами. Все ли лексемы в созданном вами предложении являются исконно русскими по происхождению? Проверьте себя по словарю. (Общительный ведущий передачи на телевидении предстал в новом облике, и это вызвало положительные отклики у зрителей.)

После выполнения такого упражнения ученики могут сделать вывод о том, что иностранные слова стоит вводить в свою речевую практику с известной долей осторожности, ведь чрезмерное их использование засоряет речь.

Упражнение 10. Проанализируйте названия некоторых городских объектов. С помощью словаря иностранных слов выясните, насколько оправданным и коммуникативно-целесообразным является употребление заимствованных слов в каждом конкретном случае: 1) стоматологическая клиника «Иллюзия»; 2) салон красоты «Аллюр»; 3) магазин школьных принадлежностей «Канцлер»; 4) магазин детских товаров «Элегия».

Безусловно, выступая в качестве имён собственных, заимствованные слова отражают стремление к языковой игре, однако лексическое значение заимствованных слов не всегда способствует созданию положительного образа заведения. Например, *иллюзия* - «*нечто несбыточное*», *аллюр* – «*ход лошади*» и т.д.

Не нужно исключать из работы упражнения с использованием различных словарей. Такая работа в основном направлена на расширение словарного запаса обучающихся.

Упражнение 11. Используя словари, найдите происхождение и значение следующих слов:

- *каракал* (черное ухо), *гиппопотам* (речная корова), *кролик* (маленький король), *марабу* (отшельник), *фламинго* (пламя).

- мандарин (советник), корнишон (маленький рог), помидор (золотое яблоко), апельсин (китайское яблоко), бисквит (дважды печеный), безе (поцелуй).

- герань (журавль), гладиолус (небольшой меч), хризантема (золотой цветок), ирис (радуга), мимоза (меняющий свое обличие), тюльпан (тюрбан).

Ещё один важный аспект при работе с иноязычной лексикой – определение грамматических характеристик заимствованных слов.

Упражнение 12. Определите род заимствованных имён существительных. Составьте словосочетания или предложения, в которых бы обнаруживалась родовая принадлежность предложенных словарных единиц.

Жалюзи, авокадо, визави, фламинго, колибри, сулугуни, панно, рандеву, цунами, авеню, жури, алоэ, безе, пони, резюме, сопрано, купе, какао, кофе, миссис, алиби, импресарио, хинди, салями, алоэ, кашне, шоссе, салями, сомбреро, интервью, боржом.

При изучении темы «Заимствованная лексика» уместно будет обратить внимание обучающихся на акцентные нормы иноязычных лексических единиц.

Упражнение 13. Расставьте ударение в приведённых словах.

Иконопись, апартаменты, догмат, эксперт, жалюзи, гастрономия, обеспечение, танцовщица, феномен, дебет, некролог, афинянин, эпиграф, апостроф, брифинг, серфинг, маркетинг, асимметрия, камфара, кремль.

Таким образом, работа по изучению заимствованной лексики в школьном курсе русского языка должна включать в себя освоение сведений о причинах процесса заимствования, признаках иноязычных слов. Обязательной составляющей должна стать организация активного включения обучающихся в процесс наблюдения за речевой практикой использования слов-заимствований: коммуникативная

целесообразность, грамматическая и фонетическая нормативность. Предложенные этапы работы способствуют расширению лингвистического кругозора учащихся, повышению уровня их коммуникативной компетентности, ориентируют школьников на бережное отношение к языку.

Вопросы и задания

1. В чём, по вашему мнению, заключается важность изучения заимствованных слов в школьном курсе русского языка?
2. Каковы трудности изучения заимствованной лексики на уроках русского языка в школе?
3. Какие приёмы изучения заимствованной лексики в школе вы бы предпочли использовать? Чем вы руководствуетесь на этапе выбора?
4. Создайте пять заданий с соблюдением принципов активного обучения.
5. Подготовьте фрагмент урока по изучению заимствованной лексики в школе с использованием технологии проблемного диалога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение. М.: Просвещение, 2004. 414 с.
2. Бетенькова, Н.М. Орфография и грамматика в рифмовках. М.: АСТ, 2012. 117 с.
3. Библер, В.С. Мышление как творчество. Москва: Политиздат, 1975. 399с.
4. Биржакова, Е. Э. Русская лексикография XVIII века – М.: Нестор-История, 2010. 212 с.

5. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 238 с.
6. Бондаренко, А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990. 142с.
7. Бондаренко, М. А. Формирование интереса к русскому языку в процессе изучения заимствованной лексики// Русский язык в школе. 2015. № 2. С. 8-11.
8. Бородкина Н.В., Тихонова О.В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие. Ярославль, 2015. 98с.
9. Введение в проектную деятельность. Синергетический подход : учебное пособие / И.В. Кузнецова, С.В. Напалков, Е.И. Смирнов, С.А. Тихомиров ; под ред. Е.И. Смирнова. – Саратов: Вузовское образование. 2020. 166 с.
10. Воюшина, М. П. Способность к диалогу – основа профессионализма учителя // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 99-102.
11. Голкина, Г.Е. Совершенствование образовательной среды в условиях использования активных методов обучения в вузе // Современные технологии образования. 2014. № 28(265). С. 47-55.
12. Голохвастова, Е. Ю. Формирование орфографической зоркости у учащихся начальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16). С. 111 –114.
13. Демина, О.А. Технология проблемного обучения как способ активации познавательной деятельности на уроке литературы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1 - 8. С. 111–114.
14. Добрычева, А.А. Русская речевая культура: учеб. пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2013. 136с.

15. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.
16. Зенкина, С.В. Сетевая проектно-исследовательская деятельность обучающихся : учебное пособие для вузов / С.В. Зенкина, Е.К. Герасимова, О.П. Панкратова. Москва: Юрайт, 2020. 152 с.
17. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс. М.: Просвещение, 2015. 143 с.
18. 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>.
19. Комарова, И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. Санкт-Петербург: КАРО, 2015. 128 с.
20. Константинова Л. А., Ефремова Л. В., Захарова Н. Н. Нормы русского литературного языка: учебное пособие по культуре речи. М.: Флинта, 2010. 166 с.
21. Коротаева, Е.В. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии : учебное пособие для вузов. Е. В. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2020. 181 с.
22. Кравцова И.Л., Пинская А.М. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. № 2. С. 23-27.
23. Красноборова, А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подхода // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 1. С. 13-17.
24. Кругликов, В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 45 с.

25. Кругликов В.Н., Платонов Е.В., Шаранов Ю.А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: П-2, 2006. 189 с.
26. Ксендзова, Г.Г. Школьная отметка: стимулятор умения или "дамоклов меч"? // Директор школы. 2000. № 5. С. 34-36.
27. Лебедева, М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. СПб., 2005. 134 с.
28. Мельникова Е.Л., Степанец Т.Н. Технология проблемного диалога на уроках литературы / Е.Л. Мельникова, // Наука и школа. 2017. № 5. С. 131-138.
29. Мызникова, М.А. Формирующее оценивание на уроках истории. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie_v_shkole/fo.
30. Нечаева, Н.В. Русский язык. 3 класс: В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2015. 144 с.
31. Огольцова Е.Г, Хмельницкая О.М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях: Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции (г. Комсомольск-на-Амуре, 10-20 февраля 2009г.). 2009. С. 129-133.
32. Организация проектной деятельности обучающихся: хрестоматия / Е.С. Полат, А.М. Болдырева, Е.А. Пеньковских [и др.]; составители В.Л. Пестерева, И.Н. Власова. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 164 с.
33. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1995. 640 с.

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

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

36. 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.

37. 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.

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

39. Пидкасистый П.И. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров. М., 2013. 511 с.

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

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

42. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html>.

43. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – Режим доступа

https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiqJfJ2qPNAhXLjSwKHa8SBXsQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Ffropoop_noo_reestr.do

44. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 2010. 543с.

45. Русский язык и культура речи: Курс лекций / Г.К. Трофимова. М.: Флинта: Наука, 2004.

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

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

48. 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.

49. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.: Академия, 1997. 383 с.

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

51. Трубайчук, Л.В. Применение информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе как одно из средств формирования орфографической зоркости младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2014. №6. С. 80 – 84.

52. Учитель.ru. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.teacher.fio.ru/>

53. Учительская газета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru>

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

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

56. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. № 373.

57. Фролова, С.А. Применение элементов технологии проблемного обучения на уроках литературы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pr>

58. Фролова, Л.А. Методические условия организации орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2014. №3. С. 28 – 34.

59. Щуркова, Н. Е. Педагогические технологии : учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 232 с.

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

Учебное издание

Мария Викторовна Веккессер
Светлана Викторовна Мамаева
Инга Анатольевна Славкина
Лариса Степановна Шмульская

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Редактор И.А. Вейсиг

Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 21.07.2020. Формат 60 x 84/ 16

Бумага офсетная

Печать офсетная

Усл. печ. л. 4,5

Тираж 50 экз. Заказ №45

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

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