

ЛИТЕРАТУРА (учебники)

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка. - М., 1990 г.
2. Методика преподавания русского языка в школе // Под ред. М.Т.Баранова.- М., 2000 г.
3. Баринова Е.А., Боженкова Л.Ф., Лебедев В.И. Методика русского языка.- М., 1974.
4. Мурина Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии. – Мн., 19990.
5. Текучёв А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1970.
6. РЯ и Л в школе – минский; Газета – Первое сентября.

Самостоятельно

1. Из методического наследия (Баринова Е.А., Мурина Л.А.) – конспект.
2. Виды разбора на уроках русского языка по книге Бабайцевой «Виды разбора на уроках русского языка» или по учебникам 5 – 8 класса – контрольная работа.

ВВОДНАЯ ЛЕКЦИЯ (2 ч.)

- 1.Методика преподавания русского языка как наука, её предмет и задачи.
- 2.Связь МПРЯ с другими науками.
- 3.Принципы методики преподавания русского языка.
- 4.Методы исследования в методике русского языка.
- 5.Из методического наследия.

1. Методика преподавания русского языка как наука, её предмет и задачи.

Методика преподавания русского языка – это педагогическая наука, которая: 1) определяет цели и структуру учебного предмета; 2) изучает и описывает наиболее эффективные и рациональные методы и приёмы по русскому языку; 3)исследует условия и пути усвоения определённого круга знаний.

МПРЯ одновременно является прикладной, практической отраслью педагогики и в то же время имеет теоретическую часть; практические решения опираются на познанные закономерности формирования грамматических понятий, овладения речью, усвоения письма и орфографии, навыков чтения, интонации, на изученные трудности и ошибки учащихся.

Методика имеет свой объект, предмет изучения – обучение русскому языку, которое включает: а) содержание обучения, языковой материал, который изучается и должен быть усвоен, языковые умения. Которые должны быть усвоены; б) деятельность учителя по подаче и отбору языкового материала, по

выявлению знаний и умений; в) деятельность учащихся по усвоению знаний, выработка умений и навыков.

МПРЯ включает четыре задачи:

- зачем изучать: определение целей и задач обучения русскому языку;
- чему учить: определение содержания обучения; обоснование и составление программы и учебников, различных пособий;
- как учить: разработка методов и приёмов обучения; конструирование уроков;
- как контролировать усвоенное: определение критериев оценки, методов контроля.

2. Связь МПРЯ с другими науками.

Особенностью МПРЯ как науки является опора на результаты ряда наук: языкознания, психологии, философии, логики, педагогики.

Философия обеспечивает методологические основы методики, понимание целей и задач обучения языку. Так, вам хорошо известно о связи языка и сознания, языка и мышления. Мысль человека материализуется в языковых формах, в речи; строя свою речь школьник формирует свою мысль через языковые конструкции. Овладевая десятками тысяч слов, он развивает мышление.

Обучение языку формирует мировоззрение школьников, включает их в сознательную жизнь, даёт им самое совершенное средство познавательной деятельности. Изучение языка развивает интеллект и должно быть опережающим по отношению к другим учебным предметам.

Методика тесно связана с психологией, опирается на неё в изучении процессов восприятия учебного материала по русск. языку, его запоминания, воспроизведения, в развитии мышления школьников и их речи. В методике разрабатываются проблемы, в основе которых лежит психологический феномен: - формирование умений и навыков правописания;

- усвоение языковых понятий;
- активизация познавательной деятельности учащихся;
- развитие их познавательных интересов.

Понятия *знания, умения, навыки и развитие*, широко используемые в методике взяты из психологии.

С т. зр. Психологии овладение языком – это одна из граней формирования личности.

В методике используются данные о возрастных возможностях усвоения знаний и умений, а также данные о допустимых усвоенных нагрузках.

Многие психологи-исследователи занимаются непосредственным изучением процессов усвоения школьниками родного языка: орфографией и пунктуацией – Д.Н. Богоявленский, Г.Г. Граник; развитием речи учащихся – Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев.

В последние десятилетия в методике р. яз. стали использоваться психологические материалы по управлению умственной деятельности учащихся; всё более актуальной становится проблема психологии общения школьника с компьютером.

Связь методики с педагогикой проходит по нескольким линиям.

Первая – это применение общедидактических принципов в методике русского языка. Так, в методике безусловно реализуется воспитывающий принцип (общедидактический): через развитие логического мышления, через воспитание любви к русскому языку, через формирование самосознания (самовыражение в сочинении).

Вторая линия – методы обучения. Например, репродуктивные, поисковые, проблемные методы в методике русского языка получают своеобразные черты.

В третьих, многие педагогические понятия и термины используются в методике: цели обучения, воспитывающее обучение, межпредметные связи, урок, учебник и др.

И конечно же важнейшая роль в связях методики принадлежит языкознанию.

В методике русского языка учитывается природа русского языка: социальная функция, связь с сознанием, уровни (фонетический, лекс., морфемный, словообр., морфологич., синтаксич., уровень текста), а также специфика его разделов.

Язык – система, и изучение его в школе должно носить системный характер, т.е. все уровни и разделы должны изучаться во взаимосвязи и взаимодействии: работа над грамматическим значением требует его фонетического и словообразовательного анализа, точного понимания л. з. , сочетаемости с другими словами. Такой подход обеспечивает усвоение языка как единой функционирующей системы.

Связь методики с языкознанием носит, в первую очередь, интегративный характер, когда исходным моментом является модель «языковой личности», а в конце мы имеем выпускника СШ с его теоретическими познаниями о языке, с его речевыми умениями и навыками. И методика как наука несёт ответственность за недостатки в реализации этой модели.

Во-вторых, связь методики и языкознания носит дифференцированный характер. Т.е. методика связана не только с такими разделами языкознания как фонетика, фонология, орфоэпия, лексикология, морфемика, словообразование, морфология, синтаксис, но и с теорией речевой деятельности. Это направление обеспечивает методические основы речевого развития школьников: их речи – устной и письменной, восприятия чужой речи. Совр. методика сочинения в значительной степени строится на теории типов текста и синтаксисе текста, новом, молодом научно-лингвистическом направлении.

Для успешного развития методики р. яз. необходимы связи и с теорией дикции, стилистикой, риторикой. Теорией литературных жанров, поэтикой, логикой, теорией сценич. речи.

Методика не может обойтись без опоры на историю рус. яз. (историческую грамматику и фонетику), а также на диалектологию. Н-р, диалектология нужна в той части методики, где рассм. методы и приёмы работы над культурой речи, над усвоением норм русского литературного языка.

Что касается Белоруссии, то в условиях близкородственного рус.-бел. Билингвизма каждый раздел методики должен чётко определить те моменты, когда родной язык может помочь в усвоении близкородственного русского языка, когда может проявиться отрицательное влияние интерференции. Необходимо также учитывать, что эти моменты сильнее проявляются в сельских школах, где гораздо большее влияние имеет бел. яз., чем в городе.

За последние десятилетия в методике рус. языка стали использоваться новые развивающиеся лингвистические теории: фонемная теория орфографии, синтаксис целого текста, теория типов текста, теория словообразования.

3. Принципы методики преподавания русского языка.

1) В МПРЯ выделяются общедидактические принципы:

- принцип единства воспитания и обучения;
- связи теории с практикой;
- наглядности, сознательности;
- активности;
- доступности и последовательности;
- коллективного характера обучения⁴
- учёта индивидуальных особенностей учащихся;
- прочности знаний.

2) Основные принципы МПРЯ тесно связаны с определением закономерностей процесса обучения рус. яз.:

- необходимость тренировать органы слуха и речи для совершенствования произносительных навыков формирует принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи;
- синхронное развитие лексич. и грамматиц. навыков с параллельным развитием мыслительных навыков формирует принцип понимания языковых значений и синхронного развития лексич. и грамматиц. навыков (срабатывает при подборе дидактического материала);
- эстетическое восприятие языка как искусства, его воспитательное воздействие на человека, на его чувства – принцип оценки выразительности речи, различение сообщающей и эстетической функций языковых знаков;
- в процессе обучения должно присутствовать языковое чутьё (неосознанное умение следовать нормам языка, речи) – принцип развития языкового чутья, чувствования языка;
- опережающее овладение устной речью по сравнению с письменной – принцип опережающего развития устной речи;

- опережающее обучение белорусскому языку – принцип опережающего обучения белорусскому языку.

4. Методы исследования в методике.

В методике достоверность выводов и надёжность рекомендаций обеспечивается методами исследования. К ним относятся:

- 1.Метод наблюдения: предполагает целенаправленное наблюдение над работой учащихся по рус. яз. на уроках, на внеклассных занятиях в школе
- 2.Изучение, анализ и обобщение опыта: предполагает анализ деятельности учителя, дидактического, в том числе и языкового материала, используемого на уроке, и т.д.
- 3.Метод индивидуальных бесед:… индивидуальную беседу с учащимися.
- 4.Анкетирование: позволяет произвести опрос большого количества уч-ся и учителей и сравнить отношение разных лиц к одному и тому же предмету.
- 5.Эксперимент по проверке доступности и эффективности новых программ, учебников, пособий, методов и приёмов обучения, типов уроков и т.д. Результаты эксперимента тщательно анализируются, делаются выводы.

Выделяют поисковый эксперимент, цель которого выявление проблем, поиск исходных позиций; формирующий – продолжительный, тщательно подготовленный, проводится в эксперимент. классах и школах. В результате происходит накопление обширного материала. Контрольный проводится с целью получения материала для оценки новой методики в виде контрольного среза. Срезы дают материал для анализа и статистической обработки.

- 6.Диагностика и прогнозирование. Методы, которые довольно часто используются учителями. На протяжении нескольких лет могут фиксироваться сведения о типичных орфографических ошибках учащихся в диктантах, сочинениях и изложениях. Затем производится сопоставление статистических материалов по годам, что позволяет получить представление о тенденциях роста (или снижения) грамотности учеников в целом или по отдельным типам орфограмм и пунктограмм. При снижении грамотности делаются соответствующие выводы и усиливается работа над правописанием определённого типа слов.

Проживая на территории Беларуси, мы можем прогнозировать те или иные ошибки, связанные с влиянием белорусского языка, и в связи с этим усилить работу по этим правилам.

- 7.Изучение методического наследия.

5.Из методического наследия.

Исследование любого явления должно протекать в его историческом развитии; без понимания того, как изучаемое явление возникло, как шло его развитие невозможно понять его состояние сегодня.

Возникновение методики русского языка связывается с появлением в 1844 году книги Ф.И.Буслаева «О преподавании отечественного языка». Фёдор Иванович Буслаев – гуманист; для него человек – носитель прекрасного, высоких порывов души. Учить языку – значит развивать духовные способности учеников, а это невозможно без «методы». Он разграничивает «учебную методику» и «учёную методику», т. е. методы обучения и методы исследования. Задачи учебной методики: опираться на опыт преподавания, на анализ результатов обучения; изучать личность ученика; обеспечить научную достоверность материала; воспитать в ученике «охоту к серьёзным занятиям и пробудить любовь к науке» (Мои воспоминания. – 1897. – С. 136). Ф.И.Буслаев создал методику изучения в школе живого русского языка на основе анализа образов художественной литературы и фольклора; учил брать язык как единое целое, в неразрывной связи всех его элементов; чтение, письмо, развитие речи, работа по грамматике и лексике, этимологии рассматриваются в совокупности. Высоко ценил практические упражнения – изложения. Сочинения, переписку, переводы, деловое письмо. Основной задачей обучения считал развитие «врождённого дара слова». В изучении языка видел огромные возможности умственного развития ученика, рекомендовал развивать навыки самостоятельности, творческого отношения к делу, применять эвристическую методику, чтобы сами ученики «открывали неизвестное посредством известного».

Книга «О преподавании отечественного языка» состоит из 2-ух частей: теоретической и практической. В теоретической содержится учение о предмете преподавания, о правилах, главных положениях, методах и приёмах обучения. В практической – описание научно обоснованной системы преподавания русского языка, начиная с младших классов гимназии. Ф.И.Буслаев убедительно доказал, во-первых, что предметом преподавания должен быть родной язык, изучаемый в лингвистическом и филологическом плане; во-вторых, что методика преподавания должна показать, каким образом, сообразуясь с законами развития учащихся, довести его до сознательного усвоения родного языка. Доказал, что родной язык как учебный предмет должен сохранять самостоятельное значение, поэтому в школе необходимо изучать именно язык, т.е. читать образцовые произведения, анализировать их с точки зрения лексики, фонетики, грамматики, стилистики, правописания, а также развивать речь и мышление детей.

Впервые даёт чёткое понятие метода. «Метода – это способ или образ учения». Выделил 2 метода: 1) гейристический – заключается в ответе ученика на задаваемый вопрос и 2) историко-догматический, когда преподаватель излагает содержание предмета, а ученики только слушают и запоминают.

Выделил 4 закона преподавания отечественного языка:

1. Ученику вместе с формой должно даваться содержание.
2. Определённая последовательность процесса обучения: овладение формами речи, а затем усвоенные формы доводятся до сознания учащихся посредством анализа.

3. Постоянное соединение теории с практикой (употребление усвоенных форм в речи), т.е. разнообразие практических упражнений.

4. Рассмотрение форм должно сочетаться с поисками их значения: т.е. соединение внешнего и внутреннего.

На основе этих законов выработал 4 главных принципа обучения:

1. Всё грамматическое учение должно быть основано на чтении писателя. Главная задача состоит в том, чтобы дети ясно понимали прочитанное и умели пересказать.

2. Грамматика должна быть только прибавлением к чтению.

3. На первой степени отечественная грамматика должна научить пользоваться русским языком устно и письменно + образование.

4. На высшей степени грамматика – это наука и предполагает соединение внешнего и внутреннего.

Во второй главе книги «Опыты преподавания» учёный указал, как следует применять на практике теоретические знания о правилах, главных положениях, методах и приёмах. В главе с предельной последовательностью и конкретностью отражена работа учителя по подготовке детей к изучению грамматики как науки в процессе научно обоснованной системы упражнений в чтении, устных и письменных переложениях, в разборе.

Книга положила начало научным исследованиям в области методики. Актуальны мысли и высказывания Ф.И. Буслаева до нашего времени (не все признавание грамматики самостоятельной системной наукой для первоначального обучения, требование изучать только связные тексты, причём тексты только религиозного характера...).

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (5ч.)

Литература

- 1.Выбор методов обучения в средней школе/Под ред. Ю.К.Бабанского. М., 1981.
- 2.Методы обучения в современной школе/Под ред. Н.И.Кудряшова. М., 1983.
- 3.Срагодич А.В. Списывание в системе обучения орфографии // РЯШ, 1984, № 4. С.31.
- 4.Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964.

- 1.Методы обучения русскому языку. Различные классификации методов обучения.
- 2.Приёмы обучения русскому языку.
- 3.Упражнения по русскому языку.
- 4.Виды диктантов на уроках русского языка.

1. Методы обучения русскому языку. Различные классификации методов обучения.

Понятие «метод» трактуется в методике по-разному. **Метод** – от греч. *methodos* – путь исследования, теория – способ осуществления какой-либо деятельности. Метод обучения в учебнике А.В.Текучёва – это способ работы учителя и определяемый им способ работы учащихся, при помощи которого достигается усвоение учащимися знаний, умений и навыков (с.73). В учебнике Л.А.Муриной предлагается определение метода обучения как способа экспериментального исследования, познания учителем процесса обучения. Такое определение метода обучения верно, если учитывать, что в деятельности учителя должен присутствовать этап исследования, познания процесса обучения в целях его совершенствования.

Итак, метод обучения рассматривается как *способ* взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития школьников. В результате применения методов обучения достигается усвоение учащимися знаний, умений и навыков.

Все методы обучения делятся на общие, которые можно применять к любой дисциплине, и частные, применяемые в одной области знаний, в том числе в области русского языка.

Методы обучения русскому языку классифицируются по-разному:

- 1)по источнику получения знаний (М.А.Данилов, А.В.Текучёв);
- 2)дидактическим задачам (метод приобретения знаний и метод формирования умений и навыков) (И.Р.Палей, И.Т.Огородников);
- 3)по уровню познавательной деятельности учащихся (объяснительно-иллюстративный, исследовательский, эвристический) (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин);
- 4)теоретические методы обучения, теоретико-практические, практические (Л.П.Федоренко).

Самой общепринятой является первая классификация по источнику получения знаний. По источнику получения знаний выделяются следующие методы обучения русскому языку: слово учителя, беседа, работа с учебником, анализ языкового материала, технические и наглядные пособия, упражнения.

Слово учителя – общее название всех высказываний учителя на уроке: сообщения темы и задач урока, мотивации учебной деятельности учащихся, объяснения нового материала (в узком смысле именно это и является словом учителя), разъяснение задания для самостоятельной работы. Используется на всех этапах обучения и больше всего при объяснении нового материала (от 5 до 15 минут). Также широко может быть использовано при закреплении и обобщении пройденного. Слово учителя должно быть последовательно, логично, содержательно и правильно с точки зрения норм русского литературного языка.

Беседа предполагает участие в ней не только учителя, но и учащегося. Эффективна на этапе актуализации новых знаний в контексте знаний ранее усвоенных. Беседа строится на основе вопросов/ответов и проводится по определённому плану. Каждый вопрос для беседы должен быть заранее продуман учителем, правильно сформулирован, должен быть полным и точным, логическая последовательность вопросов должна вызывать ответную логику мыслительных действий учащихся.

Работа с учебником – учащиеся самостоятельно усваивают теорию, осмысливают её и закрепляют в процессе выполнения упражнений. Конечно, учитель при этом должен руководить деятельностью учащихся: выделять в теоретической части параграфа главное и обращать на это внимание учащихся. Никогда, правда, не следует ограничиваться этим методом, т.к. может произойти утрата учащимися познавательной активности, интереса к учению.

Использование технических и наглядных пособий – использование магнитофона, видео, кодоскопа, экранных пособий. Наглядные пособия делятся на графические, символические, изобразительные, натуральные (объёмные).

Графические – таблицы, схемы;

Символические – карты;

Изобразительные – фотографии и картины;

Натуральные – макеты.

Чаще всего сопровождают метод «слово учителя». Это всё, что воспринимается учеником зрительно, визуально.

Наблюдение над языковым материалом заключается в выделении по определённому правилу языковых явлений, их характеристике. Выражается в грамматическом разборе, в анализе языка художественного произведения. Используется в целях закрепления теоретических знаний или в целях опережения подступа к новой теме.

Наблюдение проводится под руководством учителя по определённому плану, по определённым вопросам. Оно подготавливает учащегося к осознанию языкового явления.

М.Т.Баранов выделяет методы обучения в зависимости от двух этапов обучения: 1) овладение учащимися знаниями и умениями; 2) отчёт учащихся об овладении знаниями и умениями.

Л.А.Мурина выделяет также этап ознакомления учащихся с учебным материалом и определяет для каждого этапа следующие методы:

Этап ознакомления учащихся с учебным материалом – познавательные методы обучения;

Этап овладения учащимися знаниями, умениями и навыками – практические методы обучения;

Этап отчёта учащихся об овладении знаниями, умениями и навыками – методы контроля.

Познавательные методы делятся в свою очередь на объяснительные (лекция, слово учителя) и эвристические (беседа, наблюдение над языковым материалом, лингвистический анализ текста, самостоятельный анализ учебного материала и др.).

Лекция – это развёрнутое выступление учителя продолжительностью до 20 минут в 5-7 классах, и до 20-35 минут в 8-11 классах на определённую тему. Тема лекции должна носить обобщающий, универсальный характер («Почему мы говорим? Почему понимаем друг друга?» - первое занятие).

Лингвистический анализ текста даёт возможность, в частности, показать роль грамматических средств в выражении автором своего отношения к описываемому.

Самостоятельный анализ учебного материала, когда на специально подобранном дидактическом материале или упражнениях ученики ведут наблюдения над языком, производят анализ, делают посильные выводы и обобщения. Данный метод должен использоваться учителем постоянно, не только как самостоятельный метод, но и в сочетании с другими методами. Особенно важно добиться в конце самостоятельного анализа вывода на лингвистическую тему, потому что самостоятельно сформулированное логическое рассуждение – это свидетельство осознания сущности приобретаемых знаний.

Практические методы обучения делятся на две группы: 1) методы закрепления знаний (*вопросы для закрепления знаний, конспектирование, тезирование, составление плана, языковых таблиц, алгоритмы, доклад на лингвистическую тему*); 2) методы формирования умений и навыков (*нахождение изучаемого языкового явления, метод подбора примеров, письмо по памяти, комментированное письмо, орфографический и пунктуационный разбор, списывание, различные виды диктантов*).

Вопросы для осмысления, усвоения и закрепления знаний используются учителем с целью: а) помочь ученикам правильно понять правило, содержание параграфа, задание упражнения, сопоставить отдельные факты и т.д.; б) проверки знаний, их совершенствования; в) повторения пройденного материала; г) обобщения и систематизации материала и т.д. При условии правильного и умелого использования метод вопросов является важным компонентом методики практически каждого урока, в том числе и лекции.

При формулировке вопросов учитель должен правильно выражать свои мысли, понятно для учащихся; задавать вопросы в последовательности, предполагающей ответную логику в высказываниях детей.

Ещё один метод, который, на мой взгляд, заслуживает внимания и о котором не сказано в учебниках, это метод укрупнения дидактических единиц – УДЕ. Этот метод широко использовался в 20 – 30 годы. Метод создаёт условия для реализации целей развития системного мышления и творческого воображения; актуализации и расширения словарного запаса; воспитания познавательного интереса.

Объектом исследования является любое словарное слово, что дано в учебнике в рамочке. Это слово рассматривается с разных сторон науки о языке (с позиции фонетики, лексики, орфографии, морфологии, словообразования, синтаксиса). УДЕ даёт возможность многократно повторять одни и те же «манипуляции», но с новым словом, что способствует развитию более устойчивых умений и навыков. Грамматические упражнения соединяются с лексико-семантическим и смысловым разбором. Вдумываясь в лексическое значение слов, учащиеся легче переходят к пониманию их грамматического значения. Проникновение в сущность изучаемого, в богатство его связей со всеми родственными словами позволяет развить системное мышление и творческое воображение. Метод УДЕ даёт возможность использовать на уроках индивидуальную, групповую и коллективную работу, дифференцировать задания, отрабатывать навыки работы со словарями. Уроки языка можно интегрировать с уроками литературы, математики, музыки, биологии и т.д. в зависимости от исследуемого слова (например: исследуя слова *виртуоз*, *вокал* – с музыкой). На уроке может звучать музыка, демонстрироваться репродукции картин художников (например: к уроку со словом *дождь* можно подготовить репродукции картин Ф.А.Васильева «Перед дождём», В.В.Богаткина «Дождь уходит»). *О методе УДЕ и разработки уроков с использованием этого метода см. в журнале «Русский язык и литература», № 6 2002 год, с. 66-72.*

Среди методов формирования умений и навыков остановимся на методе списывания. Списывание может быть дословным, осмысленным и осложнённым всякого рода задачами.

Текстуальное, дословное списывание с правильных образцов в качестве наиболее эффективного метода овладения грамотным письмом рекомендовали многие русские педагоги (В.П. Шереметевский, А.И. Томсон, Н.Бунаков и др.). Есть у этого метода и противники (К.Д.Ушинский, А.В.Текучёв и др.), которые придерживаются мнения, что списывание с готового текста является одним из самых малоэффективных приёмов обучения орфографии. В последнее время, как показала практика, дословное списывание рассматривается как один из эффективных методов работы в среднем звене (5-7). В этом возрасте имеются наиболее благоприятные условия для усвоения орфографии не на базе механического запоминания и не на основе мышления, что имело бы место в юношеском возрасте, а на базе произвольной памяти, которая есть память в присутствии мышления (*Срагодич А. В. Списывание в системе обучения орфографии//РЯШ, № 4, 1984. С. 31*).

Орфографический разбор предполагает совокупность действий ученика: 1) назвать (выделить) орфограмму в слове); 2) определить в какой морфеме находится орфограмма; 3) обозначить условие выбора правильного написания; 4) определить орфографическое правило:

Изложить – в корне есть орфограмма, выбор *а/о* в корнях *лож/лаг*. Нужно писать *о* перед *ж*. Корни с чередующимися гласными.

Письмо по памяти как метод формирования правописных умений и навыков рассчитано на развитие орфографической и пунктуационной зоркости. Текст, записанный на доске или данный в учебнике, после разбора закрывается, ученики пишут его по памяти. По окончании работы текст открывается, и ученики сверяют с ним написанное. Текст может быть дан домой для разучивания наизусть. Дома учащиеся разбирают его с орфографической точки зрения, выделив все слова на проходимое или повторяемое правило. Это задание может быть осложнено записью текста в тетрадь с подчёркивание орфограмм, повторением соответствующих параграфов, справками по орфографическому словарю. На другой день в классе текст пишется по памяти. В этой записи не должно быть ни одной ошибки. Оценивается такое письмо очень строго. Упражнение рассчитано не только на усвоение определённого количества орфограмм, но и на тренировку воли, внимания, памяти и дисциплины учащихся.

Комментированное письмо. В процессе записи текста под диктовку учителя один из учеников, не вставая с места, проговаривает слова по слогам и при встрече со словом, нуждающемся в разборе, комментирует его, объясняя его написание. Комментарии должны быть краткими. Метод развивает способность самоконтроля.

К методам контроля относятся: метод устной проверки (*опрос*), метод текущего контроля, метод программированного контроля (*перфокарты, алгоритмы*), метод графической проверки, метод контроля с помощью ТСО, метод письменной проверки (*диктанты, сочинения, изложения*).

Для проведения эффективного опроса (фронтального и индивидуального) нужна хорошо продуманная система вопросов, которые бы ориентировали учеников не только на воспроизведение знаний (назови, перечисли), но и на обоснование, доказательство высказанных положений.

К методам программированного контроля относятся перфокарты и алгоритмы. Они позволяют регулярно, с небольшой затратой времени контролировать усвоение знаний всеми учащимися, обнаружить пробелы и вовремя оказать необходимую помощь.

Тест – совокупность заданий, на которые необходимо дать краткие, однозначные ответы, выбор правильного ответа из ряда предлагаемых.

О нестандартных методах, используемых на уроках русского языка, см. РяиЛ (укр.), № 1, 1990 год, с. 14-19. Например, проверка знаний с помощью шахматных часов проводится в конце урока, когда необходимо снять напряжение и усталость. Класс делится на команды. У часов работают по одному представителю от команды, которые нажимают кнопку часов при правильном ответе. Главный судья – учитель. Для ответов каждой команде

отводится 2 – 3 минуты. Через 4 – 6 минут успевает ответить весь класс (вопросы конкретные, как писать то или иное слово). Очень захватывает такой вид работы, дети любят «поблицевать», т.е. быстро проверить себя по той или иной орфографической теме.

2. Приёмы обучения русскому языку.

Метод реализуется через посредство конкретных приёмов. Приёмы – это детали метода, его составные части, шаги в познавательной деятельности. Отличительной чертой приёма по сравнению с методом является его включаемость в любой метод и его частичность.

Методы взаимодействуют между собой, но ни один из них не может входить в другой как составная часть; приёмы, взаимодействуя друг с другом, в то же время входят в качестве составной части в любой метод.

Основными методическими приёмами являются сопоставление и сравнение, обобщение, вычленение, замена одних форм или конструкций другими, выделение, подстановка, алгоритмизация, анализ и синтез.

Обращение к алгоритмам в методике обучения орфографии не является случайным. Действия, направленные на выработку орфографических навыков вначале должны быть сознательными, что обеспечивается разложением сложного действия на части. Учителя всегда стремились упорядочить, рационально организовать мыслительную деятельность учащихся в ходе усвоения способа действия. И тогда появились устные инструкции и указания, по особому составленные схемы и таблицы, стихотворные правила (своего рода тоже алгоритмы: *Если есть за корнем а, В корне будет и всегда, Вот пример, запоминай: Ноги вытер? – Вытирай.*)

Алгоритмизация производится на основе специально подготовленных материалов и заключается в логически последовательных операциях, которые приводят к правильному применению грамматических определений и правил. Сам алгоритм – это развёрнутое предписание, указывающее, что и в какой последовательности следует выполнить, чтобы применить правило. Не каждый ученик, выучив грамматику, может ею пользоваться. Знание и умение применять то или иное правило не одно и то же. По существу алгоритм – это способ действия для получения определённого результата. Без овладения им какие-то звенья в применении правила обычно ускользают от внимания ученика. Отсюда грамматические ошибки. Использование алгоритмов упорядочивает процесс обучения. Это достигается благодаря чёткому описанию «шагов» в применении правила. Использование алгоритмических предписаний – один из методов, в котором выражается репродуктивная (самовоспроизводящая) деятельность учащихся. В качестве психолого-педагогической основы обучения таким методом психологи рассматривают теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина.

Алгоритмы не только способствуют целенаправленному управлению мыслительной деятельности учащихся при овладении языковыми категориями, но и позволяют на нескольких примерах обеспечить ученику прочные знания и

умения. Чтобы алгоритмы были правильными и эффективными, надо точно знать уровень развития школьников, выявить и проанализировать каким материалом они владеют, а каким нет, какие операции являются для них элементарными, а какие сложными. Кроме того, чтобы успешно пользоваться алгоритмами на ранних этапах обучения, целесообразно объяснить школьникам и само понятие алгоритма как хода рассуждения, записанного в виде схемы. На первых уроках повторения в 4 классе можно вместе с учениками составить обобщённый алгоритм выбора орфографических правил, пригодный для большинства орфограмм.

1. Выделить орфограммы.

2. Установить, в какой части слова находится каждая орфограмма: в приставке, в корне, в суффиксе, в окончании.

3. Выбрать правило и применить его.

4. Определить часть речи.

5. Выбрать правило и применить его.

Т.о., алгоритмы позволяют лучше осмысливать теоретический материал, применять его на практике. См. об алгоритмах РЯиЛ (укр.) № 6, 1990г., с.29. Примеры алгоритмов и упражнения к ним № 9, 1990, с.46, № 10, 1991 г., с.35 и др.

Анализ и синтез учебного материала: анализ представляет собой разделение какого-либо материала на составные части с целью его тщательного изучения, т.е. на специально подобранном дидактическом материале ученики ведут наблюдение над языком, производят анализ какого-то явления. Синтез – объединение в единое целое данных, полученных в результате анализа. В зависимости от того, что является первоначальным, выделяют два способа подачи материала: индукция – начинается с анализа, дедукция – начинается с синтеза.

Например, чтобы научиться строить сложные синтаксические конструкции, нужно много наблюдать, научиться устанавливать смысловые и структурные связи таких предложений, т.е. уметь анализировать.

Сопоставление и сравнение. Легче усваивается, запоминается и осознаётся то, что в каком-либо отношении связывается с ранее известным, что достигается путём сравнения или сопоставления их по сходству или различию их признаков (например, при изучении фонетики сравниваются звуки и буквы).

А при самостоятельной работе над теоретической частью учебника используются такие приёмы, как членение текста на части, выделение основных мыслей, составление плана, выборочное чтение и др.

3. Упражнения по русскому языку.

Одним из эффективных методов обучения русскому языку является система упражнений, методически продуманных, разнообразных по своему характеру, виду, целям, формам исполнения упражнений.

Под упражнением по русскому языку понимается выполнение учащимися учебного задания определённого типа, имеющего целью закрепление знаний учащихся по теоретическому курсу грамматики или овладение речевыми навыками, навыками выразительного чтения.

Одной из главных целей организации упражнений в процессе занятий русским языком на уроке и во вне урочное время является усвоение и закрепление знаний учащихся по текущему программному материалу и развитие навыков самостоятельной работы.

А.В.Текучёв выделяет следующую типологию упражнений:

- 1)на узнавание явления и выделение его из ряда сходных и несходных (части речи, типы предложений);
- 2)запоминание – закрепление в памяти;
- 3)классификацию явлений по сходству и различию (спряжений, склонений);
- 4)классификацию явлений по группам по одному или нескольким признакам;
- 5)выделение и обобщение признаков;
- 6)сопоставление и сравнение явлений (видов глагола, степеней сравнения);
- 7)формирование понятий;
- 8)обобщение, сопоставление схем;
- 9)практическое применение полученных знаний по грамматике, орфографии и речевых навыков.

При выполнении упражнений по русскому языку учащиеся ведут активные наблюдения над языком, производят анализ языковых фактов и делают выводы и обобщения.

Конечно, для упражнений выбирается специально отобранный материал. Они проводятся на специально подобранных текстах, в которых представлены все необходимые с т.зр. целей данного урока факты языка; содержание упражнения по желанию учителя может меняться.

Выполняя упражнения, ученики проделывают «опыты» с языковым материалом, необходимые с т.зр. поставленной перед ними цели.

Упражнения должны проводиться постоянно, с соблюдением основных дидактических и методических требований.

По своему *содержанию* упражнения могут относиться к любому из разделов программы по русскому языку, по *форме* упражнения могут быть устными и письменными, по *степени трудности* могут быть простыми, средними и сложными, по степени активности и самостоятельности учащихся на выполняющиеся при большей (более эффективные) и при меньшей активности (менее эффективные).

Они также могут отличаться по степени самостоятельности, могут выполняться дома и на уроке. Н-р, упр-я по орфографии могут начинаться словами выписать, дописать, заменить, подобрать, списать, подчеркнуть, вставить, объяснить, надписать что-либо.

Кроме различных заданий, в упражнении можно варьировать размеры текста, жанр текста.

4. Диктант как метод обучения русскому языку.

Литература:

1. Ушаков М.В. О видах диктанта в семилетней школе: Методическое письмо. М., 1957.
 2. Лидман-Орлова Г.К. К вопросу о классификации диктантов // РЯШ. 1964. № 5. С. 70.
 3. Ладыженская Т.А. Творческие диктанты. М., 1963. С. 20.
 4. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Свободные диктанты. М., 1967. С. 21.
 5. Кобызев А.И. Новый вид диктанта: «Проверяю себя». М., 1962.
 6. Каданцев В.С. Графический диктант // РЯШ. 1970. № 1.
 7. Средство развития умений и навыков // РЯ и Л в ср. уч. заведениях УССР. 1990. № 5. С. 33. (О слуховом и зрительном диктантах)
 8. Сборник диктантов // Там же. 1992. № 2. С. 35.
 9. Семенюк А.А. Новые виды диктанта // РЯШ. 1990. № 4. С. 27. (О релейном – с. 29).
 9. Бровко А.С. Свободный диктант, его особенности и методика проведения // РЯ и Л укр., 1991, № 1, с. 34.
- Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / Сост. И.Н.Боженкова. М., 1989.
10. Косолапкина А.А. Индивидуальная работа по орфографии на основе словарных диктантов // РЯШ, 1990, № 1. С. 25 – 29.

Диктант как специальное орфографическое упражнение опирается прежде всего на слуховую и речедвигательную орфографическую память.

Попытки создания классификаций диктантов, учитывающих их разные функции, были сделаны М.В.Ушаковым, А.В.Текучевым, Л.П.Федоренко, Т.А.Ладыженской, М.Т.Барановым и др.

По характеру деятельности ученика все диктанты делят на диктанты без изменения текста и диктанты с изменением текста (выборочный, свободный творческий и др.).

В системе орфографических упражнений диктант занимает особое место, выполняет особую функцию. По сравнению со списыванием он представляет для учеников новую трудность в овладении навыками. До диктанта ученики пользовались на письме правилом в условиях, когда новая орфограмма находилась в центре внимания, была так или иначе выделена, графически подсказана. Теперь ученик должен думать о содержании предложения и написании его в целом, о связи слов в предложении, о многих орфограммах сразу.

В зависимости от цели диктанты делятся на обучающие и контрольные. Такое деление является условным, т.к. любой диктант решает обе цели: и обучения, и контроля.

К обучающим диктантам относятся:

Предупредительный диктант. Термин «предупреждение» имеет особое значение. Предупредить – это значит обратить внимание на такие случаи (на отдельные слова), которые вызывают наибольшие затруднения при их

написании, – обратить внимание на такие случаи, при написании которых ученик, зная правило, может допустить ошибку.

Используется раньше других: на начальной стадии работы над правилом. В основе его – предупреждение неверного написания. С этой целью правописание изучаемой (изученной) орфограммы, пунктограммы разбирается, с тем чтобы заострить на ней внимание, а затем записывается. Постепенно может повторяться и закрепляться правописание не одного правила, а нескольких. Перед анализом и записью текста м.б. повторены правила правописания. Ошибки предупреждаются либо по предложениям, а если класс достаточно сильный, то весь текст целиком. Затем учитель диктует его.

Даёт учащимся возможность лучше осознать изучаемое орфографическое правило или те принципы, на которых оно построено. Приучает к тому, чтобы учащийся не руководствовался на письме только своими слуховыми представлениями о слове, а помнил при этом о составе слова, о грамматических и орфографических правилах.

Может проводиться с целью закрепления нового и повторения старого материала, а также с целью предупреждения ошибок такого рода, которые допускались учащимися ранее.

Проводится следующим образом: учитель читает предложение, один из учащихся повторяет его и говорит, как надо писать те или иные слова, объясняя при этом, почему надо писать так, а не иначе. Затем учащиеся пишут это предложение по памяти, подчёркивая те слова или части слов, написание которых объяснялось перед письмом. После того как предложение всеми записано, один из учеников снова прочитывает его и говорит, как им записано предложение, что им подчёркнуто. Остальные проверяют по своим тетрадям, исправляют, если есть, ошибки. В слабом классе такой диктант практикуют как зрительный: записывается на доске, анализируются орфограммы, затем текст вытирается и записывается.

Предупредительный диктант можно проводить с записью текста на доске одним из учеников. Текст диктанта может быть подобран учителем и может быть взят из учебника. Проводить можно довольно часто: в 5 классе – один раз в неделю, два раза в три недели в 6 классе.

У диктанта есть и недостатки. Так А.М.Пешковский считал, что данный вид диктанта может проводиться только у подготовленных детей, способных объяснить написание слова, поэтому следует чередовать его с другими видами диктанта. Кроме того, предварительный разбор не всем помогает; некоторые сразу забывают объяснение и пишут неправильно.

Объяснительный диктант имеет целью объяснить всё написанное с орфографической точки зрения и тем самым осуществить закрепление и повторение ранее изученных правил орфографии.

Объяснение орфограмм, встречающихся в тексте, осуществляется после записи текста диктанта или после записи каждого предложения.

Такой вид диктанта не ставит учащихся в зависимость только от запоминания зрительным путём, не способствует привычке писать отдельными

буквами, подготавливает учащихся к самостоятельному письму по слуху вообще, требует от них большей самостоятельности.

При объяснении написаний уч-ся приучаются анализировать текст по содержанию, с грамматической и орфографической стороны, мотивировать необходимость такого, а не иного варианта написания, формулировать по памяти правила, сопоставлять факты и т.д.

При использовании объяснительного диктанта на уроке может быть опрошено большинство учащихся класса.

Может быть посвящён и одному правилу, и многим правилам одновременно. Он может усложняться за счёт объёма текста, когда объяснение производится после записи всего текста для диктанта.

Проводится значительно реже предупредительного: лучше предупреждать ошибку заранее, чем потом исправлять её. К недостаткам диктанта относится и то, что объяснение написания запаздывает; пока навыки не окрепли. Это оказывается крайне невыгодным: появляется много ошибок, и объяснение их потом, после записи, мало даёт пользы. Поэтому учителя долгое время искали такой вид диктанта, в котором объяснение орфограмм происходит именно во время письма, а не до или после него. Таким диктантом является комментированный диктант.

Комментированный диктант является разновидностью объяснительного диктанта. Объяснение текста (с орфографической точки зрения) производится в процессе самого письма. Ученики класса пишут под диктовку, а один из учеников вслух говорит (по мере того, как замечает нужную орфограмму), как нужно написать это слово и почему (называет правило). Комментирование должно быть громким, отчётливым. Ученики должны писать слово или словосочетание сразу после комментирования. Пояснив написание, комментирующий делает небольшую паузу, чтобы все, в том числе и он сам, успели дописать то, что объяснено.

Есть ещё один вариант проведения этого диктанта: комментатор сам не пишет, он стоит перед классом и свои пояснения старается совместить с письмом учащихся. КАКОЙ ВАРИАНТ ВЫБРАЛИ БЫ СТУДЕНТЫ???

Если подобные диктанты уже стали привычными, объяснение может быть очень кратким и сводиться только к называнию правила. Такая работа должна занимать на уроке от 7 до 15 минут, чтобы внимание учеников не рассеивалось. Совершенно не нужно комментировать каждое написанное слово. Это делает работу монотонной и неинтересной для учащихся. Такой диктант предъявляет высокие требования к речевому слуху учеников. Текст, который выбирается для комментированного диктанта, должен быть умеренно насыщен орфограммами, иначе комментирование занимает очень много времени.

Комбинированный диктант содержит в себе элементы предупредительного, объяснительного и контрольного диктантов в их различных вариантах. Вначале даётся несколько предложений для предварительного объяснения (3 – 4), затем несколько предложений для

попутного с записью и последующего (после записи) объяснения правописания слов на те правила, которым посвящён урок. Вслед за этим на данном же уроке проводится запись нескольких предложений по способу контрольного диктанта с целью проверки степени усвоения учащимися соответствующего навыка. Проверка написанного проводится здесь же, вслед за записью.

Проводится после того, как учащиеся хорошо освоятся с названными видами диктантов, на уроках обобщения или повторения больших по объёму тем и целых разделов курса.

Такой вид диктанта оживляет работу, а потому делает её более интересной для учеников, активизирует их.

Разученный диктант (письмо по памяти, заучивание наизусть) используется для усвоения ряда орфограмм, заучивание которых основывается по преимуществу на зрительных восприятиях и которые не подходят под определённые правила (правописание слов с безударными гласными, правописание наречий, традиционные написания, написание исключений из правил и др.).

Записываться может специально разученный с орфографической точки зрения дома или в классе текст или известный ученикам текст, разученный в прошлом с другими целями (стихотворение, отрывки из прозаических произведений).

При работе дома ученики тщательно разбирают текст, выделяя в нём слова на проходимое или пройденное правило. Учащийся старается запомнить написание всего текста, объяснить для себя все орфограммы, установить, под какие правила подходит каждое из написаний. В случае затруднения следует посмотреть словарь или спросить у учителя. Такая же работа может проводиться в классе. При этом объём диктанта должен составлять несколько печатных строк.

Подготовленный текст записывается на уроке под диктовку.

Самое ценное в этой разновидности диктанта – самоподготовка учащихся, во время которой они развивают орфографическую зоркость, умение видеть орфограмму; диктант содействует развитию зрительной памяти, так как при анализе диктанта ученикам приходится иметь дело со многими правилами сразу.

Одним из промежуточных видов диктанта является Зрительный диктант, самодиктант или диктант по памяти, который состоит в том, что ученик прежде, чем написать какой-либо текст, внимательно всматривается в него, фиксирует своё внимание на тех орфограммах, которые изучаются в данный момент. Одновременно повторяются орфографические правила или необходимые грамматические сведения. Затем этот текст диктуется учителем или записывается учеником по памяти. По окончании работы запись сверяется с текстом книги самим учащимся.

Самодиктант полезно проводить в тех случаях, когда изучаются правила правописания, рассчитанные не на слух учащихся, а на зрительное запоминание

буквенного состава слов, написание которых не подчиняется определённым правилам (традиционные написания, слова с удвоенными согласными), или рассчитанные на зрительное восприятие таких форм, как глаголы в повелительном наклонении, глаголы разных видов.

Релейный диктант можно проводить один раз в полугодие для учащихся старших классов и один раз в четверть для учащихся 5 – 7 классов. Релейный диктант может состоять из связного текста или из отдельных слов, предложений, которые учащиеся записывали в течение этого времени как в рабочих, так и в контрольных тетрадях.

В начале учебной четверти или полугодия учитель ставит учеников в известность, что по изучаемому материалу в конце четверти будет проведён контрольный диктант. Текст этого диктанта будет составлен из материала тренировочных и контрольных работ, выполненных за этот промежуток времени. Поэтому ученикам нужно серьёзное относиться к записям и сохранять все рабочие тетради.

Примерно за две недели до диктанта учитель объявляет о дне его проведения. Чтобы хорошо справиться с работой, учащимся предлагается вновь просмотреть свои письменные работы, обратить внимание на слова, в которых допускались ошибки, учесть трудные случаи орфографии и пунктуации.

В результате проведения таких диктантов количество ошибок учащихся значительно уменьшается, повышается их грамотность, появляется интерес к урокам русского языка. Однако ученики должны знать, что релейный диктант оценивается строже, в нём может быть большее, чем положено количество орфограмм, такс материалом, включённым в диктант, учащиеся уже знакомы. *О релейном диктанте см. в журнале «Русский язык в школе», № 4, 1990, с.29. (УПК!!!).*

Выборочный диктант. Во время выборочного диктанта ученик записывает не весь текст, который диктуется, а лишь те его части (слова или словосочетания), в которых есть случаи на изучаемое правило.

При проведении такого диктанта нужно соблюдать следующее условие: в записанных из диктуемого текста словах должна быть ясна орфограмма и можно объяснить её правописание вне контекста: шалаш, роц, рожь, училищ. Но не: выписать в один столбик глаголы на –ться, а в другой на –тся (улыбаться, встретится).

Учащиеся слушают текст, диктуемый отдельными предложениями и со значительными интервалами, достаточными для того, чтобы можно было успеть разобрать каждое слово, анализируют его, записывают затем в тетради отобранные ими слова на заданное правило.

Диктант может быть осложнён дополнительными заданиями: - подчеркнуть, - подобрать родственные слова и т.д.

Требует от учащихся большого умственного напряжения, полной мобилизации внимания, всех их знаний в области правописания. Является одним из самых активных приёмов обучения орфографии. Экономный по

времени, он даёт возможность приучить учащихся быстро схватывать особенности звукового и морфологического состава слова и уже в ходе чтения учителя отбирать на слух нужное, согласно теме урока или задания орфографического характера.

Требует предварительной подготовки: выборочное чтение (устный диктант с выделением слов на нужное правило, разбором их написания, но без записи), выборочное списывание (состоящее из записи только слов на нужное правило). Диктант может проводиться довольно часто (через один-два урока), так как занимает не весь урок, а примерно 15 – 20 минут.

Диктант «Проверяю себя». Основной его целью является развитие у учащихся навыка строго и систематически контролировать себя во время письма (всеми доступными средствами). При проведении его от ученика не только не скрывается способ написания в сомнительных для него случаях, а, наоборот, всячески поощряется любая его попытка своевременно узнать правильное написание и тем или иным способом предупредить орфографическую ошибку.

Правильно написанное место в слово, о котором он спрашивал, ученик должен подчеркнуть. Это необходимо для дальнейшего учёта того, в чём ученик сомневается, и чтобы видеть, не делает ли он ошибок в подобных словах в дальнейшем.

Исправленная после разъяснения ошибка не влияет на оценку. Зато пропущенные ошибки, ошибки, не исправленные после разъяснения, учитываются особо и оцениваются гораздо строже.

Исправленная учеником ошибка и место, о котором ученик спросил, но написанное верно, подчёркиваются по-разному. Следует учитывать также неверные исправления.

Недостаток диктанта в сложности учёта результатов диктанта, а также в том, чтобы научить учеников не задавать вопросов без надобности и побудить их к задаванию вопросов.

Достоинство его состоит в том, что он обостряет внимание учащихся к процессу письма, к тому, что они пишут, приучает осмысливать не только написание отдельных букв, но и частей слова, соотносить написание морфем с правилами орфографии; активизирует учащихся во время письма, развивает у них чувство самоконтроля, приучает мобилизовать свои знания; развивает зрительную память в сочетании с осмыслением орфограмм.

Можно применять на любом этапе обучения по любой теме. Вначале процесс записи будет сравнительно медленным. Но постепенно темп убыстряется, тексты диктантов по объёму могут постепенно увеличиваться и быть доведёнными до обычных норм.

Такой диктант показывает самим учащимся их слабые стороны ещё до проверки учителем. В то же время этот диктант не пугает учащихся, так как исправленные ими самими ошибки не влияют на оценку. Поэтому ученики любят такой вид диктанта.

Этот диктант можно соотнести с обратным диктантом, когда диктант диктуют ученики, а записывает его на доске учитель. При обратном диктанте примеры для него учащиеся ищут заранее в любых книгах, стараясь подобрать наиболее трудные.

Творческий диктант проводится с целью обучения орфографии и с целью развития речевых навыков учащихся. Может проводиться следующим образом:

- придумываются слова примеры на проходимое правило;
- слова-примеры записываются учителем на доске;
- с этими словами составляются предложения (со всеми или выборочно);
- одно или два из них выбираются для записи под диктовку;
- по окончании записи ученики сличают свои записи с записью на доске и подчёркивают нужные орфограммы.

Можно проводить диктант, осложнённый заданием: переконструировать и записать предложения, заменив в них один из глаголов-сказуемых деепричастием, вставить обособленные второстепенные члены; сократить текст, расширить его, поменять расположение его членов и тд.

При проведении творческого диктанта нужно стремиться, чтобы эта работа не надоела учащимся и не сводилась к однообразному придумыванию фраз примитивного характера.

При использовании такого диктанта, у учащихся тренируются все виды восприятия (слух, зрение, руки). Помогает разнообразить виды письменных работ и связать работу по орфографии с работой по развитию речи. При проведении творческого диктанта есть возможность заставить работать весь класс. В общем, творческий диктант – это собирательное название разнообразных по характеру заданий, активизирующих самостоятельную работу.

Графический диктант – диктант с полной или частичной записью диктуемого условными обозначениями. Графическая запись диктуемого имеет ограниченные возможности. Она эффективна при работе с отдельными словами, словосочетаниями и предложениями и неэффективна при работе со связным текстом. Применение данного типа диктанта возможно потому, что существуют единообразные обозначения частей слова, членов предложения.

К нему примыкает морфемный диктант, когда под определёнными номерами диктуются примеры, а ученики под теми же номерами записывают морфемы с нужными орфограммами.

Буквенный диктант. Материал для него выбирается только на одну орфограмму (н-р, н и нн в причастиях и отглагольных прилагательных). Учащиеся записывают не слова целиком, а только нужные в них буквы. Не любое правило подходит для данного диктанта, но такое, где есть выбор верного написания. Экономен по времени. Эффективен. Можно сразу проверить.

Свободный диктант занимает промежуточное место между изложением и дословным диктантом. Ценность его заключается в том, что он формирует навыки внимательного слушания из запоминания всего текста и каждой его части; учит воспроизводить услышанное; вырабатывает умение логико-синтаксического конструирования связной речи и способствует развитию литературно-творческого мышления и речевой культуры учащихся, включая орфографическую и пунктуационную грамотность (Бровко, с.34). Введённый в практику преподавания русск. методистом В.А.Флёровым в 1910 году, поддержанный такими методистами нашего времени, как Ладыженская, М.Т.Баранов, Т.В.Напольнова и др., не нашёл широкого распространения.

Методика проведения:

1.Текст для с. д. д-н быть связным, цельным по содержанию, легко делиться на части (абзацы по 35-40 слов), имеющие определённую смысловую законченность; доступным, интересным, запоминающимся и воспитывающим; ярким и безупречным по языку. Объём текста должен превышать объём дословного текстового диктанта в полтора раза.

2.Перед первичным чтением текста учитель настраивает класс на внимательное, вдумчивое восприятие содержания, сообщает некоторые сведения об описываемой эпохе и её чертах, о писателе, его героях.

3.Выразительное первичное чтение текста, цель данного чтения – донести основную мысль.

4.Словарно-орфографический комментарий (по необходимости).

5.Возможно составление плана пересказа.

6.Собственно диктант: читается в несколько замедленном темпе каждый абзац только один раз, затем даётся определённое время (5-10 минут) для передачи в письменной форме содержания услышанного. Переспрашивания, перечитывание текста недопустимы.

7.После окончания диктанта ученики перечитывают свои записи и сдают их на проверку.

8.При оценке свободного диктанта во внимание принимается:

а) есть ли в нём фактические ошибки, ведущие к содержанию авторского текста;

б) есть ли недочёты в употреблении слов и выражений;

в) есть ли грамматические ошибки;

г) есть ли орфографические или пунктуационные ошибки;

д) насколько близко к авторскому тексту передано содержание.

Словарный или словарно-орфографический диктант состоит из записи под диктовку слов на определённое правило. Преимуществом его является то, что он экономен и позволяет после повторения того или иного правила в короткий срок записать большое количество слов. Отрицательной стороной является то, что написание каждого следующего слова, по существу, подсказывается предыдущим.

Поэтому в таком виде его следует проводить лишь на начальном этапе изучения правила, в дальнейшем его нужно осложнять введением слов на разные правила или слова с непроверяемыми орфограммами. На такие диктанты уходит от 3 до 5 – 10 минут урока, но они дают богатый материал для суждения о том, насколько прочно усвоено то или иное правило. В словарный диктант можно включать слова, в которых учащиеся делали ошибки в изложениях и сочинениях. Не должен быть большим по количеству слов (10-20 слов). Они могут быть использованы и как приём развития речи.

Словарный диктант может проводиться по-разному:

1. Поочередно вызываются два-три ученика, которые под диктовку учителя записывают по два-три слова, остальные записывают эти слова в тетрадях.

2. Один ученик пишет под диктовку у доски до тех пор, пока не ошибается. Предлагать слова могут учащиеся. И следующим может быть вызван тот, кто назвал трудное слово, в котором была сделана ошибка предыдущим учеником.

Можно провести проверку записанных слов по словарю, сопроводить написание поднятием карточек, на которых написаны те или иные буквы.

Для слабых учеников можно проводить диктант с продолжением. Является одной из форм работы по формированию орфографической зоркости.

Учащиеся в столбик записывают диктуемые слова, затем диктант проверяют, после чего следует самодиктант: к каждому слову словарного диктанта ученики придумывают и записывают рядом слова с той же орфограммой (количество слов предлагает учитель).

Кроме широко известных традиционных диктантов, можно проводить нетрадиционные диктанты: словарный диктант с подсказкой; словарный диктант с грамматическим заданием; словарный диктант с элементами игры; «Зоркий глаз» - поиск наибольшего количества орфограмм в тексте; «Справочное бюро»; «Помоги Пете Ошибкину» и др. **Диктант по картинкам.**

Контрольный диктант проводится при завершении работы над той или иной грамматической темой. В нём не должно быть никаких неожиданностей для учеников. Не следует перенасыщать его трудными орфограммами. Текст должен быть понятным для учеников и интересным. Диктовать надо медленно и внятно. Обычный текстовый диктант проводится следующим образом:

1. Выразительное чтение текста целиком для понимания его общего содержания.

2. Написание текста по предложениям. Предложение сначала прочитывается (дети не пишут), затем записывается под диктовку по частям (важно соблюдать соответствующую интонацию, правильно членить предложение на речевые такты: дыхание, не более 3 слов, смысловая связь).

3. Проверка записанного предложения.

4. После написания последнего предложения и его проверки проверяется текст целиком. После прочтения каждого предложения следует делать паузу для проверки предложения учениками, когда ещё звучит в голове речь учителя

УРОК КАК ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ (1 ч.)

1. Основные требования, предъявляемые к уроку русского языка. Принцип преемственности и перспективности на уроках русского языка.

2. Межпредметные связи на уроках русского языка.

3. Алгоритм подготовки к уроку русского языка. Написание плана-конспекта.

1. Основные требования, предъявляемые к уроку русского языка. Принцип преемственности и перспективности на уроках русского языка.

Урок является основной формой учебной деятельности в школе. Цель урока по русскому языку – усвоение знаний о системе языка, выработка умений применять теоретические знания в устной и письменной речи в различных сферах общения.

Как к любому другому уроку, к уроку русского языка предъявляется ряд требований, которые направлены на повышение эффективности урока и которые должны быть исходными при разработке учителем методики урока:

- 1) образовательно-коммуникативная, воспитательная направленность урока;
- 2) учёт возрастных психологических закономерностей усвоения языковых знаний;
- 3) соблюдение принципа преемственности в учении;
- 4) использование межпредметного материала на уроках русского языка;
- 5) постоянное последовательное повторение как средство подготовки учащихся к восприятию новых знаний;
- 6) комплексное (последовательное и ступенчатое) формирование различных по характеру языковых и речевых умений и навыков;
- 7) развитие у школьников интереса к предмету
- 8) дифференциация практических упражнений для классной, домашней, коллективной, самостоятельной и творческой работы;
- 9) единство обучающей и контролирующей функций;
- 10) перспективность в учении.

Преемственность – это учёт знаний, полученных учащимися в предшествующих классах, при изучении нового материала. Перспективность – это включение в изучаемый материал сведений – смежных или несмежных, с которыми ученики познакомятся значительно позднее.

Необходимость соблюдения преемственности особенно остро возникает на стыке курсов, а также между учебными годами. В современной программе по русскому языку эти стыки обозначены специальными разделами повторения пройденного, а в учебниках специальными параграфами. Так в учебнике 6

класса под темой «Текст и его основные признаки» стоит подтема «Повторяем изученное».

Суть преемственности ранее усвоенного с новым материалом заключается в установлении ассоциативных связей знакомого с неизвестным, что создаёт условия для лучшего осознания нового, введения его в уже сложившуюся в голове ученика систему или, наоборот, изменения этой системы.

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

Использование материала, который будет изучаться позднее, в ткань очередного урока возможно только в сильном классе и если изучаемый материал имеет органические связи с темой урока. Например, при изучении разрядов имён прилагательных возможно дать детям понятие причастия, которые обозначают признак по действию.

2. Межпредметные связи на уроках русского языка.

Проблема межпредметных связей в дидактике и в частных методиках была одной из ведущих в 60 – 70-е годы. Для того, чтобы усилить познавательные интересы учащихся, формировать научное мировоззрение, усилить глубину и прочность знаний, обеспечить практическую направленность обучения, расширить умственный кругозор учащихся, стали использовать межпредметные связи на различных уроках.

Межпредметные связи – это совпадение целей и содержания между учебными предметами, которые объективно существуют, а также формы использования этих совпадений.

Так, на уроках русского языка и литературы изучаются понятия, связанные с художественной, эстетической функцией языка, на уроках языка и истории – понятия, связанные с происхождением языка, со становлением национального языка; звуковая сторона языка изучается на уроках музыки, мышление и речь – на уроках анатомии, языковые семьи и многообразие народов мира – на уроках географии.

Все учебные дисциплины учат языковой норме (правильному произношению, написанию и употреблению своих терминов), формируют умение связно излагать полученные знания. Эти задачи в одних предметах специально сформулированы, в других – реализуются в учебном процессе.

По характеру общего в содержании между предметами выделяют три вида межпредметного материала: 1) понятийно-терминологический; 2) коммуникативно-речевой; 3) учебно-дидактический.

Понятийно-терминологический межпредметный материал наблюдается между предметами, у которых полностью или частично совпадает объект

изучения. Полностью объект изучения совпадает, например у русского и белорусского языков, у русского и иностранного языков. А, например, в русском языке используются понятия звук, антоним, переносное значение слова, фразеологизм, сравнительный оборот, обратный порядок слов, а в литературе: звукопись, рифма, антитеза, олицетворение, троп, символ, аллегория, устойчивое выражение, сравнение, инверсия; в русском языке: развитие языка, устаревшие слова, национальный язык, диалект, а в истории: развитие общества, нация, народ, новые явления в жизни общества; в русском языке: звук, ударный и безударный гласный, ударение, интонация, логическое ударение, а в музыке: голос, тон, речитатив, тембр; в русском языке: звук речи, функция языка, речь, а в анатомии: речевой аппарат, высшая нервная деятельность мозга, мышление и т.д.

Коммуникативно-речевой межпредметный материал проявляется в общности правописных и речевых умений, т.е. в ходе урока по любому предмету школьники работают над связной речью на материале соответствующей науки. Усваивая эту науку школьники учатся формировать и выражать свои мысли в связной форме. Нормативная связь проявляется в усвоении терминов по определённому предмету, их написание, произношение и значение для правильного употребления.

Учебно-дидактический межпредметный материал – это отдельные слова, словосочетания, предложения или связные тексты, отражающие содержание того или иного школьного предмета, которые используются на уроках русского языка в упражнениях, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления. Такой материал помогает показать учащимся, что именно язык способен выразить всё из окружающей жизни и является самым эффективным средством общения, хранения и передачи информации.

Таким образом, русский язык связан со всеми остальными школьными предметами.

Межпредметный материал может использоваться в слове учителя, в беседе с учащимися, в ответах учеников, в упражнениях.

Межпредметный материал каждого вида по-разному применяется на уроках русского языка. Например, понятийно-терминологическая межпредметная связь может реализовываться через вопросы что общего и различного в категории рода в русском и изучаемом иностранном или чем отличается понятие числа в математике и в русском языке.

Коммуникативно-речевая межпредметная связь реализуется при работе над нормами (грамматическими, лексическими, орфоэпическими). Когда школьники составляют связный рассказ о нормах, то следует обращать их внимание на то, чтобы они привлекали в качестве примеров термины, знакомые из других предметов. Межпредметная связь на коммуникативном уровне достигается в результате бесед с учениками на уроках русского языка при ознакомлении их с новыми видами работ по развитию речи. Можно спросить ребят, по каким предметам они уже составляли план, использовали подробный пересказ и т.д.

Учебно-дидактическая связь осуществляется через дидактический материал, который выбирает учитель или сами ученики из учебников или книг по внеклассному чтению по другим предметам. Такие тексты не должны быть слишком сложными и не должны превышать по объёму упражнений учебника русского языка.

3. Алгоритм подготовки к уроку русского языка. Написание плана-конспекта.

Подготовка учителя к уроку предполагает:

1. Определение темы урока и точное ограничение её в объёме. Для этого следует обратиться к программе по русскому языку, чтобы знать, сколько часов в школе выделяется для прохождения данного материала.

2. Изучение научно-лингвистической литературы по данной теме.

3. Знакомство с методической литературой по данной теме.

4. Изучение соответствующего материала учебника (правил, определений, текстов упражнений); анализ уровня подачи материала для того или иного класса и продумывание возможных трудностей для учащихся.

5. Определение целей и задач урока (обучающей, развивающей и воспитывающей).

6. Установить последовательность подачи нового материала и объём.

7. Продумать методику подачи нового материала, закрепления нового материала, выбор методов и приёмов.

8. Подобрать наглядность к данному уроку.

9. Особое внимание уделить упражнениям.

10. Начинать писать план-конспект урока.

План урока отражает тип урока и содержит следующие элементы: тема, цели, элементы повторения, средства обучения (оборудование), последовательность работы (ход урока), итоги урока, домашнее задание.

Тема урока представляет собой формулировку или программы, или параграфа учебника. Также темой урока может быть контрольная работа или её анализ (работа над ошибками).

Цели урока соотносятся с темой и дидактическим материалом, используемым учителем. Если изучается новый материал – цель познавательная (например, ознакомление со значением и формами безличных глаголов), при развитии умений и навыков – практические цели (например, формирование умения узнавать безличные глаголы и их формы). Дидактический материал определяет общепредметные цели: воспитание и развитие учащихся. Т.о. цели должно быть три: обучающая (познавательная или практическая), развивающая и воспитывающая.

Повторение пройденного происходит через опрос или специальные упражнения. Повторяются две группы изученного материала: смежный с новой темой и правописный. Смежный является фоном для изучения новой темы, а правописный повторяется чаще в ходе выполнения упражнений. Повторение происходит уже непосредственно в ходе урока (последовательность работы учителя).

Урок русского языка непосредственно состоит (ход урока): оргмомент, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, формирование умений и навыков, подведение итогов урока, задание домашнего задания.

Предполагаемое время: оргмомент – 2 – 3 минуты; проверка д/з – 9 – 10 минут; объяснение – 15; формирование умений и навыков – до 15 минут; итоги – 3 минуты; задание д/з – 3 – 5 минут.

При составлении плана-конспекта следует давать предполагаемые ответы учеников на задаваемые вопросы.

ТИПЫ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (4 ч.)

Литература

1. Панов Б.Т. Типы и структура уроков русского языка. – М., 1986.
2. Ходякова Л.А. Использование живописи в преподавании русского языка. – М., 1983, 1998.
3. Современный урок русского языка/Сост. Л.А.Тростенцова. – М., 1984.
4. Соколова Т.Б. Урок-семинар в 5-ом классе//РЯШ, 1987, № 5.
5. Попко Г.А. Дальтон-урок по теме «Буквы о – ё после шипящих и ц в суффиксах»//РЯ и Л, № 6, 2001. С.28 – 30 .
6. Мурина Л.А., Литвинко Ф.М. Типы и структура уроков русского языка. Методические рекомендации для студентов специальности 2001. – Минск, 1988.
7. Донченко Т.К. Типы уроков русского языка//РЯиЛ в ср. уч. заведениях Украины. – Киев, 1988, № 5. – С. 41.

1. Классификация типов уроков русского языка.
2. Уроки повторения.
3. Комбинированный урок.
4. Урок обобщения знаний, совершенствования умений и навыков.
5. Урок анализа письменных работ (работа над ошибками).
6. Новые и нетрадиционные формы уроков.
7. Урок объяснения нового материала.
8. Урок закрепления знаний, умений и навыков.
9. Урок контроля (проверки знаний, умений и навыков).

1. Классификация типов уроков русского языка

Уроки классифицируются по разным признакам. В зависимости от содержания учебного материала выделяются уроки: а) по грамматике; б) по фонетике; в) по словообразованию; г) по орфографии; д) по пунктуации; е) по развитию речи.

По признаку цели обучения на том или ином этапе методисты (в частности А.В. Текучёв) выделяют три основных урока: 1) сообщение учащимся новых знаний по какому-либо разделу; 2) закрепление; 3) проверка (контроль) знаний и навыков. Е.А. Барина, Л.Ф. Боженкова, В.И. Лебедев акцентируют внимание на необходимости многократного постоянного повторения в ходе обучения, выделяя в отдельный тип уроков уроки обобщающего повторения. Они выделяют четыре основных типа уроков: а) урок первичного усвоения нового материала; б) урок закрепления знаний, умений и навыков; 3) урок обобщающего повторения; 4) урок контроля, или проверки.

А.И. Власенков при классификации уроков исходит из основных задач обучения русскому языку в школе и выделяет следующие типы уроков: уроки, основное назначение которых – дать учащимся новые теоретические знания (новые понятия, правила, классификации); уроки, главная задача которых – сформировать те или иные грамматико-орфографические умения и навыки;

уроки по преимуществу преследующие цели развития речи, использования в речи тех или иных языковых средств (морфологических, лексических, синтаксических).

В практике школы используются разнообразные типы уроков, нередко элементы разных типов уроков взаимопроникают. Итак, в школьной практике выделяют: - урок повторения предшествующего учебного материала (в начале учебного года); - урок объяснения нового материала (урок новых знаний); - урок закрепления знаний (формирования умений и навыков); - урок обобщения знаний, совершенствования умений и навыков; - комбинированный урок; - урок контроля (проверки знаний, умений и навыков); урок итогового повторения (после изучения учебного раздела, в конце года); урок развития речи; урок анализа письменных работ (контрольных диктантов, изложений, сочинений).

2. Уроки повторения

Уроки повторения пройденного предназначены для воспроизведения и закрепления ранее усвоенных знаний, их систематизации, выявления новых свойств при сопоставлении изученных явлений. В соответствии с этим выделяют урок повторения в начале учебного года, в конце учебного года, в конце изучения темы, в начале изучения ступенчатой темы.

Урок повторения *в начале учебного года* направлен на воспроизведение и закрепление знаний, умений и навыков, полученных в предыдущем классе. Обычно такой урок проводится с использованием беседы по группе вопросов одной тематики, по которым дети готовились к повторению дома, с последующим выполнением упражнений.

Урок повторения *в начале нового раздела* необходим при изучении ступенчатых тем: например, при изучении в 9 классе сложного предложения. Основные задачи такого повторения – воспроизведение и уточнение изученного. Повторяемый материал для таких тем изложен в специальных параграфах учебников, где даны основные понятия, усвоенные в предыдущих классах.

Структура уроков предшествующего повторения может быть следующей:

- 1) тема, цели урока;
- 2) воспроизведение знаний по теории;
- 3) тренировочные упражнения – различные виды практических работ, выявляющие умения пользоваться теоретическими знаниями;
- 4) развитие навыков – различные виды работ самостоятельного, творческого характера;
- 5) подведение итогов урока;
- 6) домашнее задание.

При воспроизведении теоретических знаний, кроме беседы, можно также использовать заполнение таблиц, все виды разбора, объяснительно-предупредительные, выборочные и др. диктанты и т.д. Упражнения вначале должны выполняться по образцу, а постепенно приобретать творческий,

самостоятельный характер (н-р, проанализировать таблицу, составить таблицу, составить алгоритм и др.).

Можно также сочетать ответ на один вопрос и последующее выполнение упражнений.

Урок повторения *в конце раздела* предназначен для закрепления изученного и для его систематизации. Для этого лучше сгруппировать вопросы, чтобы систематизировать знания учащихся, а затем выполнить упражнения. Например, простор для обобщения даёт написание гласных после шипящих. Учащиеся противопоставляют условия выбора гласных после шипящих, с одной стороны, в корне слова, а с другой – в суффиксе и в окончании. Для закрепления умений писать слова с повторяемыми орфограммами выполняются упражнения: обозначить условия выбора орфограммы, сгруппировать орфограммы и др.

Урок повторения пройденного *в конце года* предназначен для приведения знаний в систему, основу которой составляет работа над единицами языка и разделами науки о языке.

На уроках повторения особенно тщательно нужно подбирать методы и приёмы работы, чтобы развивать активность учащихся и их самостоятельность, чтобы не наблюдалось снижения интереса к уроку, так как многократно повторяется одно и то же.

3. Комбинированный урок

Комбинированные уроки проводятся тогда, когда к усвоенному на предшествующих уроках добавляется новый материал, тесно связанный с ранее усвоенным (н-р, после того, как пройдено написание окончаний прилагательных проходит написание *о* и *е* после *шипящих* и *ц* в окончаниях прилагательных).

В структуре комбинированного урока могут объединяться повторение, изучение нового, закрепление и обобщение. При этом отдельные элементы могут выпадать из структуры комбинированного урока, другие – иметь различные варианты объединения.

Структура урока:

1)сообщение темы, цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся;

2)актуализация опорных знаний, умений и навыков (проверка д/з, выполнение упражнений, написание диктантов с целью проверки усвоенного на предыдущем уроке материала, фронтальный опрос, работа по карточкам, самостоятельная работа по вариантам);

3)объяснение нового материала (правила), его восприятие и осмысление учащимися;

4)первичное закрепление знаний (коллективные формы работы);

5)формирование умений и навыков на готовом материале в неизменных условиях (тренировочные упражнения по образцу, заданию);

6)формирование умений на основе применения знаний в нестандартных условиях (творческие самостоятельные упражнения);

7)подведение итогов, домашнее задание.

4. Урок обобщения знаний, умений и навыков

Данный тип урока используется после того, как изучен или определённый раздел учебного курса, или весь учебный курс. Такой урок целесообразно провести по теме «Словообразование и орфография» в 6 классе. Центральную часть урока занимает урок-семинар с выставкой всех имеющихся в школе книг и словарей по словообразованию.

Затем записывается сложный план сообщения о составе слова и способах словообразования. Один из ребят рассказывает по плану о словообразовании в русском языке. Все остальные приводят примеры.

После этого выполняются соответствующие упражнения.

Под обобщением понимается выделение общих, универсальных законов существования всех компонентов того или иного языкового явления. Обобщение тесно связано с систематизацией.

Уроки обобщения охватывают большой объём материала, отличаются характером выдвигаемых вопросов, более активным использованием учебной литературы, словарей, справочников, наглядных пособий и др. Они требуют специальной подготовки учителя и учеников. Продумав приёмы работы и сформулировав проблемные вопросы темы, учитель заранее знакомит с ними учащихся, советует, какую литературу использовать при подготовке к уроку. На таких уроках особенно ярко проявляются творческие особенности учителя.

Для систематизации знаний в практике школ широко используются обобщающие таблицы. Использование таблиц для презентации значительного по объёму теоретического материала в целостном и компактном виде помогает учащимся лучше воспринимать укрупнённые дозы лингвистических сведений, быстрее и глубже их осмысливать. Кроме того, их применение даёт возможность быстро и экономно осуществлять на уроке актуализацию опорных знаний, необходимых учащимся при повторении и закреплении изученного и благодаря этому в значительной мере сокращать объём домашних заданий по русскому языку (*Обобщающие таблицы: РЯ и Л (укр.) № 9, 1991; №4, 1991*).

На уроках обобщения следует практиковать доклады на лингвистическую тему, рефераты («Когда ставится запятая», «Орфограммы в корнях и др.); выполнение дифференцированных упражнений. Менее подготовленные ученики могут заниматься осложнённым списыванием, а затем воспроизведением списанного текста по памяти. Хорошо подготовленные ученики получают задание подобрать примеры, иллюстрирующие повторяемый материал.

На заключительном этапе урока могут проводиться небольшие контрольные или самостоятельные работы теоретического и практического характера.

Основные структурные элементы обобщающего урока:

- 1) объявление темы урока, постановка цели и задач;
- 2) воспроизведение знаний обобщающего характера;
- 3) систематизация знаний, формирование умений и навыков систематизации;

4)выполнение дифференцированных заданий с целью углубления теоретических знаний, совершенствования умений и навыков анализа языкового явления и его применения в устной и письменной речи;

5)контроль;

6)подведение итогов;

7)домашнее задание;

8)оценка.

Обобщение изученного проводится в конце прохождения тем: «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол», «Наречие» и т.д., а также «Орфограммы в приставках», «Орфограммы в окончаниях» и др.

5.Урок анализа ошибок

Урок анализа ошибок, допущенных учащимися в контрольной работе, в зависимости от характера контрольной работы, ошибок может иметь различную структуру. К уроку анализа написанного диктанта учитель должен подготовить сообщение о результатах работы класса, указать типичные и наиболее распространённые ошибки. После сообщения проводится работа над типичными ошибками (выделяется три – четыре типа ошибок). Работа над ошибками осуществляется в обычных рабочих тетрадях. Запись должна быть краткой, с использованием графических обозначений, с подбором аналогичных примеров.

Устное объяснение написания предполагает название правила, на которое допущена ошибка, приведение дополнительных примеров на данное правило.

Помимо записи слов, словосочетаний, предложений в исправленном виде, с использованием графических объяснений необходимо выполнить упражнения для закрепления навыка правильного написания. Вторая часть урока должна быть посвящена работе над индивидуальными ошибками учеников. Работа над индивидуальными ошибками осуществляется в той тетради, в которой была написана контрольная работа. Работа над индивидуальными ошибками ведётся по тому же образцу.

Урок анализа ошибок, таким образом, включает следующие структурные элементы:

1)объявление цели урока;

2)сообщение учителя о результатах выполненной контрольной работы;

3)работа над типичными ошибками (анализ ошибок, допущенных в диктанте, повторение правил, приведение примеров на правила);

4)выполнение упражнений на те правила, на которые были допущены ошибки;

5)работа по исправлению индивидуальных ошибок;

6)задание на дом.

6. Новые и нетрадиционные формы проведения уроков

Проведение новых и нетрадиционных форм урока зависит от возможностей класса. Такие уроки особенно нужны в специализированных классах. Они должны обеспечивать активное участие в уроке каждого ученика, повышенный авторитет знаний и индивидуальной ответственности, они должны стать способом создания атмосферы сотрудничества и коллективизма в классе.

К новым формам уроков относятся уроки-лекции, уроки-семинары, практикумы, зачёты, Дальтон-уроки.

Уроки-семинары способствуют воспитанию самостоятельности учащихся в овладении знаниями, формированию умения работы с книгой, развитию логической речи. Проводятся обычно в 8-9 классе (можно и раньше). Для проведения такого урока заранее готовятся 2 – 4 доклада, заслушиваются и обсуждаются на уроке (См. *РЯиЛ № 1, 2000, с. 72*). После обсуждения учитель подводит его итоги. Такой тип урока лучше использовать при изучении тем, о которых ученикам уже что-то известно. Можно также наметить частные вопросы, по которым 3 – 4 человека сделают пятиминутные сообщения с использованием дополнительной литературы. Остальные должны повторить изученное по пройденным темам, чтобы на уроке принять участие в обсуждении.

Урок-зачёт – одна из разновидностей урока – обобщения и систематизации изученного (см. *РЯиЛ, № 5, 2000, с.68*). Значение таких уроков прежде всего в том, что на них выявляется не только степень усвоения учащимися теоретического материала по теме или разделу, но и сформированность определённых программой умений и навыков. При этом акцент делается на практическое применение умений и навыков. Уроки-зачёты решают и воспитательную задачу: повышают личную ответственность каждого школьника за результаты учёбы. Система уроков-зачётов определяется учителем при составлении календарно-тематического плана на год. Их проведение целесообразно при завершении изучения темы, раздела курса.

Ещё до изучения темы, по которой планируется проведение зачёта, учитель определяет его цели, круг тех вопросов, которые подлежат контролю, формы и виды проверки практических умений и навыков. Из учеников класса подготавливаются помощники консультанты, которые оформят стенды с вопросами, заданиями, сделают «лист учёта знаний» и памятки, карточки для индивидуальной работы. Консультанты на уроке не опрашиваются.

Остальным ученикам об уроках-зачётах говорится заранее, сообщается время проведения, список литературы, по которой нужно подготовиться, вопросы на зачёт. Для этого в классе может быть оформлена доска «Готовимся к зачёту». Некоторые ученики могут быть освобождены от каких-либо заданий.

Урок-практикум формирует и совершенствует умения и навыки учащихся. Здесь может присутствовать как коллективная так и индивидуальная работа. На таких уроках можно использовать сигнальные карточки, работу ассистентов (см. *РЯиЛ № 5, 2001, с. 99 – 100*).

Урок-лекция – центральное место занимает монологическое высказывание учителя. Но, конечно, лекция не равна вузовской, она длится 15 – 20 минут.

Дальтон-урок – одна из форм организации самостоятельной работы учащихся, где они сами планируют свою учебную деятельность и соответственно несут за неё личную ответственность (см. *РЯ и Л, № 6, 2001; № 6, 2002, с.73*).

При составлении календарно-тематического плана изучения курса необходимо выбрать тему Дальтон-урока и определить его место в системе других уроков. Дальтон-задание составляется заранее (за 1 – 2 недели). Должна быть указана тема, цель для учащихся (надо знать, надо уметь).

Дальтон-задание может предусматривать изучение нового материала, отработку понятий, закрепление и обобщение темы, а также материалы опережающего характера. Задания подбираются разноуровневые (базовые, повышенной трудности, творческие и исследовательские).

Дальтон-задание оформляется и размножается. Для Дальтон-урока и Дальтон-задания отбираются средства обучения: учебники, словари, справочники, дополнительная литература, таблицы и т.д. Дальтон-задания раздаются учащимся, проводится инструктаж по их выполнению. Ребёнок имеет право выбрать задание, место, время и способ его выполнения. Оговаривается срок сдачи задания, форма отчетности и система оценки.

По заданиям ученики ведут тетрадь учёта выполнения и оценки заданий, делают работу над ошибками. В конце проводится Далтон-урок, где анализируются результаты деятельности учащихся. Учащиеся могут работать в паре, группе, самостоятельно.

Можно заранее не давать Дальтон-задания. Прямо на уроке для изучения темы ученики получают учебно-творческие задания для самостоятельной работы. Прежде чем начать работу, они получают краткий инструктаж. Во время работы по заданиям у учителя есть возможность помочь нуждающимся в дополнительной поддержке, или учащиеся помогают друг другу. Они самостоятельно распределяют время, необходимое для выполнения каждого задания, а затем отчитываются о результатах их выполнения.

К нетрадиционным формам уроков относятся: урок-диспут, «уроки честности», уроки-экскурсии, уроки-сказки и др.

Понятие нестандартного урока родилось в школьной практике для характеристики занятий, отличающихся от обычных уроков нетрадиционностью построения, применением несвойственных способов деятельности учителя и учеников. Большинство из них является отличными от урока формами учебных занятий. Однако понятие нестандартного урока довольно условное и включает в себя различные формы занятий.

Урок-диспут. Для его проведения необходимо выбрать вопрос, ответ на который может иметь альтернативное решение (например, темы по словообразованию). При обсуждении этого вопроса учащиеся должны суметь найти нужные аргументы.

В 4 – 6 классах в форме зачёта можно проводить «уроки честности». По каждой теме даётся 5 – 6 вопросов, на доске записан эпитафия: «Лучший контроль твоей работы – твоя честность» и вопросы. У учеников должны быть карточки, которые имеют определённое значение: красная (помощь), зелёная (всё знаю). 15 – 20 минут отводится на подготовку. Всем раздаются подписанные листочки, где ученики сами ставят себе оценку. Но есть условие: кто-то выборочно будет защищать свою работу перед классом. Сначала можно вызвать ученика действительно знающего на «10». На доске можно записать, что должны знать и уметь ученики из программы по данному разделу (см. *РЯиЛ, № 5, 2000, с. 71*).

Урок-экскурсия. Форма работы, которая подходит для малокомплектных школ. Например, занятие по теме «Письмо и адрес» можно провести на почте. Дети заранее готовят поздравительные открытки или письма. Прямо на почте они несколько минут читают учебник и выполняют упражнения. Затем знакомятся наглядно с оформлением конверта (индекс, оформление адреса). Далее пишут письмо или подписывают открытку и надписывают на конверте адрес (см. *РЯ и Л (укр.), № 1, 1990, с. 17, портрет встречного*). *Совсем другого рода № 1, 2003, с. 52, РЯиЛ*.

Уроки-сказки призваны усилить интерес учеников к урокам русского языка. Вместо традиционных таблиц для объяснения темы урока, закрепления и обобщения изученного используются небольшие по содержанию сказки. Их чтение заканчивается беседой или выполнением специальных упражнений, которые помогают ученикам усвоить и закрепить изученный материал, выработать определённые программой умения и навыки. Такие уроки, кроме того, заставляют ребёнка думать, формируют коммуникативные умения и навыки, заставляют сопереживать (см. *РЯиЛ, № 1, 2003, с.56*). (*Сами сказки по разным темам РЯиЛ (укр.), № 1, 1990, с.27*).

Урок объяснения нового материала.

Традиционно трудным является определение оптимального времени для усвоения нового материала. Психологи и методисты определили динамику основных функций центральной нервной системы, которые обеспечивают работоспособность ученика. Эта динамика состоит из нескольких фаз: 1) переход от покоя на рабочий уровень, 2) оптимальная работоспособность, 3) фаза усилий, 4) выраженное утомление. Каждая фаза имеет свою длительность (это зависит и от самого ученика, от характера деятельности и т.п.). В обобщённом виде длительность фазы оптимальной работоспособности выглядит так: в 1 – 4 классах фаза оптимальной работоспособности – 15-20 минут, в 5 – 8 классах – 20 – 25 минут, 9 – 11 – 30 минут. Обычно отдых, расслабление наступает (или учитель даёт отдых сознательно) после последней фазы, учёными же доказано, что наибольший эффект на уроке наблюдается, когда детям предоставляется небольшой отдых раньше, в фазе усилий. Отдых – это выполнение какого-либо творческого задания, не требующего сильного напряжения, лёгких заданий развлекательного характера и т.п. Урок, по рекомендации психологов, должен завершаться материалом, восприятие которого не требует большого напряжения. Изучение нового материала

целесообразно планировать на первую половину урока (начало и середину фазы оптимальной работоспособности). Урок объяснения нового материала может состоять из следующих структурных элементов:

1.Сообщение темы урока, постановка целей и задач. Мотивация учебной деятельности учащихся.

2.Актуализация опорных знаний (целенаправленное повторение ранее пройденного материала с целью подготовки учащихся к восприятию новых знаний).

3.Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала (создание проблемных ситуаций, постановка исследовательских задач, привлечение учащихся к изучению нового материала путём нахождения интересного в самом языке, использование элементов занимательной грамматики и т.п.).

4.Изучение нового материала с помощью различных методов (беседы, рассказа учителя, самостоятельной работы учащихся и т.д.):

а) наблюдение над языком с целью выявления существенных признаков нового материала;

б) работа по определению понятий и формулирования правил.

4.Закрепление новых знаний, формирование умений и навыков.

5.Задание на дом, подведение итогов.

К урокам объяснения нового материала выдвигается несколько требований. Главное из них заключается в опоре на ранее изученный материал, т.е. следует вести к незнакомому от знакомого. Учитель должен сначала подумать, на каких понятиях, умениях и навыках, полученных на предыдущих уроках, в предыдущие годы обучения, основывается новый материал, составить перечень этих понятий с целью тщательного их повторения. Повторение может осуществляться разными способами: путём проверки выполненного домашнего задания, в процессе грамматического разбора, путём фронтальной проверки выполненной классной работы, беседы с классом, фронтального, уплотнённого, индивидуального опроса учащихся и т.д.

Объяснение нового материала не должно быть монологом учителя. Необходимо, чтобы основной метод, например, рассказ учителя, комбинировался с элементами методов, предполагающих участие в объяснении учеников: беседы, самостоятельного наблюдения учащихся над словом учителя, специально организованной краткой дискуссии и т.д.

Для закрепления нового языкового материала и формирования умений и навыков могут быть использованы: устная беседа учителя с учащимися по содержанию рассмотренных правил, краткий референдум по поводу, например, формулировки имени числительного как части речи, комментированное письмо, диктант (предупредительный зрительного и слухового типа, объяснительный, комбинированный, «Проверяю себя»), выполнение упражнений по учебнику (осложнённое списывание), составление учениками своих примеров и др. Степень самостоятельности при закреплении изучаемой темы должна расти, потому на заключительном этапе урока необходимо выполнить упражнения творческого характера, требующие полной

самостоятельности. Выполненная работа проверяется разными способами: коллективная или выборочная проверка, взаимопроверка, самоконтроль учащихся, проверка по словарю, учебнику и т.д. Суть работы над домашним заданием должна быть объяснена учителем в классе.

Урок закрепления знаний умений и навыков. Типологическими чертами структуры данного урока являются:

1.Объявление темы урока, постановка целей и задач. Мотивация учебной деятельности учащихся.

2.Проверка домашнего задания учащихся.

3.Воспроизведение усвоенных накануне теоретических сведений и практических умений и навыков.

4.Сопутствующее повторение материала.

5.Закрепление знаний, умений и навыков (дифференциация заданий для полусамостоятельной и самостоятельной работы учащихся).

6.Задание на дом.

Такой перечень структурных элементов является примерным. Сами структурные элементы в чистом виде реализуются редко, между ними нет чётких границ, они взаимопроникают при доминирующей роли одного из элементов.

Так как это урок закрепления знаний, умений и навыков, то в структуре такого урока отсутствует элемент познания новых знаний.

Такой урок проводят после изучения нового материала. Целью его является проверка усвоенных теоретических сведений и совершенствование умений и навыков на основе приобретённых накануне знаний. В начале урока необходимо проверить выполненное домашнее задание, чтобы определить, в какой степени усвоен изученный накануне материал. Если будет выяснено, что некоторые вопросы теоретического характера осмыслены недостаточно глубоко, нужно вернуться к ним и ещё раз объяснить их. Методы и приёмы проверки знаний, умений и навыков разнообразны. Это и опрос (фронтальный, организованный с помощью вопросов, адресованных классу; индивидуальный, при котором выявляются знания, умения и навыки одного ученика; опрос по карточкам, при котором одновременно вызывается несколько учеников, каждому из которых даётся особое задание – вопрос для выполнения в письменном виде на доске или за партой; уплотнённый, который объединяет все виды опроса: индивидуальный, фронтальный, по карточкам), и различные диктанты, и специально подобранные упражнения.

С целью организации закрепления материала необходимо предлагать работы, требующие творческого подхода к выполнению. Это могут быть задания по составлению словосочетаний и предложений, творческие и свободные диктанты, «письмо по памяти», коммуникативные упражнения по созданию текстов различных стилей и типов речи.

На уроках закрепления учитель должен дифференцированно подходить к организации самостоятельной работы учащихся. Рекомендуется проводить самостоятельную работу по заранее подготовленным карточкам (3-4 варианта) или вариантам-заданиям, записанным на невидимых частях раскрывающейся

классной доски, по карточкам из «Дидактического материала». При выполнении упражнений самостоятельного характера учащиеся могут пользоваться учебником, справочной литературой, словарями.

Таким образом, на уроках закрепления знаний, умений и навыков выделяется три вида работы с учебным материалом: 1) коллективная (полусамостоятельная) работа, основанная на выполнении таких упражнений как комментированное письмо, грамматический разбор, диктанты (предупредительный, разученный, словарно-орфографический, слуховой, зрительно-слуховой, «Проверяю себя» и др.); 2) самостоятельная работа, предполагающая выполнение упражнений с заданиями «спишите», «найдите», «выпишите», «придумайте», «составьте и запишите» и т.д.; написание выборочных, объяснительных, комбинированных диктантов; 3) творческая работа, осуществляемая с помощью творческих и свободных диктантов, фрагментов изложения и сочинения.

Т.е. отличительной чертой уроков закрепления знаний, умений и навыков является «выполнение учащимися коллективных заданий творческого характера с постоянным наращиванием трудностей, с ориентацией на последующий переход к самостоятельной работе. Это позволяет учителю ориентироваться, в какой мере усваивается учебный материал всеми учащимися, и в ходе коллективной работы постепенно выравнивать знания учеников, имеющих различную подготовку» (Панов Б.Т. *Уроки закрепления знаний, умений и навыков. РЯШ, 1981, № 6, с.32*). _

Урок проверки знаний, умений и навыков. Знания, умения и навыки проверяются на разных этапах учебного процесса. На каждом этапе проверка имеет разные функции. В начале изучения нового материала проверяются опорные знания для подготовки учащихся к усвоению новых знаний. Основная функция такой проверки – актуализация знаний и способов выполнения действий, необходимых для углублённого усвоения новых знаний. _

В процессе изучения материала знания проверяются, чтобы определить их уровень, обнаружить пробелы в восприятии и осознании, осмыслении и запоминании, обобщении и систематизации знаний, применении их на практике. Основная функция такой проверки – учебно-корректирующая, т.е. учитель получает обратную информацию о процессе усвоения знаний и его результатах и соответствующим образом участвует в этом процессе: даёт индивидуальные задания отдельным ученикам, дополнительно объясняет, приводит вспомогательные примеры, в случае выяснения ошибочных суждений сообщает факты, противоречащие суждению, и направляет учащихся на правильный способ рассуждений.

После изучения соответствующего материала проверяется уровень усвоения знаний учащимися с целью контроля за их работой. Здесь основная функция проверки – предупредительно-контролирующая. Она даёт возможность, с одной стороны, предупредить отставание отдельных учащихся, своевременно выявить пробелы в знаниях и принять решение о средствах их ликвидации. С другой стороны, учитель может выявить общую тенденцию в усвоении учебного материала того или иного класса, установить эффективность

использования методики и пути её усовершенствования. Таким образом, проверка проводится систематически на всех этапах урока того или иного типа.

После изучения отдельных разделов программы учитель комплексно проверяет знания, умения и навыки учащихся, усвоенные в течение определённого периода времени. Этот контроль осуществляется на уроках проверки знаний, умений и навыков.

В практике работы общеобразовательной школы уроки контроля довольно распространены, но традиционно их структура и методика весьма однообразны и сводятся к устному опросу, который проводится в течение всего урока, или к письменной самостоятельной работе. Иногда проводятся и уроки уплотнённой проверки, когда работают сразу несколько учеников: один готовится к устному ответу, два-три выполняют письменное практическое задание, другие отвечают на вопросы учителя. В последнее время от уплотнённой проверки отказались, так как при такой проверке часть учащихся не работает вообще.

Для проверки знаний, умений и навыков по русскому языку используются, как правило, те же виды работ, которые применяются при обучении. Это контрольный диктант (выборочный, свободный, самодиктант, творческий, слуховой и т. д.), изложение теоретического материала (определения, правила, перечень признаков того или иного явления, классификация, ответы на вопросы, составление таблиц, требующих сравнения, обоснования, обобщения и т. д.), анализ данного языкового материала (с точки зрения фонетики, лексики, состава слова и словообразования, грамматики, стилистики, орфографии, пунктуации); задания на применение правил в предложенном тексте (выбор нужной формы слова, вставка заданной морфемы, написание требуемой правилом буквы и т.д.); самостоятельный подбор примеров для иллюстрации теоретического материала; исправление ошибок, совершенствование предложенного текста в определённом аспекте; преобразование, конструирование по заданной модели тех или иных языковых единиц, использование их в практике собственных высказываний. Такие работы могут быть устными, письменными, выполняемыми графически, при помощи карточек, перфокарт, в форме тестов.

Урок, на котором проводится контрольный диктант, обычно содержит следующие структурные элементы:

1. Определние темы и цели урока.
2. Краткое вступительное слово учителя (о характере контрольной работы, об авторе текста для диктанта, о его содержании и т.д.).
3. Первичное чтение текста.
4. Проверка того, как учащиеся поняли текст диктанта, запись на доске трудных слов на непройденные правила.
5. Вторичное чтение текста для записи его учащимися.
6. Чтение текста с целью проверки написанного.
7. Сбор тетрадей. Ответы на вопросы по поводу написанного текста.
8. Задание на дом. _____

СТРУКТУРА УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Литература

1. Хрестоматия по методике русского языка. Организация учебного процесса по русскому языку в школе/Авторы-сост. Б.Т.Панов, Л.Б.Яковлева. – М., 1991.

2. Богданова Г.А. Опрос на уроках русского языка. – М., 1996.

3. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983.

4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.

1. Организационный момент. Проверка домашнего задания.

2. Опрос на уроках русского языка.

3. Подготовка к восприятию нового материала. Изучение нового материала.

4. Закрепление знаний, умений и навыков.

5. Подведение итогов урока. Задавание работы на дом.

6. Анализ урока русского языка.

1. Организационный момент. Проверка домашнего задания.

Организационный момент длится 2 – 3 минуты. Следует отметить отсутствующих учащихся, обратить внимание на внешний вид учеников, состояние класса. Оргмомент предназначен для создания у детей рабочей настроенности. Не должен быть затянут, так как это может привести к появлению методических недочётов в организации урока.

На каждом уроке русского языка осуществляется проверка знаний и навыков учащихся. Наиболее распространёнными формами проверки знаний и навыков учащихся являются: 1) проверка письменных домашних заданий; 2) проверка теоретических знаний; 3) различные виды самостоятельных работ с целью выявления практических умений и навыков.

Проверка письменных домашних заданий – это средство выяснения уровня знаний, умений и навыков по пройденному на предыдущем уроке материалу, средство установления преемственной связи между уроками. Проверка домашнего задания должна быть регулярной, разнообразной. Стандартная форма проверки – сплошное устное комментированное чтение. Проверку домашнего задания можно активизировать следующими способами:

1. Проведением выборочной проверки, требующей от учащихся умения находить в записанных текстах языковые факты и классифицировать их в соответствии с целевой установкой.

2. Самопроверка, позволяющая учащимся проверить выполненную работу путём сличения с образцом, заранее записанным на доске, с помощью словарей, справочных пособий и т.д.

3. Взаимопроверка, позволяющая учащимся обмениваться тетрадями и отметить ошибки в работах друг друга. Можно также привлечь консультантов, помощников учителя.

4.Выполнение задания аналогичного домашнему. В этом случае домашнее задание проверяется учителем после урока.

5.Написание различных диктантов, включающих в себя слова, словосочетания, предложения из домашнего упражнения.

Проверка домашнего задания должна проводиться в начале урока и длиться до 10 минут.

2.Опрос на уроках русского языка.

Контроль знаний является одним из важнейших элементов урока. Проверка теоретических знаний, умений учащихся осуществляется при помощи опроса. К сожалению, формы опроса крайне однообразны. В основном это ответ у доски 2 – 3 учеников при бездействии остальной части класса или фронтальный опрос. Всё это не может дать учителю объективной картины реального уровня знаний каждого ученика, а тем более большинства учащихся по русскому языку. В связи с этим к проведению опроса предъявляются определённые требования:

1.На уроке необходимо сочетать все виды опроса (устный и письменный; индивидуальный, фронтальный, уплотнённый).

2.Опрос должен активизировать мыслительную деятельность учащихся.

3.При опросе нужно следить не только за содержанием ответа, но и за речью ученика. Привлекать учащихся к дополнению, рецензированию ответа с места, к постановке вопросов отвечающим.

4.Опрос должен строиться так, чтобы выявляемые знания подкреплялись примерами.

5.Вопросы должны быть чёткими, ясными, не допускающими односложных ответов.

Формы опроса могут быть различными: с места и у доски, индивидуальный и коллективный, фронтальный, уплотнённый и выборочный, по новому материалу или изученному ранее. На опрос выделяется до 15 минут.

Одной из самых распространённых форм опроса является **фронтальный опрос**. В таком опросе участвует весь класс. Он достаточно эффективен в качестве умственной зарядки, помогает мобилизовать внимание учащихся, предупреждает забывание знаний, восстанавливает в памяти ранее изученное. Используется при необходимости быстрой проверки знаний одновременно у большого количества учащихся и повторении значительного по объёму материала. В течение урока задаётся большое количество вопросов, требующих краткого ответа. Вопросы задаются всему классу, а затем отвечает на них учеников, которого учителю нужно спросить. Одному и тому же ученику в течение урока можно задать 4 – 5 вопросов и выставить **поурочный балл**. Поурочный балл может быть выставлен нескольким ученикам. Таким образом может происходить накопление оценок за четверть.

Фронтальный опрос имеет и явные недостатки:

«1.Ограничивает возможность развёрнутых высказываний учащихся, требующих навыков связного изложения материала. При опросе преобладают

односложные, краткие, отрывочные ответы, что приводит к торможению в развитии связной устной речи учащихся.

2.Краткость, отрывочность ответы на уроке приводит к тому, что изученные факты не укладываются в сознании учащихся в виде целостной системы. Они запоминаются как разрозненные, не связанные между собой единицы. У учащихся не развивается навык систематизации изученного.

3.Возможность отвечать на уроке односложно, неразвёрнуто приводит к тому, что учащиеся дома не готовятся к уроку серьёзно. А это отрицательно сказывается на прочности усвоения материала в целом» (Методика преп. русск. языка / М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская. – М., 1990. – С. 295).

Уплотнённый опрос заключается в том, что для ответа одновременно вызывается не один, как обычно, а несколько учащихся (от двух до четырёх и даже пяти), каждому из которых даётся особое задание-вопрос. Пока один из вызванных отвечает, другие готовятся к ответу.

Такой опрос следует применять очень осторожно, так как ученики, которые готовятся к ответу на какое-то время, иногда и на очень длительное, выключаются из общей работы класса. Кроме того, часть учащихся не слушает отвечающего, а следит за доской. Хорошо, если в классе есть оборотная доска. В то же время при оборотной доске учитель не имеет возможности следить за работой у доски. Лучше в таком случае использовать карточки, отсадив опрашиваемых за другую парту. При таком опросе хорошо проверять правописные навыки.

По мнению М.Т.Баранова **индивидуальный опрос** – «это наиболее эффективная форма проверки знаний учащихся. При индивидуальном опросе вопрос (или задание) адресуется одному учащемуся. Оценка знаний проводится непосредственно после ответа и анализа его учениками и учителем» (с.295 – 296).

Индивидуальный опрос может быть устным и письменным. *Устный* – для проверки усвоения формулировок, понятий, законов, закономерностей, умения раскрывать внутреннюю сущность изучаемого явления, умения привести факты, подтверждающие то или иное положение.

Это может быть устный монологический ответ (по плану, данному учителем; по плану, самостоятельно составленному на предыдущем уроке или дома; по обобщающей таблице; по опорным примерам и пр.); задание на составление таблиц классификационного характера и т.д.

Устное монологическое высказывание может быть, например, о роли причастия в словосочетании; о правиле написания –н- и –нн- в суффиксах прилагательных и причастий; о видах односоставных предложений; о знаках препинания в бессоюзном сложном предложении и т.д. Это может быть задание на воспроизведение теоретического материала учебника с привлечением собственных примеров и примеров из домашнего упражнения.

Составлению таблиц школьников необходимо учить в процессе усвоения нового материала. Этапы формирования этого умения: анализ готовой таблицы; коллективное составление 2 – 3 аналогичных таблиц; индивидуальное составление таблиц.

Умение применять на практике усвоенные знания и способы выполнения действия проверяются при *письменном* индивидуальном опросе во время выполнения небольших по объёму самостоятельных и проверочных работ с заданием графически объяснить выбор орфограмм и знаков препинания, при выполнении заданий по карточкам, индивидуальным перфокартам, раздаточному материалу, тестам; различным упражнениям с последующей самопроверкой, в том числе с использованием карточек справочного характера.

Что касается характера вопросов при опросе, то они могут быть следующего характера: 1) вопросы, требующие обоснования высказанного положения. Для таких вопросов используются формулировки, начинающиеся с вопросительных слов какой, когда, почему и т.д., например: какие слова называются синонимами? Какие простые предложения называются односоставными? И т.д. 2) вопросы, направленные на выяснение причинно-следственных связей между явлениями, например: почему перед союзом как запятая не всегда ставится? От чего зависит выбор букв о и е в суффиксе существительных –ок- (-ек-)? И т.д. 3) вопросы, требующие применения знаний к данным примерам. Учитель записывает на доске слова в определённых формах, словосочетания, предложения. От учащихся требуется, опираясь на примеры, ответить на вопросы: докажите, что это синонимы? В какой форме находятся данные слова? Как вы это определили? Какими орфографическими правилами вы объясните выбор орфограмм в данных словах? И т.п.

3. Подготовка к восприятию нового материала. Изучение нового материала.

Цель подготовки к восприятию нового материала является вызывание у учащихся интереса к новой теме. Этого можно добиться созданием проблемной ситуации, которая может быть создана путём предъявления задания поискового характера, путём постановки вопроса, для ответа на который нужно усвоить новый материал.

Изучение нового материала – это один из наиболее трудных структурных элементов урока. Основная задача объяснения нового материала состоит в том, чтобы учащиеся осознали каждый существенный признак понятия или каждое условие нормы – грамматической, орфографической, пунктуационной и т.д.

При объяснении нового материала используются следующие методы: слово учителя, беседа, наблюдение над языковым материалом, лекция, самостоятельная работа с учебником. Все методы объединены в объяснительные и поисковые (проблемные). Объяснительные методы – это те, когда материал подаётся учителем в готовом виде. Их лучше использовать: 1) когда объём материала большой; 2) когда даётся тема практического характера; 3) когда процесс получения знаний отнимает много времени; 4) когда класс не способен активно усваивать новый материал. Так слово учителя используется при большом количестве информации, при её достаточной сложности. Учитель аргументированно излагает новый материал, используя различные приёмы (применение наглядности, обобщение, синтез, анализ), а ученики слушают и стараются понять.

Наблюдение над языковым материалом применяется, когда материал не слишком сложный и объёмный, не содержит большого количества теоретических моментов (в противном случае применяется метод слово учителя).

Поисковые методы – когда учащиеся в процессе наблюдения над фактами языка добывают знания самостоятельно. Поиск разумеется должен проходить под наблюдением учителя. Чаще всего это метод беседы и самостоятельная работа с учебником.

При беседе учитель объясняет материал и задаёт вопросы по ходу объяснения. Ученики отвечают и задают свои.

Самостоятельная работа с учебником применяется при небольшой сложности материала. Ученики самостоятельно читают параграф, затем, если материал им понятен, выполняют упражнения, правильность выполнения которых контролируется учителем. В большинстве же случаев работа с учебником связана с составлением плана.

Учитель не должен ограничиваться однократным объяснением материала. В течение урока он может ещё несколько раз объяснить новый материал. Таким образом произойдёт первичное и вторичное усвоение материала. Первый раз объяснение должно быть подробным, второй раз более сжатым, третий раз – в виде таблицы или схемы.

Таким образом на любом уроке первичного усвоения нового материала должно быть:

- 1.Обращение к ранее пройденному в целях подготовки к восприятию нового.

- 2.Наблюдение над языком с целью выявления признаков изучаемого понятия.

- 3.Чтение определения, формулировки правила с целью выделения каждого признака понятия. Перед чтением обязательно должна быть поставлена задача (найти в учебнике ответ на поставленный вопрос, выделить то, о чём на уроке не говорилось, подготовиться к объяснению таблицы, составить план параграфа и т.д.).

- 4.Анализ формулировок, определений и правил, помогающий ученикам увидеть в частном общее.

- 5.Выделение существенных и несущественных признаков понятия.

- 6.Чтение учащимися образцов рассуждения.

- 7.Проверка усвоения теории.

Объяснение нового материала занимает на уроке до 20-ти минут.

4.Закрепление знаний, умений и навыков.

Объяснение понятия или правила – это лишь начальный этап его усвоения. Подлинное овладение знаниями происходит только в процессе их применения, во время работы над упражнениями. Применить понятие или правило значит выполнить в определённой последовательности ряд мыслительных операций.

Вообще закрепление может быть двух видов:

- 1) первичное закрепление;
- 2) закрепление умений и навыков как урок закрепления.

Под знаниями следует понимать определённый набор сведений, правил, но ещё без умения применять их на практике. Это первый этап усвоения материала. Второй этап – выработка умений. Умения – это такой уровень усвоения материала, когда школьники при определённом напряжении внимания, памяти способны правильно поставить знак препинания, ту или иную букву. Но это ещё не навыки. Навыки – автоматизированные умения – третья ступень изучения материала.

Как уже было сказано, главным методом на этапе закрепления является упражнение.

Работа учеников над упражнениями может быть организована следующими образом:

а) полусамостоятельная работа. Первые задания, которые даются после проверки усвоения понятия или правила, должны выполняться коллективно с помощью учителя. Эти задания чаще всего предусматривают обнаружение изучаемого понятия;

б) полусамостоятельная работа. Степень самостоятельности учащихся постепенно возрастает. Предварительно могут разбираться только трудные для них случаи;

в) самостоятельная работа репродуктивного (воспроизводимого) характера;

г) самостоятельная работа творческого характера.

На каждом из перечисленных этапов можно использовать следующие виды упражнений:

I этап – комментированное письмо, предупредительный диктант (устная работа + коллективная или индивидуальная);

II этап – самостоятельная работа + воспроизведение – диктант «Проверяю себя», выборочный, объяснительный, различные виды осложнённого списывания, различные виды разборов, алгоритмы;

III этап – самостоятельная работа + творческая – различные виды осложнённого списывания, свободный и творческий диктанты, изложения, сочинения, работа по составлению связных текстов, свободное списывание, грамматико-стилистическое конструирование, редактирование текста.

Таким образом, работа над упражнениями на этом этапе должна идти от простого к сложному.

На этапе закрепления можно широко использовать дидактический материал. При его использовании нужно учитывать следующее:

1. Текстовый материал должен отвечать теме урока: содержать необходимые орфограммы и пунктограммы, материал для наблюдения над различными изучаемыми явлениями и фактами.

2. Отобранный материал не должен нарушать целостную систему тренировочных упражнений, предлагаемую учебником. Он призван дополнить её и способствовать реализации воспитательных целей урока.

На этап закрепления знаний, умений и навыков выделяется 15-20 минут.

5.Подведение итогов. Задавание работы на дом.

Функция этапа подведения итогов заключается в выяснении степени осознанного усвоения нового материала. По мнению М.Т.Баранова, для её реализации нужно ставить вопросы, требующие осознанного ответа, т.е. какие-то конкретные вопросы: например, почему в предложениях с однородными членами не всегда ставится запятая? Методист считает, что вопросы обобщённого характера ставить нецелесообразно.

По мнению же многих других методистов, можно задавать вопросы обобщенного характера: что вы узнали нового на уроке? Что называется тем-то?

На этапе подведения итогов идёт оценка работы учеников.

Задание на дом является важным структурным элементом урока, обеспечивающим преемственность в работе и непрерывность в обучении. Учебная работа по русскому языку, выполняемая дома, - это самостоятельная работа, успех которой определяется сформированностью умений. Учитель должен научить детей работать самостоятельно: уметь распределять время, работать с учебником, словарями дополнительной литературой, составлять план теоретической части заданного параграфа, пользоваться графическими обозначениями и т.д. При задании на дом должна быть органическая связь домашней и классной работы. Основные требования к домашним заданиям:

1.Задание должно быть прокомментировано и записано на доске и в дневниках. Можно даже заставить повторить его одного-двух учеников.

2.Предпочтительно предлагать виды упражнений, аналогичные тем, которые отрабатывались в классе под руководством учителя (списывание, составление таблиц, придумывание предложений, подбор примеров, написание сочинений, образование форм слова, подбор однокорневых слов, различные разборы и др.). Не следует давать домашних заданий по такому материалу, который не был ещё объяснён на уроке и который заведомо является трудным для учащихся, или такой вид упражнений, подобное которому ещё не выполнялось ни разу на уроке.

3.При определении объёма работы следует исходить из средней нормы времени, затраченного на приготовление задания, дня недели, загруженности учащихся другими предметами.

Опыт показывает, что домашнее задание не должно занимать более 30 – 40 минут (от 4 к 9 классу) на выполнение устного и письменного заданий. Упражнение для письменной работы лучше давать объёмом в 4 – 6 строк (у Текучёва – 8 – 10) – в 5 – 7 классах и 6 – 8 строк (у Текучёва 10 – 15) – в 8 – 9 классах. Если предлагаются нестандартные задания (составление предложений, написание сочинений), то в итоге желательно получить тот же объём работы, что и при выполнении стандартных упражнений.

4.Домашние упражнения могут и должны быть не только письменными, но и устными. Это необходимо для того, чтобы ученик хорошо знал то, что ему задано, не только в тот момент, когда это потребуется, а и на следующий день и

позже и умел воспроизвести свои знания в любой момент, когда это потребуется без помощи записанного накануне.

5. Нужно дифференцировать задание на дом: предлагать 2-3 варианта заданий для разных групп учащихся; задания по интересу и выбору.

6. Домашнее задание по выбору может основываться на дидактическом материале одного упражнения, что обеспечивает комплексную работу над текстом и даёт возможность ученикам попробовать силы в различных по характеру работах. Так, к одному и тому же упражнению можно дать разные задания: списывание без дополнительного задания, списывание с распределением слов (предложений) на группы, составление таблиц и заполнение их примерами из данного упражнения и т.д. Всё это способствует повышению интереса к домашнему заданию.

Домашнее задание нужно предлагать компактно в конце урока, оставив для этого 2-3 минуты. Хотя методисты говорят, что можно давать домашнее задание и сразу после объяснения нового материала, т.е. в начале урока.

6. Анализ урока по русскому языку.

Урок – сложное и многостороннее явление. Его результатом м.б. не только усвоение учащимися какого-либо конкретного материала, закрепление умений и навыков. На уроке могут решаться и многие задачи воспитательного характера.

Поэтому, чтобы правильно оценить урок, его следует проанализировать со всех сторон, расчленив на отдельные структурные элементы и оценивать каждый из этих элементов с методической точки зрения. Анализ должен охватывать:

- содержание;
- построение;
- методику проведения;
- поведение учителя и учащихся;
- результаты урока.

В центре внимания должно быть то, насколько все этапы, методы и приёмы работают на поставленную цель.

Вопросы, которые должны быть оценены:

1. Какова была цель урока, правильно ли она была сформулирована (чёткость целевой установки).

2. Правильно ли сформулирована тема урока?

3. Каков тип урока, его структура, насколько удачно был избран такой именно вариант построения урока?

4. Имели ли место отступления от намеченного заранее плана; чем они были вызваны и оправданы ли они с методической точки зрения; как отразились эти отступления от плана на ходе урока?

5. Каково содержание предлагавшегося на уроке материала с научной точки зрения; не было ли допущено каких-либо отступлений, искажающих правильность определений, понятий, выводов, не было ли путаницы в применении терминологии, формулировке правил; полноценен ли материал в

воспитательном отношении, связь его с жизнью; полностью ли соответствует он теме и цели урока.

6. Не был ли перегружен урок теоретическим материалом или упражнениями, не вела ли перегрузка материалом к торопливости на уроке, поверхностным объяснениям; достаточно ли было времени для закрепления материала; всё ли намеченное в плане удалось выполнить; был ли соблюден одинаковый темп, не был ли скомкан конец урока.

7. Каковы по характеру тексты, использованные для упражнений и иллюстрации при объяснении нового материала; разнообразие их по содержанию тех орфограмм, изучению которых посвящён урок.

8. Каковы упражнения, использованные на уроке, их виды, разнообразие, степень оправданности выбора.

9. Была ли использована на уроке наглядность.

10. Как на уроке был использован учебник, на каких этапах урока и в какой форме, не снижалась ли при этом активность учащихся.

11. Какая методика объяснения нового материала была применена, методика повторения пройденного; были ли сделаны выводы по материалу урока, их чёткость и доступность; как разнообразны были методы на уроке.

12. Юила ли на уроке связь с предыдущими уроками и в какой форме.

13. Какие формы опроса и учёта знаний были применены.

14. Каков характер д/з, соответствует ли оно данной теме, было ли оно разъяснено.

15. Степень активности учащихся на уроке; самостоятельность их в работе; дисциплина.

16. Поведение учителя: умение держаться в классе, его умение охватывать вниманием весь класс, внимание отстающим; речь учителя (грамотная, внятная, ошибки).

17. Итоги урока: качество знаний, навыков учащихся, достигнута ли цель урока?

ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ О ЯЗЫКЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ЭТОЙ РАБОТЫ

1. Дидактические и специальные принципы изучения русского языка. Общеметодические принципы изучения разделов науки о языке.
2. Частнометодические принципы изучения разделов науки о языке.
3. Методы формирования культуры речи, развития связной речи.
4. Методы функционально-стилистической работы.

1. Дидактические и специальные принципы изучения русского языка. Общеметодические принципы изучения разделов науки о языке.

Методика преподавания русского языка руководствуется (дидактические принципы):

- глобальным принципом школы в целом, называемым «соединение обучения с воспитанием»;
- принципами учебного процесса, действующими в любом конкретном предмете (принципами научности, наглядности, сознательности и активности, прочности знаний, систематичности, последовательности, доступности и посильности, индивидуального подхода, связи обучения с жизнью, связи теории с практикой. Эти принципы применяются в процессе изучения русского языка с учётом его специфики.

Вместе с тем в нашей методике действуют и специальные принципы, вытекающие из специфики предмета «Русский язык». Они делятся на общеметодические и частнометодические (или уровневые).

Единицы языка, изучаемые в школе, прямо или опосредованно связаны с внеязыковой действительностью (с окружающим миром) и друг с другом, по-разному оцениваются и используются говорящими в собственной речи. Соответственно при изучении любого раздела науки о языке действуют общеметодические принципы.

Экстралингвистический принцип предполагает сопоставление единиц языка и реалий. Так, при ознакомлении учащихся со смыслоразличительной функцией фонем (звуков) естественно наблюдение за звучанием и реалией, изображённой, например, на рисунке. Так же можно поступать, знакомя детей со словом, словосочетанием. Работа по русскому языку с учётом данного принципа формирует у детей научный взгляд на язык, на его изучение в обществе.

Функциональный принцип заключается в показе функций (роли) языковых явлений в языке и речи. В языке нет единиц, не выполняющих ту или иную или ряд функций. Так, функции фонем состоят в создании звуковой оболочки слова и в различении слов, функция слов – быть средством наименования реалий, предложений – средством отражения событий и т.д.

Структурно-семантический принцип определяет рассмотрение языковых явлений с точки зрения структуры и с точки зрения значения, которым обладает

данная языковая структура. Необходимость в этом принципе объясняется тем, что в языке реально существует связь формы и содержания, и её следует детям раскрывать, какое бы языковое явление не изучалось. Так, форма предложного падежа имени существительного выражает с одними предлогами объектное, с другими – пространственное значение.

Принцип межуровневых и внутриуровневых связей предполагает установление зависимости, с одной стороны, между единицами одного уровня (их изменение под влиянием друг друга, например, в фонетике – озвончение или оглушение согласных в определённых условиях) и, с другой стороны, между единицами разных уровней (возможность или невозможность функционирования). Например, наблюдается прямая связь между лексикой и морфологией при образовании форм слов: у слова *лист* «орган растения» форма род. п. мн. числа *листьев*, а в значении «плоский кусок, сделанный из какого-либо металла» – *листов*.

Раскрытие этих связей обеспечивает помимо усвоения сути явления предупреждение различных языковых ошибок – коммуникативных и некоммуникативных.

Нормативно-стилистический принцип заключается в раскрытии механизма выбора в речи языковых явлений со стороны их норм употребления и уместности употребления в зависимости от ряда условий, например, адресата, замысла, жанра и стиля речи. Соблюдение нормативно-стилистического подхода к языковым явлениям в процессе их изучения обеспечивает учащимся правильную и эмоционально-выразительную речь.

Исторический принцип предполагает учёт исторических изменений, которые в той или иной форме сохранились в современном литературном языке. Исторические пояснения, даваемые учителем в процессе изучения языка, формирует научный взгляд на язык, способствует лучшему осознанию сущности языковых явлений.

2. Частнометодические принципы изучения разделов науки о языке.

Каждый раздел науки о языке обладает своей спецификой. В процессе их изучения необходимо учитывать кроме общеметодических принципов частнометодические, которые вытекают из специфики этих разделов науки о языке.

Методика фонетики располагает следующими частнометодическими принципами:

- опора на речевой слух самих учащихся;
- рассмотрение звука в морфеме;
- сопоставление звуков и букв.

Реализация первого принципа приводит школьников к сознательному восприятию звуков и правильному определению их свойств. Рассмотрение звука в морфеме способствует пониманию их изменений в зависимости от позиции чередований сильных и слабых звуков. Такие наблюдения дают теоретическую основу работе над буквенными орфограммами. Последний

принцип предупреждает смешение детьми звуков и букв и влияет на овладение орфографией.

В методике лексики и фразеологии действуют помимо общеметодических следующие принципы:

-лексико-грамматический (сопоставление лексического и грамматического значений слова);

-системный (учёт всех элементов лексической парадигмы);

-контекстный (рассмотрение слова в его синтагматических связях в достаточном контексте);

-лексико-синтаксический (сопоставление слова и словосочетания).

Все эти принципы, реализуемые в учебном процессе, обеспечивают учащимся понимание сущности слова и фразеологизма, необходимости их рассмотрения в контексте, из которого можно выяснить семантику того или иного слова.

В методике словообразования специфическими являются следующие принципы:

-структурно-словообразовательный;

-лексико-словообразовательный;

-мотивационный.

Первый из них предполагает сопоставление структуры слова и способа его образования, например:

Рыбачка и *рыбачка* ← *рыбак*.

Лексико-словообразовательный принцип предполагает сопоставление лексического значения слова и словообразовательного значения модели, например: *ельник* – «лес, в котором растут одни *ели*» и *ельник*, *осинник*, *малинник* и т.д. – слова со значением «место, на котором растут породы растений, обозначенные корнем».

Последний принцип заключается в определении структуры слова путём его мотивирования (т.е. толкования).

Из специфики *морфологии* вытекают следующие частнометодические принципы:

-лексико-грамматический;

-парадигматический;

-морфолого-синтаксический.

Первый принцип направляет внимание учителя и учащихся на сопоставление лексического значения конкретного слова и общесмыслового значения слова как части речи, например *беготня*: лексическое значение «быстрое перемещение людей на ногах в разных направлениях» и общее смысловое значение «действие в форме существительного». Парадигматический принцип предполагает сопоставление косвенных форм и исходной формы, а морфолого-синтаксический – члена предложения и части речи.

Методика синтаксиса выработала следующие частнометодические принципы:

-интонационный (сопоставление структуры и интонации);

-морфолого-синтаксический (сопоставление члена предложения и части речи).

При организации учебного процесса в каждом конкретном случае необходимо продумать соотношение на уроке принципов всех уровней: принципа школы в целом, дидактических и специальных принципов (общеметодических и частнометодических). Во всех случаях надо иметь в виду выбор принципов, которые в наибольшей степени обеспечат усвоение знаний и формирование умений.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Литература:

1. Петровский Г.Н. Современные образовательные технологии. Основные понятия и обзор. – Минск, 2000.

1. Понятие педагогической технологии. Обусловленность появления новых технологий образования.

В последние 20 лет проблема образовательных технологий стала одной из центральных проблем как теоретической, так и практической деятельности учебных заведений и педагогов. Новые возможности для серьёзных изменений в этом плане создали исследования психологов, сумевших открыть новые закономерности формирования личности и ребёнка. В первую очередь в этом плане необходимо назвать исследования Л.С.Выготского, создавшего учение об эволюции психических функций в процессе освоения индивидом культурно-исторических ценностей, П.Я.Гальперина – автора теории поэтапного формирования ментальных действий, А.Н.Леонтьева, который исследовал механизмы формирования высших психических функций и многих других. Эти исследования помогли сформировать ряд педагогических технологий, дающих возможность существенно повысить эффективность образовательных процессов. Многие из этих технологий уже сегодня используются в учебных заведениях нашей республики, либо находятся на стадии их экспериментальной проверки.

Педагогическая (образовательная) технология – это совокупность подчинённых некоторой педагогической идее приёмов, методов, инструментария и условий реализации либо образовательного процесса в целом, либо некоторого его компонента. В отличие от методики, которая описывает в первую очередь систему работы учителя, технология описывает систему работы ученика «как деятельность, которая должна быть им реализована, чтобы достичь поставленной образовательной цели». При этом деятельность ученика обеспечивается системой работы педагога.

Таким образом, **педагогическая технология** – это структурированная целями конкретной образовательной системы и определяемая возможностями её объектов последовательность действий объекта-исполнителя по достижению поставленной цели и соотнесённая с ней деятельность остальных объектов системы.

Любая педагогическая технология – это вариант воплощения некоторой педагогической концепции. Каждая педагогическая концепция опирается на одну из стратегий образования – *стратегию развития или стратегию формирования*.

Стратегия развития опирается на возможности личности и основную задачу образования видит в полной реализации этих возможностей.

Стратегия формирования исходит из необходимости передачи ребёнку социального опыта предыдущих поколений, оформленного в виде мировоззрения, системы научных знаний, операциональных навыков и т. д.

Традиционная система образования опиралась целиком на стратегию формирования. Однако в последнее время она всё больше тяготеет к стратегии развития. И это находит своё отражение в современных образовательных технологиях.

2.Классификация современных образовательных технологий.

В основу первой классификации положен процесс, реализация которого обеспечивается. По этой характеристике выделяют: технологию управленческой деятельности, технологии организации учебного процесса, технологии организации познавательной деятельности учащихся, частнопредметные технологии, технологии воспитательной работы, корректирующие технологии и др.

Вторая классификация проводится и по ряду внутренних характеристик образовательных технологий: на основании философских основ (материализм и идеализм, теософия и антропософия и др.), выделения основного фактора развития личности (биогенизм, социогенизм, психогенизм), концепции усвоения социального опыта (ассоциативно-рефлекторная концепция, теория содержательного обобщения В.В.Давыдова – Д.Б.Эльконина, теория поэтапного формирования умственных действий Л.С.Выготского – П.Я.Гальперина – Н.Ф.Талызиной, гештальт-теория усвоения, суггестопедическая концепция обучения, теория нейролингвистического программирования).

3.Характеристика новых технологий в обучении русскому языку.

1. В зависимости от *способа организации познавательной* деятельности учащихся выделяют:

Технология развивающего обучения (РО) по системе Эльконина – Давыдова. Ей предшествовала теория социального обобщения Эльконина – Давыдова, в основе которой идея о ведущей роли содержательных обобщений в развитии интеллекта. Т.е., формирование теоретического мышления у учеников происходит путём специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности. РО базируется на особой теории периодизации психологического возраста ребёнка, связанной с понятием ведущей деятельности (см. листы, с. 45). Все виды ведущей деятельности в разные периоды развития ребёнка делятся следующим образом:

- 1) Возраст до 1 года – непосредственное эмоциональное общение со взрослым.
- 2) От 1 до 3 лет – предметно-орудийная деятельность.
- 3) От 3 до 6 – ролевая игра – дошкольный возраст.
- 4) 6 – 11 лет – учебная деятельность – младшая школа.

5) 11 – 15 лет – интимно-личностное общение – подростковый возраст (общение со сверстниками на основе определённых этических норм).

6) После 16 – учебно-профессиональная деятельность (деятельность, направленная на будущее).

Основное звено в системе РО – это уроки моделирования, когда происходит работа с моделью, т.е. дети ищут разные варианты к конструированию понятия. Модель всячески преобразуется, это развивает у шк. абстрагирование и обобщение, т.к. одна из задач РО – это системность знаний. Модель – это изображение, над которым можно работать: видоизменять, преобразовывать, дополнять.

Контроль в системе развивающего обучения осуществляется по отношению к способу действия, а не к результату. Уроки контроля делятся на три типа: тестово-диагностические (с целью дальнейшей коррекции деятельности учеников и учителя). Ставятся не отметки, + или –. Уроки коррекции, чтобы выяснить причины сделанных ошибок. Самостоятельные работы, которые оцениваются самим учеником.

Игровые технологии (развивающие игры Б.П.Никитина) (в последнее время роль уменьшилась). Данная технология в большей степени подходит для работы с младшими школьниками, где используются или ролевые игры, или имитационно-моделирующие. У детей через игру хорошо активизируется, переводится в личностно-значимый план учебная проблемная ситуация. Важно только обсудить игру в конце, сделать выводы, чтобы не остался зафиксированным учебный момент.

В старшем возрасте можно использовать деловые игры, хотя у школьников старших классов игровые технологии имеют большее значение не в учебной, а воспитательной деятельности.

Технология проблемного обучения – считает, что эффективное обучение – это обучение, основанное на осознании учеником наличия проблемы. При условии актуальности для ученика сформулированной проблемы, создаётся для него мотивированность развёртывания той или иной теории и овладения ею.

Технология свободного развития, основана на предоставлении ребёнку свободы выбора и самостоятельности в определении целей своего развития. В чистом виде не используется, но определённые идеи лежат в основе технологии Монтессори.

Технология педагогического сотрудничества, в которой выделяются два главных объекта: учитель и ученик, между которыми устанавливаются субъектно-субъектные отношения, т.е. они являются равноценными объектами системы. Познавательная деятельность ученика должна быть направлена на достижение определённой цели, которую он осознаёт или не осознаёт полностью. Задача педагога – помочь ученику в осознании и формировании этой цели.

Технология гуманно-личностная Ш.Амоношвили. Исходит из того, что в каждом ребёнке изначально заложены стремления к развитию, свободе, взрослению и задача педагога – способствовать реализации этой программы. Основана на доверительном, максимально доброжелательном отношении

педагога к ребёнку. При оценивании ребёнка особое внимание уделяется самооценке, отметка выставляется редко.

Технология знаковых моделей. В её основе лежит идея многократного повторения учебного материала. На этапе объяснения нового материала учитель постепенно свёртывает изучаемый материал до опорного конспекта (системы специальных опорных символов) и после этого во фронтальном варианте проговаривает с учащимися способ восстановления по этим опорным конспектам изученного материала. При воспроизведении материала ученик имеет право пользоваться опорными схемами до тех пор, пока ему это нужно. Точно такое же многократное повторение применяется и на уроках закрепления.

В этой технологии применяются самые разнообразные формы контроля: традиционные, парный и групповой контроль, магнитофонный опрос и др. Результаты фиксируются на открытом листе знаний. В течение года можно исправить не устраивающую оценку.

Технологию лучше применять, если ученики испытывают трудности с изучением какого-либо предмета.

Достоинства: возрастание речевой деятельности, частый контроль, большое количество текущих оценок и др.

2. В зависимости от **организации учебного процесса** выделяют:

Разноуровневое обучение (см. листок).

Цель: создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития.

Принципы:

1. Не навреди.
2. Признание всеобщей талантливости детей.
3. Принцип взаимного превосходства.
4. Принцип неизбежности перемен.

Правила организации работы:

1. Не сравнивать детей в отношении их успехов в учении.
 2. Сравнивать успехи каждого ребёнка в сравнении сего начальным уровнем.
 3. Поощрять любые успехи.
 4. Не допускать отрицательной мотивации.
 5. Добровольный выбор учеником уровня усвоения материала (не ниже государственного стандарта).
 6. Делать акцент на все виды развивающих самостоятельных работ.
 7. Добровольная дифференцированная рассадка в классе.
 8. Перед изучением новой темы ученик должен познакомиться с уровневými целями.
 9. Текущий контроль осуществляется на уровне зачёт-незачёт.
 10. Возможно освобождение от домашнего задания.
 11. Возможно обучение по индивидуальным планам с опережением.
- См. далее по листку.

Технология индивидуального обучения: технология проектов и Дальтон-технология. В технологии проектов учащийся получает проектное задание и все учебные материалы, необходимые ему для исполнения проекта. Самостоятельно или с помощью учителя он составляет план исполнения проекта и реализует его. Затем следует защита проекта, когда выясняется содержание выполненной работы и степень овладения учебным материалом.

Технология укрупнения дидактических единиц (см. ранее).

Широко использовалась в 20-30-е годы. Метод создаёт условия для реализации целей развития системного мышления и творческого воображения; актуализации и расширения словарного запаса; воспитания познавательного интереса.

Объектом исследования является любое словарное слово, что дано в учебнике в рамочке. Это слово рассматривается с разных сторон науки о языке (с позиции фонетики, лексики, орфографии, морфологии, словообразования, синтаксиса). УДЕ даёт возможность многократно повторять одни и те же «манипуляции», но с новым словом, что способствует развитию более устойчивых умений и навыков. Грамматические упражнения соединяются с лексико-семантическим и смысловым разбором. Вдумываясь в лексическое значение слов, учащиеся легче переходят к пониманию их грамматического значения. Проникновение в сущность изучаемого, в богатство его связей со всеми родственными словами позволяет развить системное мышление и творческое воображение. Метод УДЕ даёт возможность использовать на уроках индивидуальную, групповую и коллективную работу, дифференцировать задания, отрабатывать навыки работы со словарями. Уроки языка можно интегрировать с уроками литературы, математики, музыки, биологии и т.д. в зависимости от исследуемого слова (например: исследуя слова *виртуоз*, *вокал* – с музыкой). На уроке может звучать музыка, демонстрироваться репродукции картин художников (например: к уроку со словом *дождь* можно подготовить репродукции картин Ф.А.Васильева «Перед дождём», В.В.Богаткина «Дождь уходит»). *О методе УДЕ и разработки уроков с использованием этого метода см. в журнале «Русский язык и литература», № 6 2002 год, с. 66-72.*

Технология реализации умственных действий основана на теории П.Я.Гальперина и реализует четыре этапа присвоения деятельности: материальное действие с реальными объектами; действие в громкой речи с образами; действие во внешней речи «про себя»; действие во внутренней речи без слов.

Основу технологии составляют краткие схематические записи – конспекты материала и конспекты способов работы с ним, которые позволяют ученику сразу же после объяснения нового материала ничего не заучивая, приступить к выполнению заданий. Очень важным при этом является организация контроля правильности выполнения заданий.

Технология перспективно-опережающего обучения С.Н.Лысенковой. Когда за 5-7 уроков до изучения нового материала происходит введение нового материала малыми блоками. Сначала в его обсуждение втягиваются сильные

ученики, средние и слабые. Нужно следить лишь за тем, чтобы введение нового материала не мешало основной задаче урока и сохраняло логику введения.

Технология использует также идею комментируемого управления, когда выбранный учащийся выполняет комментирование по схеме «думаю, говорю, записываю». Такой метод позволяет развивать у учеников навыки устной речи, умения проговаривать доказательства или рассуждения. Однако технология может привести к тому, что сильные будут работать в режиме слабых.

Технология программированного обучения основана на задании программы усвоения учебного материала, которая реализуется как схема пошаговой подачи учебного материала и выполнения специальным образом подобранных упражнений.

В основном ученик осваивает программу сам. На первом этапе учитель должен сориентировать учащегося в содержании учебной деятельности, способах реализации программы, местах возможных затруднений. Весь материал разбивается на блоки, с гарантией, что каждый блок может быть усвоен учениками самостоятельно. Такая технология позволяет индивидуализировать темп прохождения учебного материала.

Модульная технология предполагает структурирование обучающей программы в виде модуля, в который входят точное описание учебных целей модуля, банк учебной информации (собственно обучающий блок), методическое руководство по организации деятельности обучаемого, практические задания, контрольная работа. (См. модули по сложносоч. предложению).

Технология коллективного способа обучения основана на представлении об обучении как общении обучаемых и обучающихся (В.К.Дьяченко). Обучение осуществляется в составе постоянных или динамических пар. Например, возможна таким образом технология проработки текстов, когда каждый ученик получает текст, должен им овладеть, уметь изложить и ответить на поставленные вопросы.

3. Частнопредметные технологии.

Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (автор – Н.А.Зайцев) базируется на представлении о том, что абстрактно-логическая несформированность мозга ребёнка компенсируется богатством и эффективностью восприятия информации органами чувств.

Инструментарием технологии являются 52 кубика, различающиеся по цвету или сочетанию цветов, по объёму, по звучанию наполнителя и по весу, а также три специальных таблицы. См. далее с. 74. Основой технологии является понятие «склад» - это каждая буква сама по себе, каждая согласная в сочетании с гласной, и каждая согласная в сочетании с Ъ и Ь. Склады в таблицы сгруппированы по глухости, звонкости, мягкости, твёрдости. Ребёнок должен соотнести и отождествить склад на кубике со складом в таблице. Это помогает быстро научиться читать по слогам.

Технология преподавания литературы как предмета, формирующего человека (система Е.Н.Ильина). С.75. Идея автора состоит в том, что любой школьник живёт и развивается по двум программам. Одну предлагает школа,

другу, обычно более сложную, окружение ребёнка. Литература и преподаватель литературы должны найти путь ко второй программе, по которой живёт ученик (через сочинения о друзьях, родных, особые «нравственные» домашние задания, т.е., через обращение к непосредственному жизненному опыту подростков).

4. *Коррекционные* технологии.

Технология лично ориентированного обучения (ЛОО). Учение понимается как индивидуально значимая деятельность ребёнка. Начальной точкой организации деятельности ребёнка является актуализация личного опыта и определение зоны ближайшего развития. Формирование у детей необходимых умений и навыков осуществляется на основании образцов этих действий.

РЕЧЕВЕДЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Текст – это несколько предложений, которые объединены темой и основной мыслью.

Тема – это то, о чём говорится в тексте (предмет речи).

Основная мысль – это главное, что хотел сказать, объяснить, в чём хотел убедить автор текста.

Признаки текста:

-тематическое единство, когда все предложения и части текста раскрывают тему и основную мысль;

-развёрнутость (механизм, который обеспечивает развитие темы за счёт привлечения подтем);

-смысловая цельность (единообразие отбора лексических единиц, грамматических форм и синтаксических моделей для реализации авторского замысла);

-связность (внутренняя – коммуникативное и смысловое единство, внешняя – структурное единство);

- последовательность (передаётся через линейную структуру – композицию – группировка по определённой схеме элементов содержания);

-завершённость (тема раскрыта полностью с точки зрения автора).

Композиция разных типов текста:

Повествование: начало события (зачин); завязка, развитие события, кульминация; развязка (концовка).

Описание: общее впечатление от описываемого (зачин); существенные и несущественные признаки описываемого (средняя часть); оценка описываемого (концовка).

Рассуждение: тезис (зачин); аргументы (средняя часть); вывод (концовка).

Основу внешней структурной связности текста составляют разнообразные формальные средства, обеспечивающие тесную связь предложений в тексте. К таким средствам относятся:

-интонация;

-лексический повтор;

-синонимические замены;

-употребление анафорических, указывающих на предшествующее слово и или даже содержание предшествующего предложения (он, та, таков, это, там и др.), и катафорических, указывающих на последующее слово и или опирающихся на содержание последующих предложений (такой, все, всюду, везде и др.), местоимений и наречий;

-единство видо-временных форм глаголов-сказуемых отдельных предложений;

-употребление различных обстоятельств, особенно времени и места, относящихся по смыслу к нескольким предложениям текста; такие

темпорально-локальные отношения могут быть выражены и отдельными односоставными предложениями;

-использование сочинительных и подчинительных союзов как средства связи самостоятельных предложений;

-параллелизм синтаксических конструкций и порядок слов внутри них.

В зависимости от характера связи между предложениями различают ССЦ однородного и неоднородного состава. Между предложениями ССЦ однородного состава связь параллельная, а неоднородного состава – цепная.

При **параллельной связи** все предложения текста раскрывают и дополняют содержание первого. Предложения после первого можно менять местами. Таким предложениям свойственен синтаксический параллелизм. Функция их – воспроизведение сменяющих друг друга фактов, событий, действий, состояний.

При **цепной связи** мысль передаётся последовательно от одного предложения к другому. В каждом последующем предложении сообщаются новые сведения, дополняющие предыдущие. Предложения в тексте нельзя поменять местами. В предложениях употребляются анафорические местоимения и местоимённые наречия, отглагольные и отприлагательные имена существительные.

Основное средство эффективного общения – правильная, точная, уместная, логичная речь. Свойства речи см. учебник 11 класса с. 24. Лк. По культуре речи.

Тропы – учебник 11 класса, с. 25.

Жанровый анализ текста – с. 73.

