

**Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Сборник материалов Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Москва, 28 сентября 2019 г.)*



**Москва
2019**

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2 я43
ТЗЗ

Выпускается по решению Учёного совета Историко-филологического института и Редакционно-издательского советов МГОУ

Ответственный редактор:

Н. Б. Самсонов – кандидат филологических наук, доцент, директор Ресурсного центра русского языка, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П. А. Леканта Московского государственного областного университета

Редакционная коллегия:

А. Д. Дейкина – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета;
А. В. Канафьева – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка имени профессора П. А. Леканта Московского государственного областного университета.

Рецензенты:

Е. А. Штехман – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военного университета;
Н. В. Халикова – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка имени профессора П. А. Леканта Московского государственного областного университета.

**ТЗЗ Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку [Электронный ресурс] : сборник материалов Межрегиональной конференции (МГОУ, г. Москва, 28 сентября 2019 г.) / отв. ред. Н. Б. Самсонов; редкол.: А. Д. Дейкина, А. В. Канафьева. – Электрон. текстовые дан. (3,54 Мб). – М. : ИИУ МГОУ, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей) 1 ГГц; 512 Мб оперативной памяти; привод CD-ROM; операционная система Microsoft Windows XP SP 2 и выше; Adobe Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата pdf).
ISBN 978-5-7017-3125-5.**

Издание представляет научный и педагогический опыт учёных, преподавателей-филологов, учителей русского языка и литературы, аспирантов и студентов-филологов, их подходы к совершенствованию процесса обучения современному русскому языку в школе и в вузе.

Материалы сборника могут быть интересны учителям русского языка и литературы, методистам, а также студентам филологических специальностей вузов.

Система навигации электронного издания построена на гипертекстовой технологии. С помощью данной системы обеспечивается переход от Содержания к тексту определённой статьи и обратно. Также система включает в себя ссылки на контекстно-связанные независимые интернет-ресурсы.

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2 я43

Все материалы публикуются в авторской редакции.
За содержание материалов ответственность несут их авторы.

ISBN 978-5-7017-3125-5

© МГОУ, 2019
© Оформление. ИИУ МГОУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Дейкина А.Д. Ситуации когнитивного диссонанса в обучении русскому языку учащихся полиэтнических классов	5
Канакина Г.И. Сочинение в формате ЕГЭ-2019 по русскому языку: «перезагрузка требований»	15
Скрябина О.А. О целях изучения русского языка и практической реализации их в средней общеобразовательной школе	18

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Гурьянова Л.Б. Лексикографическая практика А.И. Солженицына и её отражение в рассказе «Матрёнин двор»	24
Канафьева А.В. Творительный определительный и его синтаксические функции	28
Родионова И.Г. Глагол «делать/сделать» в функции сказуемого	31
Сомова М.В. Паронимы и сложности их изучения в школе и в вузе	37
Южакова Ю.А. Спорные вопросы теории осложнения простого предложения	43

СТАТЬИ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ-СЛОВЕСНИКУ

Алексеева О.М. Безличные предложения: трудности в изучении и пути их решения	52
Арлова А.П. Развитие детского творческого воображения как основы устного сочинения по картине или фотографии в рамках подготовки к устной части ОГЭ по русскому языку	56
Бугаева М.И., Гуттер Н.В. Влияние технологического развития и цифровизации на речевое развитие обучающихся	60
Гарова Е.В. Использование технологии блочного изучения материала на уроках русского языка (из опыта работы)	65
Гринева И.Н. Школьные медиапроекты глазами студентов МГОУ: узнаём, учимся, участвуем	70
Душкина О.С. Метод кейсов на уроках русского языка	73
Залегай М.И. К вопросу о развитии открытой познавательной позиции старшеклассника на уроках русского языка и литературы	79
Зубкова Т.А. Технология встречных усилий учителя и учащихся на уроках русского языка как средство саморазвития школьника	81

Ивушкина Н.С. Использование приёмов технологии продуктивного чтения в практике учителя русского языка	85
Максимова Н.Г. Наиболее частотные грамматические ошибки в письменной речи школьников: причины и пути устранения	90
Меховская И.А. Лингвистический анализ поэтического текста как способ формирования языковедческой компетенции на уроках русского языка (из опыта работы)	94
Орлова Е.В. Нетрадиционные подходы к организации урока в контексте развития познавательного интереса обучающихся к русскому языку	99
Петрова Е.В. Использование современных информационно-коммуникативных технологий в системе подготовки к ОГЭ по русскому языку	104
Рыженкова А.Е. Работа над словом в системе подготовки к написанию изложений и сочинений ОГЭ по русскому языку	107
Самсонов Н.Б. Проектируем веб-программу «Диктант-плюс»	120
Сафонова Е.В. Исследовательская деятельность школьников как инструмент развития познавательного интереса к изучению русского языка	125
Таранушенко Н.А. Универсальный предмет для воспитания личности	129
Тимешова И.Ю. Проблемные задания при повторении орфографии в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку	132
Филатова Г.В. Игровая техника как приём поддержания познавательного интереса обучающихся на уроках русского языка в 7 классе	134
Ширмина А.О. Применение метода анализа конкретных ситуаций на уроках русского языка	138
Щелкунова И.А. Портфолио по русскому языку как средство подготовки к ГИА	142
НАШИ АВТОРЫ	146

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

А.Д. Дейкина,
г. Москва

СИТУАЦИИ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССОВ

В современной школе первой четверти XXI века изменилась **сфера** образовательной деятельности на более технологичную, изменилась и **среда** самой русской школы с появлением в ней учащихся с иной и притом разной этнической принадлежностью. Чтобы соответствовать по уровню и качеству образования требованиям, предъявляемым жизнью, новыми социально-экономическими условиями, стандартами, необходимо учитывать особенности поликультурной школы, полиэтнических классов.

Отличительной особенностью новой школьной среды стала её поликультурность, поскольку в ней субъектами образования стали дети мигрантов не одной национальной культуры, а нескольких (иногда многих). Это факт новейшей истории: обстоятельства поместили детей разных национальностей в новую среду, оторвав их от родной среды; дети разной ментальности соединились в русской школе, чтобы учиться, развиваться, воспитываться. Русская школьная среда вобрала в себя детей разных национальностей. «Прислушайтесь к языку», – писал Д.С. Лихачёв [Лихачев, 1998: 472]. И он же далее: «Хороший в русском языке – это прежде всего добрый. <...> Доброта – это человеческое качество, ценнейшее из всех» [Лихачёв, 1998: 480]. Образовалось широкое пространство школьника, всегда особенно важное для младших классов, но в современной школе оно, как никогда, требует доброты, терпимости, уважения. Отсюда вытекает осознанная необходимость руководствоваться гуманными мотивами в многокультурном образовательном пространстве, «учитывать национально-исторические культурные ценности и носителей русского языка, и представителей других этносов» [Михеева, 2008: 18].

Поликультурная среда – это отношения нескольких культур, каждая из которых социальна, обладает своими правилами и нормами, исторически сложившимся своеобразием и традициями. В поликультурной среде происходит встреча нескольких культур: русской и другой национальной (или совокупности всех присутствующих в данной среде других культур). Каждая из культур – плод исторического развития, прошлое живёт в человеке,

наследуется от старших поколений, «ибо каждый человек – носитель прошлого и носитель национального характера» [Лихачёв, 1998: 507]. Поликультурная среда современной школы – это полиэтническая среда. В новых условиях профессиональной работы от учителя требуется, по определению Д.С. Лихачёва, «большей интеллектуальной дисциплины, больших знаний», быть «шире, терпимее и осторожнее» [Лихачёв, 1998: 505].

В контексте заявленной проблемы нам представляется существенной (может быть, основополагающей) мысль об интересе друг к другу людей разных национальностей, об интересе к другой культуре, особенности которой проявляются при взгляде со стороны. В школьном возрасте особая любознательность, внимание, интерес к другому проявляются сильнее, чем у многоопытных взрослых, и при этом формируется отношение, выраженность которого может проявиться по-разному: дружелюбием, великодушием, пониманием или отторжением, недоброжелательностью, враждебностью.

В среде полиэтнической школы должны гармонично сосуществовать представители разных культур: со стороны школьников, носителей русской культуры, стремление помочь сверстникам в освоении учебного и культурного пространства родного языка, литературы, истории; со стороны школьников, по своей природе носителей другой культуры, желание познать новую для них языковую жизнь, литературное богатство, окружающие реалии, исторические памятники и т. д. Обоюдными должны быть интерес и понимание ценностного мира другой (иной) культуры.

Остановимся и на таком вопросе, как уровень владения русским языком у детей, для которых русский язык является неродным. Многие из них оказываются в среде двуязычия, когда в семье звучит родной язык, а в общественных местах и в школе – неродной. Иногда первоначальный уровень чрезвычайно низок: нет практического владения русским языком, родители смешивают языки и не обращают внимания на недостатки своей речи и речи ребёнка на русском языке, два языка получаются в ходу, но они используются стихийно и с большими ошибками, часто очень стойкими и трудно поддающимися коррекции (примеры таких ошибок приводятся Т.Б. Михеевой [Михеева, 2008: 85]). Задача обучения русскому языку осложняется тем, что дифференциация в уровне коммуникативной и языковой компетенций между билингом (ребёнком, находящимся в двух языковых пространствах) и монолингом велика: у учащихся-билингов замедлен темп восприятия языкового материала, ограничен словарный запас; они допускают многочисленные орфоэпические и акцентологические ошибки; отрицательные результаты связаны с лексической и грамматической интерференцией (отрицательным влиянием родного языка). В классе, где есть ученики с русским неродным языком, следует предупреждать

интерференционные ошибки. Безусловно, нужно выявить трудности усвоения русского языка как неродного и способствовать их преодолению. Для этого на первый план выходит идея активного взаимодействия слушателя и говорящего, наиболее действенны коллективные формы работы (групповая, парная, игры, хоровые ответы и др.), с помощью которых ребёнок включается в постоянную языковую практику и содержание которых следует правильно определить не только со стороны языка, а и со стороны культуры.

В эпицентре образовательных проблем оказался учебный предмет русский язык и потребовался **пересмотр** и **обновление** методики преподавания русского языка. Для учителя-словесника привычные методы обучения русскому языку оказались недостаточно действенными в полиэтническом классе. В настоящий момент идёт разработка стратегии, определяющей преподавание русского языка в условиях полиэтнического класса с учётом новых подходов, новых понятий, методов и приёмов, что в свою очередь требует определения их совокупности и взаимообусловленности. «Гуманитарный образовательный дискурс опирается на совокупность разных подходов, а внутри каждого из них – совокупность методов, приёмов, процедур» [Дейкина, 2012: 6], – это утверждение ориентирует на интеграцию и оптимизацию педагогического процесса. Такая аналитическая деятельность связана с обращением к методологии методической науки, к её базовым категориям, без осознания которых не выстроить конструктивную методику. Идут поисковые исследования, выявляющие концептуально значимые, действенные пути обучения русскому языку в полиэтническом классе.

В перспективе конструктивной методики – динамичная активная работа класса, которая даёт возможность инофонам познать русский язык и отвечать в полной мере критериям и уровню владения им, наряду со школьниками, изучающими родной русский язык.

У школьника – инофона, включённого в языковую среду носителей русского языка, не может быть и, как правило, нет психологического барьера в отношении к русскому языку как учебному предмету и к русской культуре в целом: выбор сделан семьёй, родителями, им самим. А главное – в РФ давно сложилась языковая общность, проявляющаяся в устойчивом дву- и многоязычии и в добровольном выборе русского языка в качестве общего средства межнационального общения. Русский язык является государственным языком РФ, объединяющим народы РФ. Он является и одним из мировых языков. Существует ряд конкретно-исторических фактов, выдвинувших русский язык на мировую арену (один из них – русская классическая литература). Такая черта, как сознательность в принятии другой языковой культуры, – основа образовательной полиэтнической среды.

Проблемы обучения русскому языку в полиэтническом классе, с которыми неизбежно сталкивается учитель, разные. Основные из них:

- дифференцированность уровней учащихся в знаниях и умениях по русскому языку и задача их относительного выравнивания,
- необходимость преодолеть издержки социолингвистической ситуации, вызванные миграцией населения,
- новые функции словесника: помочь инофону адаптироваться в новой среде, естественной для русских учащихся, но недостаточно освоенной или просто новой среде для школьников с другим родным языком.

Положительные моменты «врастания» школьника в русскую языковую среду:

- потребность в русском языке,
- налаживание общения с русскими сверстниками,
- общение на русском языке,
- изучение всех школьных предметов на русском языке.

Целенаправленная работа словесника в классе с полиэтническим контингентом учащихся состоит

- в учёте степени владения русским языком,
- в поддержании сознательности выбора – сознательности принятия русского языка,
- в опоре на билингвальное сознание учащихся с другим родным языком (изучение русского языка не предполагает вытеснения какого-либо другого),
- в уважении к эмоциям и чувствам изучающих русский язык и воспринимающих его как второй родной.

Учебная деятельность начинается с включения учащихся полиэтнического состава в область изучения русского языка. Содержание учебной деятельности инофонов определяется степенью их включённости в учебный процесс в соответствии с жизненными и учебными ситуациями, что во многом определяет ситуативный подход.

В какой мере учитель готов к созданию и учёту новой среды обучения с задачей включения в неё одного – многих учеников, определяющих интернациональный портрет класса? Это вопрос интернационализации подготовки учителя – в ней много новых ключевых компонентов и существует необходимость в готовности к преодолению ситуаций когнитивного диссонанса. От решения важного вопроса – преодоления таких ситуаций в учебном процессе – зависит:

- самооценка ученика – действенный фактор регуляции поведения личности,
- развитие самостоятельности учащегося в вопросах преодоления трудностей,
- развитие познавательной активности учащихся,

– развитие творческого потенциала личности.

Основные концептуально значимые основания для этих решений исходят от психологической науки. Одно из последних исследований в этом направлении – кандидатская диссертация Д.У. Ханалиевой «Субъектные предикторы поведения личности в ситуациях когнитивного диссонанса» (М., 2018). Как показало исследование Д.У. Ханалиевой [Ханалиева, 2018], понятие ситуации когнитивного диссонанса определяет разрыв: эмоциональный, содержательный, конструктивный – в учебном процессе и фиксирует состояние избыточной напряженности учащихся и учителя.

Эти трудные ситуации можно классифицировать как психологические и интеллектуальные, прогнозируемые и спонтанные, объективные и субъективные. Ими определяется продуктивность/непродуктивность учебного процесса.

Изучение русского языка в условиях в основном русской среды обучения, т.е. в условиях изучения русского языка как родного, постоянно сопровождается выполнением когнитивных задач, что в свою очередь требует и алгоритмов действий, и их осознанного выбора. На объективные трудности изучения другого языка как своего, природного накладываются привычные для своей, но непривычные для новой языковой среды обучения модели поведения и соответственно поведенческие реакции. Стратегия учебного процесса определяется в средовом подходе (интернационализация обучения), в когнитивном (сопровождение ученика в ходе разрешения ситуаций когнитивного диссонанса), а также в ряде других подходов (аксиологическом, коммуникативном, деятельностном, системном и др.), т.е. в интеграции подходов.

Билингуам сложно учиться в одном коллективе с монолингвами, так как высока дифференциация между ними в уровне владения языковой, коммуникативной компетенцией, которая проявляется в замедленном темпе восприятия и воспроизведения языкового материала учащимися, для которых русский язык является неродным, ограниченном словарном запасе, орфоэпических и акцентологических ошибках, лексической и грамматической интерференции. В сознании этих детей сосуществуют две языковые системы. При этом закономерности русского языка ученики воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь. В целях предупреждения интерференционных ошибок и преодоления отрицательного влияния родного языка необходимо выявить трудности усвоения русского языка как неродного. Эти трудности обусловлены расхождениями в системах родного и русского языков: отсутствием или несовпадением некоторых функций грамматических категорий русского языка в родном языке учащихся, способами выражения тех или иных грамматических значений, нерегулярностью языковых явлений в самом русском языке и др.

Для всех, изучающих русский язык как неродной, особую трудность, например, представляют категория рода, одушевлённости/неодушевлённости, русская предложно-падежная и видовременная системы. Степень трудности в этом случае может быть разной, в зависимости от степени близости родного и русского языков: общие трудности для любого нерусского; трудности для носителей определённой группы языков (близкородственные, неродственные); трудности для представителей конкретной нации.

Ключевые компоненты преодоления ситуаций когнитивного диссонанса, возникающих в учебном процессе, – это:

- преодоление интеллектуальной пассивности (включённость в учебный диалог),
- активное слушание звучащей речи,
- обогащение словаря (тематически, ситуативно, в игре и др.),
- решение познавательных задач при изучении всех тем школьного курса,
- обращение к языковым реалиям другого языка (фразеологизмам, особенностям формообразования и др.),
- включение в работу с текстом (выделение вещного словаря, определение ведущих смысловых категорий, в сотворчестве, через интерпретацию, в игровой форме и др.),
- активное говорение с вниманием к дикции (чужой и собственной).

Важна организация систематической словарной работы, когда дети-инофоны без необходимых знаний русского языка, обучаясь вместе с русскоязычными детьми,

- познают тематические группы лексики,
- выясняют значения слов со словарём,
- определяют контекстное значение слов,
- участвуют в ситуациях для активизации лексики.

Особое внимание должно быть обращено на произносительную культуру, когда дикционная отчётливая речь учителя (хорошая дикция) служит образцом правильной речи и когда речевая гимнастика (речевая разминка, чёткая артикуляция специально подобранных слов, выразительное чтение и др.) помогают обучающимся овладеть фонетическими закономерностями русского языка.

В условиях речевых ситуаций следует следить за постановкой правильного ударения, что развивает чувствительность учащихся к ударению, и работать над интонацией.

Образовательная полиэтническая среда – это среда нового эмоционального, нравственного, познавательного опыта, в которой формируется ценностное ядро представлений, суждений и убеждений на основе когнитивных ресурсов русского языка. Осваиваемый опыт следует умело совместить с опытом ученика из другой языковой

культуры (и это наиболее сложный вопрос методической науки и практики).

Многообразие инновационных технологий не должно зачеркнуть индивидуальной педагогической траектории и стратегии самого учителя, когда включение в работу с текстом (готовым и продуцируемым), формирование информационных навыков, обучение универсальным учебным действиям и т.д. происходит путём отбора учителем приёмов в их совокупности. Приведём примеры приёмов:

- выделение в тексте ключевых слов, составляющих вещный словарь, т.е. слов, предметно обусловленных. Вещный словарь обеспечивает осмысление темы текста (например, растительный словарь);

- номинация ведущей смысловой категории текста (например, красота природы, честь воина...);

- сотворчество (например, внести в текст автора свой фрагмент (описание внешности героев, описание действия, рассуждение о причинах или результатах и т.п.);

- интерпретация как приём игры (А как ты перескажешь прочитанный рассказ бабушке? А что ты спросишь у мамы об авторе этого стихотворения? А какую сказку ты расскажешь младшим в семье? и т.д.);

- заметка на основе прочитанного;

- цитата из текста, пословица, фразеологизм в подтверждение какого-либо события из жизни и многое другое.

Преодолеть буквальное понимание или опору только на собственный (не всегда богатый) опыт – значит, преодолеть интеллектуальную пассивность.

Полезны, несомненно, познавательные задачи как особый вид заданий, способствующих активности и самостоятельности мышления. К примеру, подбор однокоренных слов с корнем *бел* не составит труда для учащихся с русским родным языком (*белый – белизна – белеть – бело – добела* и др.), однако для учащихся-инофонов это задача когнитивного характера, т.к. в существовании ряда однокоренных слов, относящихся к разным частям речи, проявляется взаимодействие в сфере морфологии. Другая задача, к примеру, из области синтаксиса предложений с почти одинаковым лексическим наполнением (*Ученик пишет – Ученик писал – Ученик будет писать – Ученик писал бы – Пусть ученик пишет* и др.), говорящая о разных функциональных и временных характеристиках предложений, легче решается одними учащимися – носителями русского языка, чем другими, для которых русский язык не является родным, ведь предложения с разными модально-временными свойствами для инофонов совершенно новы.

Примеров когнитивного напряжения при изучении русского языка можно привести множество. Так, изучение русской графики неотделимо от изучения русской фонетики, но важно раскрыть, какое значение имело создание русского алфавита для передачи на письме звуковых особенностей русской речи и какое развитие получила письменность благодаря открытию алфавита. Или, говоря о семантических и грамматических особенностях местоимений, важно показать лингвистическую природу местоимений и особенности их разрядов [Юсупова, 2019: 13]. В лингводидактических целях полезно подчеркнуть роль глагола–связки *быть*, своеобразие односоставных и неполных предложений и многих других единиц русского языка, часто не схожих с языковыми единицами в других языках.

Актуальность новых проблем подготовки и профессиональной деятельности учителя русского языка в новых условиях образовательных процессов связана с востребованностью интеллектуального развития учащихся и установкой на:

- развитие когнитивных способностей личности,
- расширение интеллектуальной деятельности учащихся,
- проблемные вопросы и задания,
- когнитивное оценивание ситуаций затруднений,
- взаимосвязь когнитивных факторов и личностных качеств у обучающихся.

Проблема включения ученика-инофона является комплексной и связана с педагогическим сопровождением ученика:

- наблюдениями и коррекцией проявлений свойств личности и индивидуальных особенностей в интеллектуальной деятельности,
- помощью в становлении и развитии когнитивной сферы личности.

Положительные факторы учебного процесса с включением учащихся с другим родным языком в изучение русского языка на одном (близком, соотносительном) уровне с его носителями состоят:

- в преодолении психоэмоционального напряжения (основываясь на дружелюбии окружающих, своей включённости в классный коллектив и др.),
- в выборе для ученика индивидуальной траектории в преодолении напряжённого интеллектуального состояния (на основе диагностических данных, учёта результатов учебной работы),
- в обеспечении готовности ученика к участию в активной учебной деятельности (путём сотрудничества, взаимопомощи),
- в принятой установке на познавательный интерес к предмету (возможно, через сопоставление с родной культурой, её особенностями)
- в создании комфортной среды (работа в паре, в группе),

– в выработке конструктивной модели с динамикой: *не знаю – узнаю – знаю; не понимаю – пойму – понимаю; не умею – научусь (сумею) – умею.*

Конструктивная методика состоит в положительном утверждении: *у тебя всё получится – и уже получается.* Деструктивная методика выражается в другом, негативном утверждении: *у тебя большие проблемы – и ты не можешь или не хочешь с ними справиться (их решить).* В ситуациях когнитивного диссонанса проявляется также избегающая модель поведения, когда ученик старается забыть задачу и не решать её вовсе («опустить руки»).

В самом общем виде пути преодоления ситуаций когнитивного диссонанса определяются:

- согласованностью всех элементов,
- поиском различных вариантов согласования когнитивных элементов,
- коррекцией в ходе развития эмоционально-психической и интеллектуальной сферы,
- заменой или изменением неконструктивных элементов.

Опыт работы в классах с многонациональным составом показывает, что включение школьников в процесс познания русского языка происходит по-разному: одни – долго вслушиваются в чужую речь, накапливают впечатления, оформляют (про себя) представления; другие – используют всякую возможность подражать в языке, ведут себя активно; третьи – пассивны, робки, никак не могут преодолеть шок, вызываемый непониманием русской речи. Психология поведения школьника требует корректировки со стороны учителя и индивидуального подхода. Задача решается с опорой на личность школьника и присущее ему стремление к творчеству, а значит, и самостоятельности.

Творческое (креативное) мышление ученика развивается в результате целенаправленной поддержки учителем умственных усилий и творческих способностей каждого школьника, тем более в условиях поликультурной среды. Структура и содержание уроков по русскому языку должны предполагать самостоятельную работу учащихся, индивидуальный режим исполнения отдельных заданий. Неслучайно обращение современного учителя к технологиям (технологическим методам) проектирования, модульных уроков, лабораторных занятий и т.п.

Востребованная временем технология содержит в себе резервы активизации личности в языковом пространстве, возможности индивидуального планирования учебной деятельности по русскому языку и развития творческого потенциала личности. Эта технология ориентирует учащихся на приобретение знаний с учетом своих трудностей и планирование пути их преодоления. Такой способ (метод) учебной работы помогает школьникам осознать возможности

собственного управления учебными занятиями, выбора содержания работы в индивидуальном режиме, отбора заданий и самоконтроля в осуществлении познавательной деятельности. Сознательное отношение учащихся к задаче достижения положительных учебных результатов, ценностная мотивация в осуществлении креативного (творческого) планирования познавательной деятельности по русскому языку – это важные показатели эффективной образовательной среды. В целях повышения качества усвоения материала учащиеся могут получать не только индивидуальную консультацию учителя, но и проводить самопроверку по ключам. Обратим внимание на то, что этап креативного планирования способствует повышению мотивации учащихся, потому что каждый корректирует собственные ошибки и работает в индивидуальном, присущем ему темпе.

Креативное планирование может захватывать в свою орбиту и группу учащихся. Тем, кто вышел на высокий уровень усвоения языкового материала, может быть предложена творческая работа, например, разработка презентаций. В творческой группе учащиеся также выходят на уровень креативного планирования: между собой школьники самостоятельно планируют план действий, распределяют функции, назначают сроки выполнения, после этого самостоятельно отрабатывают свою часть, затем они объединяют материал, редактируют и представляют свой интеллектуальный продукт.

Для полиэтнической среды важно то, что в творческую группу могут войти учащиеся, ещё недостаточно владеющие русским языком, но чутко реагирующие на речевой опыт одноклассников. Совместная на этом этапе деятельность поддерживает в них интерес к языку, помогает преодолению языковых барьеров, включает в диалог на основе языковой проблемы со сверстниками. Для будущего билингва конструктивна целенаправленная активность, ориентирующая на решение практических задач и выход из проблемных ситуаций.

Литература

- Дейкина А.Д.* Основные подходы к преподаванию русского языка / Современные направления филологического образования в школе: материалы межрегиональной научно-практической конференции (25 апреля, 17 мая 2011 г.). М.: ГБОУ Педагогическая академия, 2012. 332 с.
- Лихачёв Д.С.* Избранное: Великое наследие; Заметки о русском. – СПб: Изд-во «Logos», 1998. – 560 с.
- Михеева Т.Б.* Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 176 с.
- Ханалиева Д.У.* Субъективные предикторы поведения личности в ситуациях когнитивного диссонанса. Диссертация степени кандидата психологических наук. М., 2018.

Юсупова З.Ф. Методика обучения русским местоимениям китайских студентов: монография / З.Ф. Юсупова, Ю. Люй. – Казань: Из-во Казан. унив-та, 2019. – 186 с.

Г.И. Канакина,
г. Пенза

СОЧИНЕНИЕ В ФОРМАТЕ ЕГЭ-2019 ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: «ПЕРЕЗАГРУЗКА» ТРЕБОВАНИЙ

При проведении итоговой аттестации по русскому языку в формате ЕГЭ серьёзной методической проблемой для учителей-словесников и самыми сложными компонентами сочинения-рассуждения для выпускников было и остаётся соответствие критериям К2 и К4. Чтобы хорошо написать сочинение, обучающийся должен обладать не только высоким уровнем речевой культуры, но и высоким уровнем качества чтения и филологического мышления.

Сочинение-рассуждение по русскому языку проверяет глубину и точность понимания выпускниками содержания исходного текста, выявляет уровень осмысления основной проблемы, умение вступать в диалог с автором, аргументированно отстаивать свою точку зрения. Наш опыт работы в качестве председателя предметной комиссии по русскому языку в Пензенском регионе (с 2003 года) убеждает в том, что не каждый обучающийся, который достаточно хорошо владеет речью, умеет анализировать текст, имеет высокий уровень общего развития, может набрать максимальное количество баллов за сочинение.

В чём причины такого положения дел? Чтобы хорошо написать сочинение, обучающийся должен обладать не только высоким уровнем речевой культуры, но и высоким уровнем качества чтения и филологического мышления. На всём протяжении проведения итоговой аттестации по русскому языку в формате ЕГЭ серьёзной методической проблемой для учителей-словесников и самыми сложными компонентами сочинения-рассуждения для выпускников было соответствие критериям К2 (*Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста*) и К4 (*Аргументация экзаменуемым собственного мнения по проблеме*).

Значительные изменения в оценивании сочинения по критерию К2 произошли в 2015-2016 учебном году. За грамотное написание комментария к проблеме выпускник мог получить 3 балла вместо 2, что оказалось довольно сложно из-за

- 1) отсутствия четкого представления о содержании комментария не только у учащихся, но нередко и у учителей;
- 2) несформированности навыков чтения и понимания прочитанного;

3) неумения находить и грамотно оформлять примеры-иллюстрации как аргументы к проблеме исходного текста.

Ещё большие изменения в требованиях к сочинению были предложены в проекте «Демонстрационного варианта контрольных измерительных материалов (далее КИМ) единого государственного экзамена 2019 года по русскому языку» в связи с уточнением формулировки задания 27 и критериев его оценивания. Фактически произошла кардинальная «перезагрузка» требований к сочинениям выпускников: *«Напишите сочинение по прочитанному тексту. Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста. Прокомментируйте сформулированную проблему. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, которые, по Вашему мнению, важны для понимания проблемы исходного текста (избегайте чрезмерного цитирования). Поясните значение каждого примера и укажите смысловую связь между ними. Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Выразите своё отношение к позиции автора по проблеме исходного текста (согласие или несогласие) и обоснуйте его»* (выделено нами – Г. К.).

Пробные сочинения в режиме ЕГЭ, проводимые в ходе подготовки к экзамену, показали, что для выпускников не так просто **указать смысловую связь между примерами**. Дело в том, что во 2-ом задании Части 1 экзаменуемым предлагается подобрать **грамматическое средство** связи предложения с предыдущим (ранее выписать это слово или словосочетание предлагалось из приведённых ниже). Однако, по мнению разработчиков КИМов, одним словом или словосочетанием нельзя обойтись для установления **смысловой связи** между приведёнными примерами-иллюстрациями. Следовательно, учителю необходимо проработать с учениками способы смысловой связи между примерами.

Как видим, в комментарий к сформулированной проблеме исходного текста добавлены важные дополнения. Соответственно изменились и критерии оценивания комментария: вместо 3-х можно получить 5 баллов. На первый взгляд, принципиальных изменений в требованиях к комментарию нет. Однако, в методических рекомендациях для учителей отмечается: *«Статистика показывает, что все группы экзаменуемых, кроме участников с минимальным уровнем подготовки, овладели умением формулировать проблему, поставленную автором текста (критерий К1), и определять позицию автора по отношению к этой проблеме (К3) в большей степени, чем умением комментировать поставленную проблему (К2)»* (выделено нами – Г. К.) [Цыбулько, 2018]. Вряд ли можно говорить о том, что увеличение количества баллов может привести к повышению уровня умения обучающихся комментировать проблему исходного текста,

если в комментарий внесены новые требования. Заметим, кстати, что не совсем логично в критериях за комментарий 3 балла ставится, если приведены 2 примера-иллюстрации и дано пояснение к одному из них, и те же 3 балла – за 1 пример и пояснение к нему.

Кроме того, на наш взгляд, получается, что комментируется не проблема, которую сформулировал экзаменуемый, а авторские аргументы в защиту актуальности проблемы. Это дополнение делает комментарий не столько комментарием к проблеме, сколько подходом к обоснованию позиции автора.

Принципиальные изменения касаются и критерия К4. Теперь это не «Аргументация экзаменуемым собственного мнения по проблеме», а «**Отношение к позиции автора по проблеме исходного текста**» (выделено нами – Г. К.). По этому критерию сочинение предполагается оценивать всего 1 баллом (вместо 3). Во-первых, это уже не аргументация собственной позиции пишущего (как было ранее), а отношение к авторской позиции, т. е. экзаменуемый лишается возможности высказать собственное мнение по **сформулированной им проблеме исходного текста** и обстоятельно его аргументировать на основе жизненного и читательского опыта. Во-вторых, к позиции автора достаточно подробно и аргументированно требуется подвести уже в комментарии к проблеме.

Полагаем, что изменение критериев К2 и К4, исключение читательских аргументов может привести к «обеднению» сочинения выпускников, поскольку

1) в какой-то мере сделает его похожим на сочинение в формате ОГЭ (15.2), где тоже нужно привести «*два примера-иллюстрации из прочитанного текста, подтверждающих Ваши рассуждения*» [Демоверсия ОГЭ];

2) при новом требовании к комментарию выпускники будут скорее демонстрировать, что «*Основное содержание исходного текста и позиция автора поняты и прокомментированы верно, без искажений*» (как это было до 2006 года), а не комментировать проблему;

3) экзаменуемым будет трудно выполнить требование к объёму сочинения (не менее 150 слов).

На основании вышеизложенного полагаем, что повышение максимального балла за комментарий и исключение опоры на знания и читательский опыт для аргументации экзаменуемым собственного мнения по проблеме (как это было ранее), а теперь обосновать «**отношение к позиции автора по проблеме исходного текста**» вряд ли целесообразно, т. к.

1) ЕГЭ должен выявить не только фактические знания экзаменуемых по русскому языку, но и их творческие способности, начитанность, широту кругозора и гражданскую позицию;

2) осмысленное и уместное включение в текст сочинения литературного материала демонстрирует уровень и коммуникативной, и культуроведческой компетенции выпускников;

3) это ещё один (хотя и слабый) мотиватор для обучающихся обратиться к книгам, формировать читательскую культуру.

Литература

Демоверсия ОГЭ по русскому языку 2019 г. – URL: <https://4ege.ru/gia-ro-russkomu-jazyku/56947-demoversiya-oge-2019-po-russkomuyazyku.htm> (дата обращения 20.06. 2019 г.).

Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку. – URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf (дата обращения 20.06. 2019 г.)

*О.А. Скрябина,
г. Рязань*

О ЦЕЛЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье будет рассматриваться проблема целей изучения родного языка в её научном освещении, согласно материалам ФГОС и реальности современной школы. Главный тезис, который мы будем доказывать, заключается в следующем: **необходимо признать не только существование разрыва между научной теорией и практикой школы, но и наличие противоречия между требованиями ФГОС к результатам обучения и реальностью, в которой в современной школе преподаётся русский язык.** Главное: каковы результаты обучения? Вспомним Н.А. Некрасова: «Стыдно робеть, закрываться перчаткою...». Необходимо заострить проблему, чтобы преодолеть имеющиеся отрицательные тенденции и создать оптимальные методические условия для новых поколений граждан России, обучающихся родному языку.

Научное освещение поставленной проблемы мы начнем с её истоков и назовем имена тех, кто создавал методологию современного научного знания в методике преподавания русского языка как родного. Безусловно, это вклад представителей Московской методической школы, сложившейся в МГОУ в 60-80 годы прошлого столетия. Это А.В. Дудников, Л.П. Федоренко, Н.Н. Алгазина, Г.А. Фомичёва. К этому поколению принадлежат яркие представители научной методической школы, сложившейся в МПГУ: А.В. Текучев, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова.

Наши учителя Н.Н. Алгазина, Г.А. Фомичёва ввели понятие «методическая система», представив все её компоненты и взаимосвязи, определив цель как ведущий компонент, от которого зависит выбор содержания, принципов, методов и приёмов, форм обучения. При этом имелось в виду триединство целей: воспитание, образование и развитие – в соответствии с постулатами дидактики и психологии. Особая роль отводилась развитию личности. Так Г.А. Фомичёва постоянно напоминала начинающим исследователям, что развитие стоит впереди обучения и ведёт его за собой, обучение родному языку должно носить развивающий характер. Русский язык, утверждала Л.П. Федоренко, продолжая традицию, заложенную Ф.И. Буслаевым, относится к предметам развивающим. Стратегии развития личности в обучении русскому языку сформулированы А.В. Дудниковым и названы стратегическими принципами: это развитие речи, мышления и эстетического восприятия родной речи. Все изучение родного языка, утверждал М.Р. Львов, служит для речи, для мысли, для познания, для связи поколений, для саморазвития.

Подчеркнем самое главное: данные позиции находили свое отражение в программах, учебниках для школы и, безусловно, в практической деятельности учителей русского языка. Предметные результаты обучения русскому языку в школе были ориентированы на формирование практического владения устной и письменной речью, формирование практической грамотности, состояние которой проверялось сотрудниками лаборатории РАО.

В 90-е годы начались поиски «нового» для российского образования, превратившиеся в копирование американских систем обучения детей в бедных кварталах. Причем в «поисках» нового, закончившегося утверждением ЕГЭ, ОГЭ, совершенно не учитывались отечественная методическая традиция, своеобразие русского языка как отражения ментальности и духа народа, анализ состояния практического опыта учителей русского языка. «Новое» шло от чиновников-реформаторов. Данным «новшествами» противостояло научное и методическое сообщество, способное прогнозировать результаты подобного обучения русскому языку как родному.

Но, несмотря на это, в практике преподавания русского языка в школе утвердилось ЕГЭ и ОГЭ, к которым по сию пору, начиная с первого класса, активно готовят учителя начальной школы и учителя русского языка. Баллы, полученные на ОГЭ и ЕГЭ, стали основными критериями и развития, и воспитания, и образования выпускников школы, а главное, показателями эффективности работы учителей русского языка. Следует обратить внимание и на тот факт, что курсы повышения квалификации учителей русского языка в настоящее время ориентированы на «новое» в ЕГЭ и ОГЭ и проводят их те, кто располагает последними сведениями относительно критериев оценки

результатов работ учащихся на ОГЭ и ЕГЭ. В настоящее время именно это входит в сферу интересов учителей.

Может быть, методическая наука перестала заниматься вопросами «Зачем учить?» и «Как учить русскому языку?», перестала ориентироваться на школу? Парадоксом можно считать и тот факт, что именно в 90-е годы начали разрабатываться новые направления в методике преподавания русского языка, опирающиеся на отечественные традиции, на продуктивные идеи российской научной школы. В 1994 году А.Д. Дейкиной была защищена докторская диссертация «Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе» [Дейкина, 1994]. Это концептуально значимое исследование, заложившее основы аксиологического подхода к преподаванию русского языка как родного. Формируемые учителем ценности – это *«любовь к слову, к словесному творчеству, сознательное представление о языке как национально-культурном феномене»* [Дейкина, 2009: 7]. Главным результатом обучения, утверждает А.Д. Дейкина, становится родной язык как часть мировидения, базовый компонент национального самосознания личности.

В 2019 году вышла в свет монография А.Д. Дейкиной «Аксиологическая методика преподавания русского языка», в которой автор представил стратегии и тактики обучения родному языку в современной школе. Аксиологическая методика – это *«преподавание русского языка путем реализации ценностного подхода как стратегии обучения русскому языку. Под ценностным (аксиологическим) подходом понимается базисная категория методики, располагающая своими средствами и методами обучения. Выбор метода определяет совокупность приемов, способствующих постижению учащимися ценностной сущности изучаемого предмета»* [Дейкина, 2019: 29]. Формируемые учителем ценности – это *«любовь к слову, к словесному творчеству, сознательное представление о языке как национально-культурном феномене»* [Дейкина, 2009: 7].

Стратегии обучения родному языку направлены на развитие личности учащегося. *«Для наших дней актуальна идея Ф.И. Буслаева видеть в ученике – личность, в языке – существенное общественно-культурное достояние, созданное народом, в преподавании русского языка – живую душу предмета изучения и дара владения им. Применительно к русскому языку как учебному предмету выделим две стороны: научить (учителю) и научиться (учащимся) – ценить и любить предмет внимания и обучения – русский язык»* [Дейкина, 2019: 7]. В данном контексте совершенно очевидны представления ученого о развивающем обучении родному языку в условиях современного состояния нашего общества: для

развития личности ребенка, утверждает А.Д. Дейкина, в обучении **необходим синтез образованности и нравственности.**

В 90-е годы начали разрабатываться теоретически и экспериментально проверяться такие подходы, как культурологический подход (Л.А. Ходякова, Н.Л. Мишати́на), текстоориентированный подход (Н.А. Ипполитова, А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова), функциональный подход (А.Ю. Купалова, Л.А. Тростенцова). В понятийный аппарат методики преподавания русского языка как родного вошли принцип соизучения языка и культуры (культурологический подход), принцип опоры на текст как единицу обучения, опоры на текст как средство и цель обучения (текстоориентированный подход), принцип функциональности при изучении языка с учетом значения и назначения языковых единиц для речи. Что представляет собой принцип реализации соизучения языка и культуры? Почему на него следует опираться в преподавании русского языка? Это погружение посредством языка в культуру этноса, в процессе чего происходит *«индивидуальное освоение духовных ценностей» и формируется «отношение к деятельности, соотношенное с системой ценностей человека»* [Пассов, 2017: 393]. Так может развиваться личность, формироваться система её ценностей, мировоззрение, отношение к деятельности. Собственно так и формулируются цели изучения родного языка и его результаты в материалах ФГОС.

В соответствии с Федеральным законом с 2007 года в Российской Федерации устанавливаются Федеральные государственные образовательные стандарты, в которых представлена система требований к результатам общего образования, его содержанию и условиям его осуществления на всей территории Российской Федерации. Это подразумевает установление механизма реализации конституционного права каждого ребёнка на получение общего образования и ответственности всех субъектов национальной образовательной системы за соблюдение этого права. Главенствующими функциями основных стандартов в области общего образования названы обеспечение права на полноценное образование, «равные возможности» для каждого гражданина на «получение качественного образования» и возможности продолжения образования, гарантированные Конституцией Российской Федерации. Критериально-оценочная функция стандарта рассматривается в качестве ориентира для развития системы образования.

В материалах ФГОС представлено современное понимание глубинных целей образования и всего процесса обучения родному языку. Цели образования сопрягаются с понятием **«личность»**, поэтому **«личностные результаты»** рассматриваются в качестве основного критерия, определяющего продуктивность всего процесса обучения, воспитания и развития новых поколений граждан России.

Подчеркнем: формулирование данной цели по сути своей уже есть **достижение гармонии, то есть «согласованного сочетания»** (Д.Н. Ушаков) плодотворных идей отечественной педагогической и методической традиции и современных научных представлений о субъекте нашей науки – ребенке, школьнике, студенте, изучающем родной язык в XXI веке. Полагаем, что реализацию данной стратегии способны обеспечить подходы, направленные на личностное развитие учащихся.

Но почему мы утверждаем, что цели обучения, представленные во ФГОС как личностные результаты, вступают в противоречие с тем, чему учат в школе, и, главное, с теми реальными результатами, с которыми лучшие выпускники приходят в вуз? На протяжении последнего десятилетия мы, преподаватели вузов филологических факультетов, имеем возможность оценить результаты обучения выпускников школы по русскому языку и литературе. Следует отметить падение грамотности учащихся, несформированность всех видов компетенций, плохое знание литературы даже в пределах школьной программы, отсутствие ценностного отношения к языку, литературе, истории, культуре народа.

Таким образом, цели, сформулированные в материалах ФГОС, не реализуются в практике преподавания русского языка, поскольку в школе идет постоянная подготовка учащихся к разнообразным видам тестирования, разнообразным видам мониторинга качества обучения русскому языку. Можно ли учителям в таких условиях системно и качественно преподавать русский язык, а ученикам глубоко узнать и полюбить русский язык как предмет обучения? Можно ли ученикам познать красоту и потенциал родного языка для мысли, речи, для связи поколений и саморазвития? Вряд ли это возможно, потому что нет времени на созерцание красоты и осознание глубины родного языка, тогда как успешное выполнение тестовых заданий дает возможность набирать баллы ученикам и учителю. Какая же из перечисленных функций ФГОС реализуется полноценно в практике преподавания русского языка в школе? Видимо, следует признать, что это критериально-оценочная функция стандарта. Но и она не является «ориентиром для развития системы образования». Куда ведут подобные ориентиры и зачем?

Можно полагать, опираясь на понимание стратегии современного образования, ориентированного на развитие личности обучающегося, что методологически значимыми подходами для практической реализации в школе являются аксиологический подход во взаимосвязи с культуроведческим подходом, когнитивный подход и коммуникативный подход. Названные подходы являются по сути своей сформулированными целями обучения, а их гармоничное единство представляет собой триаду целеполагания (обучение-

воспитание-развитие) в организации процесса обучения русскому языку.

Литература

Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография /А.Д. Дейкина. – Москва: МПГУ, 2019. – 212 с.

Дейкина А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе /А.Д. Дейкина. – Дис. докт. в виде науч. доклада. – М., 1994.

Скрябина О.А. Система работы над грамотностью учащихся в старших классах: учеб.-метод. пособие / О.А. Скрябина; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2017. – 134с.

Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. Т.15. – 2017. – №4. – С. 389-413.

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

*Л.Б. Гурьянова,
г. Пенза*

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РАССКАЗЕ «МАТРЁНИН ДВОР»

Одной из целей преподавания русского языка в школе является повышение уровня языковой и речевой компетентности учащихся. Большую роль по выработке у них умений и навыков филологического анализа текста могут сыграть словари русского языка.

В 1963 году в журнале «Новый мир» был опубликован рассказ «Матрёнин двор», который автор первоначально назвал «Не стоит село без праведника». В августе этого же года на сессии Руководящего совета Европейского сообщества писателей в Ленинграде главный редактор журнала А.Т. Твардовский размышлял над вопросом, почему судьба старой крестьянки, рассказанная на немногих страницах, представляет для читателей такой большой интерес. Пытаясь объяснить притягательность рассказа, он называет Матрёну неначитанной, малограмотной, простой труженицей, но сравнивает её по душевным качествам с Анной Карениной.

Рассказ «Матрёнин двор» одним из первых вошел в школьную программу, хотя изучение произведений А.И. Солженицына в школе вызвало у педагогического сообщества неоднозначную реакцию. Справедливо заметил Д.Н. Мурин: «Явление Солженицына современному читателю состоялось. Стало ясно, что не проводить уроков о творчестве писателя – нельзя, молчать о нём – безнравственно» [Мурин, 1990: 103].

Безусловно, литературоведческий анализ произведения невозможен без внимательного отношения к языку рассказа. Поможет понять языковое своеобразие произведения «Русский словарь языкового расширения» А.И. Солженицына, основу которого составил «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля. Писатель, как и В.И. Даль, считал, что «живой народный язык, сберегший в жизненной свежести дух, который придаёт языку стойкость, ясность, цельность и красоту, должен послужить источником и сокровищницей для развития образованной русской речи» [Даль, 1994: 22]. Автор работал над словарем, содержащим чуть менее 30 тысяч слов и выражений, «для своих литературных нужд и языковой гимнастики». Как и известный лексикограф, он считал, что необходимо обогащать русский язык за счет накопленных,

но утерянных богатств, за счёт живого в языке «не в смысле, что живёт сегодня, а – что ещё может, имеет право жить» [Солженицын, 1990: 3].

В «Русский словарь языкового расширения» он включает слова, «никак не заслуживающие преждевременной смерти, ещё вполне гибкие, таящие в себе богатое движение – а между тем почти целиком заброшенные, существующие близко рядом с границей нашего изношенного узкого употребления» [Солженицын, 1990: 4] или «такие, которым сегодня может быть придано освежённое значение» [Солженицын, 1990: 4]. Писатель считал, что «Русский словарь языкового расширения» имеет «цель скорее художественную» и что в книгах своих он мог «уместно использовать разве только пятисотую часть найденного» [Солженицын, 1990: 3].

Цель нашей работы – рассмотреть, как соотносится лексический состав рассказа «Матрёнин двор» с «Русским словарем языкового расширения» А.И. Солженицына (в дальнейшем – Словарь).

Кроме общеупотребительных, в тексте рассказа встречаются слова, вызывающие затруднение при определении лексического значения.

Некоторые из них писатель поясняет сам. Так, Матрёна спрашивает своего квартиранта: «Ну, а к *ужоткому* что вам приготовить?» Далее автор объясняет: «К *ужоткому* значило – к *вечеру*». Или, описывая события, рассказчик вспоминает: «Только на Крещение, воротясь из школы, я застал в избе пляску и познакомлен был с тремя матрениными родными сестрами, звавшими Матрёну как старшую – *лелька* или *нянька*».

Некоторые слова в тексте рассказа используются в другой форме, чем в литературном языке: «Немного выдравшись из колотной своей житенки, стала Матрёна повнимательней слушать и моё радио (я не преминул поставить себе *разведку* – так Матрёна называла *розетку*)».

В современном русском литературном языке употребляется слово *достоинство*, в рассказе оно используется в иной форме: «Во всем облике старика показалось мне многознание и *достойность*». Расширяя словообразовательное гнездо слова, в Словаре автор приводит существительное *достой* в значении «достойность, приличие» и словосочетание *по достую*, которое означает «как нужно, как следует».

Автор рассказа обращает наше внимание и на то, кто употребляет непонятные слова в речи. Так, при посещении «крохотного базарца» герой рассказа встречается с местной жительницей, которая, продав ему молока, добавляет:

– Пей, пей с душою желадной. Ты, потай, приезжий?

В тексте рассказа *потай* является вводным словом со значением «вероятно», в Словаре оно представлено как наречие в значении «тайно, секретно».

Не менее интересным является и другое слово, которое употребляет Матрёна: «Да чего говорить *обапол!*»

В Словаре слово представлено одной словарной статьей, хотя, как отмечает автор, оно может быть как предлогом, так и наречием: «Обапол, обаполы – 1. около, возле, близко, вплоть, рядом, кругом, в соседстве; 2. попусту, напрасно, зря».

В тексте рассказа оно встречается во втором значении. Расширяя наше представление о слове, автор Словаря приводит его употребление в речи: «Вся обапола – округа; В обаполах у нас и кузнеца нет». Данное слово может иметь и иное значение в словосочетании «пройти обаполами – задворками». В Словаре представлено и прилагательное обапольный, которое реализуется в трех значениях: «1. ближний, окрестный; 2. окольный; 3. вздорный, ничтожный».

Известно, что А.И. Солженицын включал в Словарь и примеры авторского словоупотребления. Так, он приводит существительное с предлогом по обапольности, которое встречается у Н.С. Лескова в рассказе «Житие одной бабы»: «Об нас по целой по России ходит поговорка, что «Орел да Кромы – первые воры, а Карачев на придачу». А что по обапольности, так наших мужиков было распоряженье и на ярмарки не пускать, потому что купцы даже ездить отказывались».

Интересный материал о слове мы находим в словаре редких слов «Гости из прошлого»:

ОБАПОЛЬНОСТЬ, -и, ж. Округа, соседние селения; околица; окрестность (САН-2). А что по обапольности, так наших мужиков было распоряженье и на ярмарки не пускать, потому что купцы даже ездить отказывались (Л-31, ч. 1, I, 4). По обапольности у него все было знакомство с садовниками, да с шинкарями, да с дворниками с большой дороги, да с мельниками, – всё с таким народом (Л-31, ч. 1, I, 5). Стал Костик без жены всё разъезжать по ночам верхом на барской лошади к своим приятелям по обапольности, и познакомился он у почтового кузнеца с однодворцем Прокудиным (Л-31, ч. 1, I, 6).

Таким образом, оба словаря расширяют наше представление об этом устаревшем слове.

Иногда без знакомства со Словарем можно составить неверное представление о лексическом значении слова. Например, в тексте рассказа, рассказывая о коне по кличке Волчок, Матрёна употребляет фразу: «А он *стиховой* какой-то попался». Большинство современных словарей русского языка приводят следующее толкование слова: стиховой – связанный, соотносящийся по значению с существительным *стих*. В Словаре автор уточняет лексическое значение слова стиховой, которое помогает понять речь героини, – «*причудливый, неровный характером*».

Отдельные слова помогают передать чувства героя рассказа. Так, в поисках съёмного жилья он обходит немало домов, «но везде было тесно и *лопотно*». Автор Словаря приводит два однокоренных существительных, которые помогают нам понять лексическое значение слова: лопот – изменный говор, несвязный шум; лопотня – то же, что и хлопанье. Значит, *лопотно* – это «шумно».

Иногда непонятные слова мы находим в Словаре без лексического значения, например, *доброжилая изба*. Определенную роль в понимании слова играет контекст:

«Может, кому из деревни, кто побогаче, изба Матрёны и не казалась *доброжилой*, нам же с ней в ту осень и зиму вполне была хороша: от дождей она ещё не протекала и ветрами студенными выдувалось из неё печное грево не сразу, лишь под утро, особенно тогда, когда дул ветер с прохудившейся стороны». Следовательно, слово означает «пригодная для жилья».

Часто автор пытается вернуть читателей к формам слов, которые безвозвратно утеряны в языке: «Ах, вон оно что! Теперь я понял, что видел ту вторую Матрёну не раз. Не любил я её: всегда приходила она к моей Матрёне жаловаться, что муж её бьет, и *скарעד* муж, и жилы из неё вытягивает, и плакала здесь подолгу, и голос всегда у неё был на слезе». В Словаре автор приводит две равноправных формы *скарעד* и *скарעדник* в значении *скряга* и производный глагол *скарעדничать*.

Характеризуя Матрёну, герой рассказа говорит о ней: «Не гналась за *обзаводом*... Не выбивалась, чтобы купить вещи и потом беречь их больше своей жизни». В Словаре приведено два лексических значения слова *обзавод*, *обзаводка* 1. *обзаводство*, дй по глг.; 2 *обзаводины*, самые предметы, чем *обзаводятся*. Приведены и два словосочетания: *заняться обзаводкою по хозяйству* и *обзаводное добро*, которые не имеют толкования. Значение слова *обзавод* в тексте рассказа означает «накопительство».

Некоторые слова используются в рассказе в разговорных формах и не нуждаются в уточнении значения: *мятель*, *ихний*, *расшибил*, *картовь*, *дуель*, *тижельно*, *дивирь*, *молонья* и т. д.

Далеко не все слова, имеющие неясное лексическое значение, включены в состав Словаря. Писатель считал, что само русское слово поможет подсказать и его значение, и его употребление в речи.

Таким образом, «Русский словарь языкового расширения» помогает читателю узнать лексическое значение многих слов, которые А.И. Солженицын включил в рассказ «Матрёнин двор», понять их смысл и расширить свое представление о словах, которые преждевременно забыты нами. Соотношение материалов «Русского словаря языкового расширения» и текста рассказа «Матрёнин двор» представлено по-разному:

- слово в тексте рассказа и в Словаре имеют одинаковое лексическое значение;
- слово в тексте рассказа представлено либо иной частью речи по сравнению со Словарем, либо в Словаре отражены иные
- элементы словообразовательного гнезда;
- слова с неясным лексическим значением не представлены в Словаре совсем или представлены только в виде словосочетаний, а лексическое значение читатель должен понять сам.

Данный словарь, относящийся к группе словарей, составленных русскими писателями, был неоднозначно воспринят лингвистическим сообществом: от полного его неприятия до представления о нем как о даре русскому языку. При анализе произведений писателя он будет полезен учителю русского языка и литературы.

Литература

Гости из прошлого: Словарь редких слов / Гаева Е.В. В 3 т. – Т. 2: К-П. – М.: НИЦ ИНФРА – М., 2014.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Рус. язык, 1989. – т.1: А–З.

Мурин Д.Н. Один час, один день, одна жизнь человека в рассказах А.И. Солженицына // Литература в школе. 1990. – №5, С. 103.

Русский словарь языкового расширения / Сост. А. И. Солженицын. – М.: Наука, 1990 (в тексте – Словарь).

Солженицын А.И. Рассказы и Крохотки / А. И. Солженицын. – М.: АСТ: Астрель, 2009.

А.В. Канафьева
г.о. Мытищи Московской области

ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЙ И ЕГО СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

Цель нашей статьи – обратить внимание на определительное значение творительного падежа. Мотив написания – многочисленные ошибки обучающихся разных уровней при определении синтаксической функции той или иной падежной словоформы. Основную причину этих ошибок мы видим в укоренившейся практике постановки падежного вопроса к той или иной падежной форме без учёта синтаксических связей и отношений внутри предложения.

В. В. Виноградов отмечал, что «установить число значений одной и той же формы и далее распределить эти значения на оттенки и на самостоятельные значения – дело необычайно трудное» [Виноградов, 1947: 171].

Многообразие значений творительного падежа (времени, места, автора действия, орудия действия, сравнения, способа действия, множества, предикативное значение – временной ограниченности; предмета, необходимого для свершения действия) приводит М.В. Панова к следующему заключению: «выбор значения флексии творительного падежа обусловлен её окружением, то есть позиционно» [Панов 1999: 198].

Комплекс значений творительного падежа, отмеченный в «Русской грамматике 1980», – это определительное, объектное, обстоятельственно-определительное (место, время, причина и основание, способ и образ действия, уточняющий признак, качество или свойство, количество, величина, размер чего-либо), объектное, значение способа, субъектное, «информативно восполняющей формы». Основными из этих значений признаются определительное и объектное.

В нашей статье мы рассмотрим реализацию определительного значения творительного падежа в синтаксических функциях:

- а) именной части составного именного сказуемого;
- б) несогласованного определения;
- в) обстоятельства образа действия.

Творительный падеж не только существительного, но и прилагательного, причастия является эталонной формой выражения именной части составного именного сказуемого. Он употребляется с обширным кругом связок, которые выражают не только грамматические значения времени и наклонения, но и разнообразные отношения к называемому признаку. Например, со связкой *быть*, имеющей значение обладания признаком, употребляющейся и в нулевой форме, сочетается творительный падеж отвлечённых имён существительных с оценочной семантикой: *Ты человек умный, с сердцем, и не дал бы погибнуть моему любимому делу* (А. Чехов); *Да и всё счастье, рассуждал он, досталось ему даром, понапрасну и в сущности было для него такую же роскошью, как лекарство для здорового если бы он, подобно громадному большинству людей, был угнетён заботой о куске хлеба, боролся за существование...* (А. Чехов). Связка *быть* имеет форму и сослагательного наклонения: *... если бы у него болели спина и грудь от работы, то ужин, тёплая уютная квартира и семейное счастье были бы потребностью, наградой и украшением его жизни; теперь же всё это имело какое-то странное, неопределённое значение* (А. Чехов). Следует отметить, что эта форма связки не допускает иной падежной формы в именной части, как только творительный, в отличие от форм изъявительного наклонения, когда творительный может быть заменён именительным.

Со связками *казаться* (значение мнимости признака), *оказаться* (значение обнаружения признака) употребляются как отдельные

словоформы, так и цельные словосочетания в творительном падеже с оценочно-характеризующим значением: *Рядом с ним Надежда, его свояченица, казалась воздушной; Он подумал, что одевается она и причёсывается, чтобы казаться красивой, а читает для того, чтобы казаться умной* (А. Чехов). *Господин оказался очень словоохотливым человеком и тотчас же начал задавать Смирнову вопросы, преимущественно научного свойства* (А. Чехов).

Не менее активно творительный определительный с предлогом с используется в синтаксической функции несогласованного определения. Несогласованные определения выражают наблюдаемый, статичный признак, являются, по словам Н.Д. Арутюновой, своеобразным «предметным аккомпанементом» [Арутюнова 1999: 122].

Творительный падеж существительного образует цельные словосочетания с именем прилагательным: *девушка с голубыми глазами, человек с неинтеллигентным лицом и под. Например: Это была светлая блондинка, бледная, с добрыми, ласковыми глазами, стройная; красивая или нет – Подгорин понять не мог, так как знал её с детства и пригляделся к её наружности* (А. Чехов); *Перед дамой стоял молодой человек лет двадцати шести, с бледным, несколько грустным лицом* (А. Чехов); *Этот Ипполит Ипполитыч, ещё не старый человек, с рыжею бородкой, курносый, с лицом грубоватым и неинтеллигентным, как у мастерового, но добродушным, когда вернулся домой Никитин, сидел у себя за столом и поправлял ученические карты* (А. Чехов); *Монах с непокрытою седою головой и с чёрными бровями, скрестивши на груди руки, пронёсся мимо и остановился среди комнаты* (А. Чехов).

Словоформы творительного типа *с глазами, с лицом, с бородой, с бровями, с головой* и др. лишь называют отдельные детали портрета, а раскрыть существенные, отличительные признаки этих деталей призвано имя прилагательное. В подобных словосочетаниях «имя существительное <...> выполняет формальную роль посредника между адъективным компонентом и связкой» [Лекант 2007: 137].

Такие словосочетания употребляются и в функции обстоятельств образа действия: *Костя с озабоченным лицом принял пятнадцать капель какого-то лекарства, потом, доставши из книжного шкапа две гири, занялся гимнастикой* (А. Чехов); *Немного погодя Егорушка сквозь полусон слышал, как Соломон голосом глухим и сиплым от душившей его ненависти, картавя и спеша, заговорил об евреях* (А. Чехов). В этих примерах возможности творительного падежа имён существительных *с лицом, с голосом, с глазами* для выражения признака действия являются ослабленными. Это «возлагается» на имена прилагательные: *принял (как?) с озабоченным лицом; заговорил (как?) голосом глухим и сиплым*. Приведённые

синтаксически цельные словосочетания могут быть заменены отдельными словами – качественно-определительными наречиями: **с озабоченным лицом – озабоченно; голосом глухим и сиплым – глухо и сипло**. Ср. также: *Штук шесть громадных степных овчарок вдруг, выскочив точно из засады, с свирепым воющим лаем бросились навстречу бричке* (А. Чехов).

Говоря об определительном значении творительного, нельзя не отметить сравнительно-уподобительное: *крадётся лисой, смотрит волком, ходит героем, извивается змеей, ревет белугой* и др. Творительный падеж в этом значении В.В. Виноградов относит к «гибридным наречно-субстантивным образованиям», «это уже не формы творительного падежа соответствующих существительных, а слова-наречия» [Виноградов, 1947: 171].

Многозначность творительного падежа может проявляться в рамках одного предложения: *Панауров, бледный, с влажными глазами, подошёл к доктору и сказал слабым, томным голосом: – Дорогой мой, окажите услугу, пошлите в Москву телеграмму* (А. Чехов) – несогласованное определение; обстоятельство образа действия.

Мы обратили внимание на синтаксическую реализацию лишь одного из значений творительного падежа. Полагаем, что исследование вопроса синтаксической полифункциональности отдельных падежных форм целесообразно продолжить, так как этот вопрос представляет определённые трудности для учащихся.

Литература

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999.

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.-Л., 1947.

Золотова Г.А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М., 1988.

Лекант П.А. Грамматические категории слова и предложения. – М., 2007.

Панов М.В. Позиционная морфология русского языка. – М., 1999.

*И.Г. Родионова,
г. Пенза*

ГЛАГОЛ «ДЕЛАТЬ / СДЕЛАТЬ» В ФУНКЦИИ СКАЗУЕМОГО

Дискуссионными в практике преподавания русского языка как в школе, так и в вузе являются вопросы, связанные с нахождением в предложении грамматической основы, в частности с определением состава сказуемого. Данные вопросы актуальны, поскольку умение находить грамматическую основу, а значит, и умение определять состав сказуемого проверяется в ходе Основного государственного экзамена по русскому языку в 9 классе (задание 8).

В этом плане особую трудность представляет выделение сказуемого в предложениях с глаголом *делать / сделать*, что обусловлено рядом причин. Во-первых, глагол *делать / сделать* является многозначным, имеющим не только прямые, но и переносные значения (в Словаре русского языка С.И. Ожегова насчитывается 7 значений данного глагола) [СО: 145]. Во-вторых, в контексте часто наблюдается грамматизация рассматриваемого глагола. «Грамматизация предполагает частичную утрату словом знаменательности. <...> Вместе с тем «частичное побледнение» (А.М. Пешковский) не превращает глагольный компонент в нулевой знак» [Лагузова, 2003: 9]. А это значит, что глагол *делать / сделать* продолжает выполнять синтаксическую функцию. И, наконец, в-третьих, трудности определения границ сказуемого, включающего глагол *делать / сделать*, связаны с активным его употреблением в составе фразеологизмов, значение которых не выводится из значений составляющих его компонентов. В Фразеологическом словаре русского языка представлено 15 фразеологизмов, включающих глагол *делать / сделать*: *делать большие глаза*, *делать из мухи слона*, *делать погоду*, *делать предложение* и др. [ФС: 125-126].

Настоящая статья посвящена выявлению зависимости синтаксической функции глагола *делать / сделать* от особенностей его лексического значения. При этом за рамками наших рассуждений останутся случаи использования глагола *делать / сделать* в составе фразеологизмов. Полагаем, этот вопрос заслуживает рассмотрения в отдельной работе.

Глагол *делать / сделать* является однозначным и в предложении выполняет функцию простого глагольного сказуемого, если реализует следующие значения [СО: 145].

1. 'Проявлять деятельность, заниматься чем-н., поступать каким-н. образом'. В подобных случаях в качестве синонимов к рассматриваемому глаголу выступают слова *действовать*, *поступать* и под.: *После всех разговоров, скандалов, ссор, объяснений опять всё сделал по-своему* (Ю. Нагибин); *Всё время считаю, что **делаю** что-то неправильно: не того актёра выбрал, не так снимаю* (А. Учитель); *И все движения, которые я **делаю** будто бы независимо, на самом деле движения существа, находящегося в капкане* (Ю. Трифонов); *Он крепче и крепче обнимал Веру и думал о том, что теперь уж никогда не бросит её, **сделает** всё для того, чтобы защитить её от любой угрозы любой ценой, даже ценой жизни* (А. Чаковский).

2. 'Производить, совершать, исполнять что-н., работая'. Синонимами к рассматриваемому глаголу являются слова *производить*, *изготавливать*, *мастерить*, *готовить*, а также *решать* и под. В подобных случаях деятельность часто предполагает

материально выраженный результат: *Кратко выписываю, **делаю** схему этой главы, как бы я её написал* (Д. Гранин); – *Что же ты, обещал мне новую ручку приделать к мотыге, а всё **не делаешь**, – бросает тётушка в сторону деда, заходя в кухню* (Ф. Искандер); *Ночью она подула на своего спящего деда, и ему приснился сон, что он **делает** своей Барби прекрасный дом* (Л. Петрушевская).

3. 'Заказывая, поручать изготовить что-н. для себя': Она с увлечением рассказывала, какие гардины у секретарши Анны Ивановны, и как она непременно **сделает** себе такие же гардины, и что если кабинет разгородить книжной полкой надвое, то будет не так похоже на сарай (В. Панова). Использование глагола *делать / сделать* в данном значении в современном русском языке не является регулярным. Для называния обозначенного действия, как правило, употребляется глагол *заказать*.

4. 'Оказывать что-н. кому-н.'. Глаголы-сказуемые *делать / сделать*, реализующие данное значение, управляют винительным и дательным падежами. Формы винительного падежа, выступающие в роли прямого дополнения, представлены отвлечёнными существительными отадективного образования (*добро, зло, любезность* и под.). Глагол-сказуемое синонимичен словам *оказывать, доставлять*: *Приказчик этот умно поступит, если, пока он ещё управляет чужим богатством, **сделает добро людям*** (Л. Толстой); *Нельзя веселиться, когда **делаешь зло** своему **ближнему*** (Л. Чарская); – ***Сделай мне**, говорит, – такую **любезность**. Напомни содержание «Войны и мира»* (С. Довлатов).

Форма дательного падежа в предложениях такого типа может отсутствовать, но восстанавливаться, пониматься из контекста: *Продолжает его лечить дома, но денег не берёт, упаси боже, он её официальный пациент из поликлиники, никакой частной практики у неё нет, просто **делает любезность**, оказывает уважение, освобождает от необходимости сидеть в очереди или проходить без очереди, что, согласитесь, тоже не совсем удобно* (А. Рыбаков).

При отсутствии в предложении датива глагол *делать / сделать* в форме повелительного наклонения в сочетании с формой винительного падежа существительного *любезность* и без других распространителей приобретает значение этикетного междометия, следовательно, не является членом предложения: *Легче найти в лесу бриллиант, чем заманить до себя такого приятного гостя. **Сделайте любезность**, заходите прямо в чистое помещение* (К. Паустовский); – *Если нужно, могу позвать. – **Сделайте любезность*** (Ю. Азаров).

Если существительное в винительном падеже представляет собой девербатив, то вместе с глаголом *делать / сделать* оно образует описательный глагольно-именной оборот, эквивалентный глаголу и

представляющий неспециализированную форму простого глагольного сказуемого, о чём речь пойдёт ниже.

5. 'Превращать в кого-что-н., производя какие-н. действия'. Существуют две модели предложений с глаголом-сказуемым *делать / сделать*, реализующим названное значение. В предложениях первой группы глагол *делать / сделать* управляет формами винительного падежа без предлога и родительного падежа с предлогом *из* («делать кого из кого / что из чего»): *О, я долго колебалась, долго мучилась... но ты из меня делаешь всё, что хочешь* (М. Лермонтов); *Скорее всего попадёт ангарская сосна на один из лесозаводов, и сделают из неё или балку для дома, или стул* (Е. Велтистов).

В предложениях второй группы глагол *делать / сделать* управляет беспредложными формами винительного и творительного падежей («делать кого кем / что чем»): *Ваши бесконечные похождения сделали меня посмешищем в глазах моих родственников* (Э. Радзинский). Простое глагольное сказуемое в предложениях последнего типа не следует смешивать с составным именным сказуемым, в котором глагол *сделаться* выступает в качестве связки, а именная часть выражает вещественное значение сказуемого, характеризуя подлежащее: *С самого первого шага я сделался посмешищем того общества, которому хотел предписывать законы моды и приличий* (О. Сомов).

Названные выше значения глагол *делать / сделать* реализует не только как простое глагольное сказуемое, но и в качестве основного компонента составного глагольного сказуемого: *Отцу и матери ничего не говорил, хотел сделать им сюрприз* (А. Рыбаков); *Одним словом, моя методика оказалась практически работникам не нужно, они выслушали меня и продолжали делать по-своему* (А. Маринина); *Отец любил делать бумажных змеев* (Ю. Трифонов).

Необходимо обращать внимание школьников и студентов на случаи использования глагола *делать / сделать* в значении 'приводить в какое-н. состояние, положение'. В предложениях, включающих такие слова, имеются словоформы с двойной грамматической связью – дуплексивы: *Спасительное равнодушие к чужим, незнакомым – только оно делает возможной жизнь в большом городе* (И. Грекова); *Бедность делает человека зорким* (С. Довлатов); *Конечно, я сейчас здорово упрощаю весь ход мыслей: делаю всё ясным и чётким* (Ю. Домбровский). Двойная грамматическая связь словоформ прилагательных *возможной, зорким, ясным, чётким* проявляется в том, что формы рода и числа у них определяются согласованием с существительным, а форма падежа определяется управлением глагола. Опыт показывает стремление обучающихся квалифицировать глагол *делать* как связку, а прилагательные – как

именную часть. Однако такой подход к характеристике данных слов является ошибочным. Прилагательные не могут выполнять роль именной части, поскольку они не выражают вещественное значение сказуемого и не характеризуют подлежащее. П.А. Лекант называет такие слова предикативными определениями [Лекант, 2004: 195]. Следовательно, глагол *делать / сделать* со значением 'приводить в какое-н. состояние, положение' в предложениях подобного типа является полнозначным и выполняет роль простого глагольного сказуемого.

При употреблении глагола *делать / сделать* с девербативами происходит ослабление его лексического значения и образование описательного глагольно-именного оборота. Эти сочетания соотносятся с однословными глагольными эквивалентами и «функционально равноценны глаголу: они являются целостным наименованием глагольного признака (действия) и выполняют функцию одного члена предложения (в спрягаемых формах – сказуемого)» [Лекант, 2004: 57]: *Доктор Чагин **делает назначения** – то одно, то другое* (И. Грекова) – *назначает*; *Опять я **делаю ошибку**, как и в прошлый разговор с ним* (В. Аксёнов) – *ошибаюсь*; *И после сессии, на обратном пути, **делаю остановку** в Калинин* (А. Рыбаков) – *останавливаюсь*. В приведённых предложениях описательные глагольно-именные обороты со словами *делать / сделать* выступают в роли простого глагольного сказуемого. Простым глагольным сказуемым является описательный глагольно-именный оборот, включающий глагол *делать* в аналитической форме будущего времени: *Лев Николаевич никогда не отдыхает, сейчас он находится на конгрессе фармакологов, который проходит в Египте, **будет делать доклад**, вернётся через четырнадцать дней* (Д. Донцова).

Возможно не только абсолютное, но и относительное употребление глагола *делать / сделать* в составе описательного глагольно-именного оборота, когда форма одного наклонения используется в значении другого. Такое употребление «не опирается на формальные показатели, а обусловлено факторами, находящимися вне глагола, в контексте» [Лекант, 2004: 53]. При этом синтаксическая природа глагольно-именного оборота не меняется: он выполняет функцию простого глагольного сказуемого: ***Сделай он шаг**, и, пожалуй, всё может произойти!* (А. Чехов).

Глагол *делать / сделать* может образовывать описательный глагольно-именный оборот с непроизводными существительными (как правило, иноязычного происхождения), называющими одноактные действия, в том числе в относительном употреблении: *Она **входит и делает свой неповторимый жест*** (С. Спивакова); *Я почувствовал, что, **сделай он в самом деле сейчас гримасу**, – я с ужасом, но в ту*

же секунду повторил бы её на своём лице (А. Куприн). Такие обороты в предложении также являются простыми глагольными сказуемыми.

П.А. Лекант отмечает: «Описательному глагольно-именному обороту свойственна грамматическая и семантическая избыточность (в сравнении с глаголом). Грамматическая избыточность проявляется в возможности «двойного» распространения описательного оборота в составе предложения: поясняются глагольный и именной компоненты – в соответствии с их категориальными значениями» [Лекант, 1976: 46]: **Быстро делает несколько шагов – и толпа в страхе отступает** (Л. Андреев); **Когда ты качаешься на качелях, ты каждый раз делаешь крохотное усилие в верхней точке, и в результате они взлетают всё выше и выше** (В. Пелевин). «Семантическая избыточность описательного глагольно-именного оборота обусловлена тем, что глагольный компонент (даже с учётом различной степени его десемантизации) <...> обнаруживает собственное, хотя и ослабленное, отвлечённое, лексическое значение; иначе говоря, глагольный компонент не подвергается полному семантическому опустошению» [Лекант, 1976: 46-47]. Глагол *делать / сделать* не только наделяет оборот значением действия, но и имеет свой семантический оттенок, основанный на одном из названных выше лексических значений: **В десять часов вечера я делаю последний обход** (Ю. Домбровский) – *делаю обход = произвожу обход = обхожу*.

Описательный глагольно-именный оборот с глаголом *делать / сделать* может входить единым компонентом в составное (в том числе осложнённое) глагольное сказуемое: **Самое замечательное, когда он сам брался делать доклад** (Д. Гранин); **Она была слишком близко, чтобы можно было сделать в её сторону хоть шаг** (В. Пелевин).

Таким образом, синтаксическая функция глагола *делать / сделать* зависит от ряда факторов, ведущим из которых является особенность лексического значения самого глагола. Являясь полнозначным, глагол *делать / сделать* выступает в роли простого глагольного сказуемого или основного компонента составного глагольного сказуемого. При употреблении данного глагола с девербативами происходит ослабление его лексического значения, образование описательного глагольно-именного оборота, эквивалентного одному глаголу. Описательный глагольно-именный оборот выполняет в предложении функцию простого глагольного сказуемого или входит единым компонентом в составное глагольное сказуемое.

При определении состава сказуемого важно обращать внимание обучающихся как на лексическое значение глагола *делать / сделать*, так и на лексико-грамматические особенности управляемого им существительного и прилагательного.

Литература

Лагузова Е.Н. Описательный глагольно-именной оборот как единица номинации. М., 2003.

Лекант П.А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке. М., 1976.

Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М., 2004.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1973. (В тексте – СО.)

Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М., 2006. (В тексте – ФС.)

*М.В. Сомова,
г. Рязань*

ПАРОНИМЫ И СЛОЖНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Лексикология, включая изучение фразеологизмов, традиционно является самым интересным разделом науки о русском языке как в школьном, так и вузовском курсах. В лексике отчетливо видны изменения, происходящие в языке, она живее всех других языковых уровней реагирует на социальные изменения, в ней меньше терминов, чем в других разделах. Для учащихся словарный состав языка проще в изучении еще и потому, что, если можно так выразиться, нагляден: противоположные по смыслу слова в подавляющем большинстве случаев найти гораздо легче, чем объяснить правописание слова, заменить слово близким по смыслу проще, чем правильно расставить запятые в осложненном предложении, именно при исследовании лексики часто используются элементы языковой игры, что всегда стимулирует учащихся, активизирует их фантазию, вызывает осознанный интерес. Однако существуют и определённые сложности при изучении этого раздела науки о языке. Например, весьма трудно научить различать омонимы и многозначные слова. Особо хотелось бы сказать о таких элементах языка, как фразеологизмы: большинство учеников могут дать им определения (устойчивые сочетания слов), но гораздо меньше учащихся способны привести неизбитые примеры или найти фразеологизм в тексте, тем более употребить его самостоятельно и уместно. Значения многих фразеологизмов остаются тайной даже для взрослых людей (например, фразеологизм *тертый калач* или *скрепя сердце*, который даже произносят и пишут неправильно: *скрипя сердцем*).

Традиционно в школьном курсе лексику как раздел науки о языке изучают в 5 классе, в дальнейшем ей не уделяется много внимания, что объясняется, с нашей точки зрения, двумя основными причинами: нехваткой времени (чем старше школьники, тем сложнее программа,

а часов меньше!) и недооцениванием педагогами всей важности этого раздела (лишь изредка в упражнениях встречаются задания подобрать синонимы или антонимы, найти многозначные слова или фразеологизмы и т.д.). Между тем именно словарный запас ученика играет важную роль в развитии его речи. Это особенно отчетливо прослеживается в устных ответах и при написании сочинений разных жанров. К сожалению, очень часто учащемуся не хватает слов для выражения своих мыслей. Оценивая героев произведения или рассуждая на заданную тему, описывая природу или взаимоотношения людей, школьники даже старших классов ограничиваются словами *хорошо – плохо, красивый – некрасивый, добрый – злой*. Восполняя бедность словаря, учащиеся иногда придумывают окказионализмы (*искукарекавшийся петух, Эраст помолвился с Лизой* и т.п.). Все вышесказанное является следствием не только общей низкой языковой культуры ученика, но и недостаточным вниманием к изучению лексики.

Но хуже всего при изучении словарного богатства языка и средств его выразительности обстоит дело с изучением паронимов в школьном курсе русского языка, о чём свидетельствует наш опыт работы со старшеклассниками при подготовке к ЕГЭ. Цель статьи – рассмотреть типичные ошибки при изучении паронимов и наметить пути их устранения.

Учебники по русскому языку для 5 класса разных авторов (В.В. Бабайцевой, Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой, В.В. Львова, М.М. Разумовской и др.) не только не дают развернутого материала по паронимам, но вообще не упоминают о них. Исключение представляет учебник под редакцией М.В. Панова, где раздел «Лексика» написан И.С. Ильинской. В этом учебнике паронимам посвящен целый параграф, дано определение, но предложенные упражнения достаточно сложны для пятиклассников, нет объяснения, как отличать паронимы друг от друга и в каком контексте употреблять. Для наглядности приведем конкретные примеры из вышеупомянутого учебника.

Упражнение 52. Посмотрим словарь: ПРЕДОСТАВИТЬ. Дать возможность пользоваться чем-либо, позволить использовать: Ему предоставили слово на собрании. Предоставить отпуск. ПРЕДСТАВИТЬ. Предъявить, показать: Представьте отчёт о работе. Представьте свои оправдания!

Вставьте нужные глаголы:

Вы мне ... решать самому.

Контролёру я ... свой пропуск.

Я ... ему полную свободу действий.

Вы не навязывайте нам своего мнения, а ... нам самим делать выводы.

Я эту лодку не возьму: течёт. ... мне вон ту.

Вы завтра ... мне ваш отчёт за месяц.

Во время голосования надо всем ... возможность свободного выбора.

*Упражнение 57. Как сказать про робкого человека: **опасливый** или **опасный**? Какое слово определяет уклончивого собеседника: **дипломатичный** или **дипломатический**? Наблюдательный человек – **приметливый** или **приметный**? Как надо сказать про еду, приготовленную из рыбы: **рыбная** или **рыбья**? А когда нужно употреблять слово **рыбья**, **рыбий**, **рыбьи**? [Панов 1994: 58-63].*

Как видим, задания довольно сложные и не очень интересные для пятиклассников. Кроме того, в тексте параграфа нет никаких пояснений (см. упражнение 57). Следует учесть и то, что в последующем курсе русского языка паронимы вплоть до 9 класса включительно больше нигде не разбираются и практически не упоминаются.

В учебнике В.Ф. Грекова, С.Е. Крюčkова, Л.А. Чешко «Русский язык. 10-11 классы» паронимы не изучаются, даже не упоминаются, как не упоминаются и словари паронимов. В наиболее востребованном учебнике для старшеклассников «Русский язык. 10-11 классы» Н.Г. Гольцовой, И.В. Шамшина, М.А. Мищериной паронимам отведена одна страница – определение («слова, разные по значению, но сходные, близкие по звучанию... слова одного корня, родственные слова... принадлежащие к одной части речи..., которые иногда неправильно употребляют в речи») и три упражнения, которые мы приводим целиком для наглядности:

*Упражнение 17. Объясните разницу между словами в парах (для справок используйте словарь паронимов): **войти** – **взойти**, **вдохнуть** – **вздыхнуть**, **деловой** – **деловитый**, **усвоить** – **освоить**, **неизмеримый** – **несоизмеримый**, **эффектный** – **эффективный**, **искусный** – **искусственный**, **одеть** – **надеть**, **командированный** – **командировочный**, **сшить** – **пошить**.*

Упражнение 18. Из слов в скобках выберите нужное: На девочке было (одето, надето) зимнее пальто. (Абонемент, абонент) не отвечает. Окружность и диаметр – (несоизмеримые, неизмеримые) величины. Всё лето стояла (нетерпимая, нестерпимая) жара. Из лесу мы возвращались с (целой, цельной) корзиной грибов. Как только (представится, предоставится) возможность, я поеду на юг. (Дефектные, дефективные) вещи подлежат обмену. (Длительное, длинное) путешествие хотя и утомительно, но очень полезно. (Лесные, лесистые) озёра очень красивы.

*Упражнение 19. Выберите из скобок существительные, подходящие по смыслу к каждому из прилагательных: **Гарантийный**, **гарантированный** (работа, паспорт, ремонт, мастерская, срок). **Генеральный**, **генеральский** (сражение, план, чин, директор, погоны,*

уборка квартиры). Земляной, землистый, земельный (цвет лица, участок, холм). Защитительный, защитный (речь, панцирь, приспособление, аргумент, насаждение). Гармоничный, гармонический (человек, общество, ряд, колебание, ансамбль, спектакль). Ледовый, ледяной (покров, крыша, ветер, взгляд, голос) [Гольцова, Шамшин, Мищерина, 2011: 17-18].

Слова в этих упражнениях повторяются, никаких комментариев к тому, как «понимать смысловое различие слов» не дано, а лишь рекомендовано «при затруднении в правильном выборе или употреблении слова обращаться к толковым словарям и словарям паронимов». И это упражнения для школьников, которым сдавать ЕГЭ по русскому языку, где есть 5 задание: *подобрать паронимы к выделенным словам/исправить лексические ошибки, подобрав пароним.*

Отметим, что учителя-словесники в своём большинстве не ведут работу над распознаванием и разграничением паронимов, считая, видимо, этот материал в большей или меньшей степени простым и понятным. Характерен и тот факт, что в вузовских учебниках, даже предназначенных для филологических специальностей, паронимы не всегда подвергаются анализу и разбору. Причем возьмем на себя смелость утверждать, что это «историческая несправедливость»: эти пласты лексики не разбираются в «Курсе русского литературного языка» А.А. Булаховского, «Современном русском языке» под редакцией Е.М. Галкиной-Федорук, «Современном русском языке» под редакцией Е.И. Дибровой. Лишь один абзац (одно предложение!) посвящён паронимам в трёхчастном учебнике «Современного русского языка» Н.М. Шанского и В.В. Иванова.

«Словарь-справочник лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой даёт почти такое же определение паронимам, как учебник М.В. Панова для 5 класса: «однокоренные слова, близкие по звучанию, но разные по значению или частично совпадающие в своём значении». Здесь же мы узнаём о том, что иногда к паронимам относят «разнокоренные слова, близкие по звучанию и вследствие этого допускающие смешение в речи» [Словарь-справочник, 1976: 272].

Проанализировав множество учебников и учебных пособий для школьников и для студентов филологических специальностей вузов, мы пришли к выводу, что наиболее полно и понятно паронимы рассматриваются в «Кратком справочнике по современному русскому языку» под редакцией П.А. Леканта. Паронимы – «близкие по звучанию и по значению родственные (в настоящее время или в прошлом)». Они могут отличаться «созвучными приставками, суффиксами, чередующимися фонемами в корнях» (с примерами). Именно в этом справочнике сказано о том, что «значения паронимов никогда не нейтрализуются, не могут заменить друг друга в одном

контексте». Более того, только у П.А. Леканта есть чёткое определение паронимов: «близкие по звучанию, но далёкие по значению неродственные слова» [Лекант, 1995: 35-36], то есть тех слов, которые «Словарь-справочник лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой называет «разнокоренными словами, близкими по звучанию и вследствие этого допускающими смешение в речи» [Словарь-справочник, 1976: 272]: *полковник – половник, корнет – кларнет, Австрия – Австралия, Арктика – Антарктика*.

Научить различать паронимы – трудная задача, которая усугубляется тем, что русский язык мало у кого из современных школьников любимый предмет. Задание 5 выполнить трудно тем, кто мало читает, у кого бедный словарный запас и нет так называемого языкового чутья, то есть двум третьим выпускников школ. Конечно, существуют словарики паронимов на всевозможных сайтах, предназначенных для подготовки к ЕГЭ, но нет гарантии, что именно пароним из этого словарика будет на экзамене. Хотя в этих словариках и есть пояснения к паронимам, но их недостаточно для того, чтобы ученик понял, какой из паронимов употребить в каждом конкретном случае. Кроме того, сами словарики неполные. Например, есть пара *зрительный – зрительский*, но нет слова *зрелищный*, хотя в задании подразумевается именно этот пароним. Нет пары *венки – венец*, однако разницу между этими паронимами видит лишь каждый четвертый из абитуриентов и первокурсников, а половина не помнит слова *венец*.

В примерах паронимов существует закономерность таких пар: *дипломатичный/дипломатический, драматичный/драматический, гуманный/гуманистический, соседний/соседский* и т.д., где используются суффиксы -н- и -ск-. Следует объяснить учащимся, что суффикс -ск- указывает на принадлежность к чему- или кому-либо: *дипломатический корпус (относящийся к дипломатии), драматический эпизод (относящийся к драме – эпизод драмы), гуманистические идеалы (идеалы гуманистов), соседский огород (принадлежащий соседям)*, а суффикс -н- вносит различную семантику в прилагательные: *дипломатичное поведение (тонко рассчитанное), драматичный эпизод (выражающий сильное переживание), гуманный человек (добрый, разумный), соседний дом (расположенный рядом)*. Разница в употреблении паронимов далеко не всегда очевидна, поэтому для наглядности стоит сопоставлять, где возможно, их значения: *драматический эпизод (относящийся к драме – эпизод драмы) – драматичный эпизод (выражающий сильное переживание)*. Так же обстоит дело с паронимами типа *лесной/лесистый, болотный/болотистый, каменный/каменистый*, которые различаются суффиксами -н-/ист-: первые слова в парах указывают на место или материал, а вторые обозначают наличие

или изобилие: *болотистая/каменистая почва (топкая/с вкраплением камней), лесистый участок (покрытый лесом)*. Паронимы *памятный/памятливый, понятный/понятливый* и подобные требуют пояснения, что суффикс -лив- указывает на отнесённость (принадлежность) качества человеку: *памятливый человек (с хорошей памятью), понятливый ученик (легко усваивает материал)*.

Сложность в разграничении паронимов может быть связана с тем пояснением, которое даётся в словаре: *лакированный (покрытый лаком) – блестящий, гладкий / лаковый (покрытый лаком) – сделанный из кожи, дерева, металла, покрытых лаком; звериный – присущий зверю, свойственный зверю / зверский – свойственный зверю, звериный*. Подобные разъяснения только запутывают учащихся.

Вызывают затруднения паронимы, различающиеся префиксами, например: *в-/вс- (вход/всход), по-/до- (пополнить/дополнить)* и подобные, где значение, приносимые приставками, требуют пояснений: *вход – дверь, всход – лестница (подъём); пополнить – довести до первоначального состояния (пополнить запасы воды), дополнить – добавить пропущенное/упущенное (дополнить ответ)*. Префиксальные паронимы могут быть осложнены приставкой не-, которая усложняет разграничение паронимов, например: *ненаглядный (глаз не отвести) / неоглядный (невозможно охватить взглядом, необъятный); нетерпимый (лишённый терпимости) / нестерпимый (что нельзя терпеть)*. А вот слова *истовый/неистовый* паронимами вообще не являются, они синонимы!

Еще одна проблема при изучении паронимов и их разграничении – это созвучие слов, пришедших в русский язык из разных языков и никак не связанных друг с другом: *одинарный/ординарный, этика/эстетика, обаяние/обоняние*. Значение этих слов надо объяснять на примерах и в контексте.

Усложняет использование паронимов разговорная речь, в которой часто смешивают слова *надеть/одеть, подпись/роспись, заплатить/оплатить, невежа/невежда*, что приводит к лексическим ошибкам, но школьники этих ошибок не видят.

Подводя итог сказанному, хотелось бы подчеркнуть, что при изучении паронимов в школе и вузе следует обращать внимание на их значение и сочетаемость с другими словами – употребление в контексте: *надо не только слушать, но и слышать; Служить бы рад – прислуживаться тошно* (А.С. Грибоедов). Словари помогают определить пароним, но к ним не всегда можно обратиться, поэтому решающими факторами правильного употребления слова являются значительный словарный запас и начитанность.

Литература

Булаховский А.А. Курс русского литературного языке. Т.1. Киев, 1962.
Краткий справочник по современному русскому языку / под. ред. П.А. Леканта. М., 1995.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976.

Русский язык: учебник для средней школы. 5 класс / под ред. М.В. Панова. М., 1994.

Русский язык. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений/ Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.А. Мищерина. М., 2011.

Современный русский язык. Ч.1 / под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. М., 1962.

Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц. Ч.1 / под ред. Е.И. Дибровой. М., 2001.

Современный русский язык. В 3-х ч. Ч.1. / Шанский Н.М., Иванов В.В. М., 1981. [Электронный ресурс] / <https://pro2019god.ru/paronimy-ege-2019-goda-spisok-i-znachenie-slovar-ot-fipi/>

Русский язык. Как правильно говорить // Образование. [Электронный ресурс] / <https://obrazovanie.guru/russkij-yazyk/paronimy-v-russkom-yazyke-kak-pravilno-govorit-primery-paronimov.html> obrazovanie.guru

Ю.А. Южакова,
г. Рязань

СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОСЛОЖНЕНИЯ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В изучении простого предложения остаётся много нерешённых вопросов, на которые указывает П.А. Лекант: «Широкое исследование структуры простого предложения, различных элементов её только ещё начинается [Лекант, 2002: 148]. Наибольшее количество спорных моментов связано, по нашему мнению, с осложнением простого предложения.

Вопрос об осложнении простого предложения давно входит в школьную и вузовскую грамматику, однако, с развитием филологической науки, обрастает большим количеством включений и допущений, что делает его неоднозначным.

По традиции выделяются два вида осложнённых предложений:

1) структуры, осложняющие элементы которых **являются членами предложения**; К ним относятся:

– однородные члены: *Комната большая, низкая, в три окна (И.С. Тургенев)*;

– обособленные второстепенные члены: *Про письма сказал сразу от расстройства, а теперь, подумавши, хотел возразить (К. Симонов)*;

2) структуры с осложняющими элементами, которые **не вступают в формальную грамматическую связь ни с каким-либо отдельным членом**, ни с основой предложения в целом, а именно:

– вводные слова и конструкции: *Итак, в одном департаменте служил один чиновник (Н.В. Гоголь);*

– вставные конструкции: *Егорша ... нацепил улыбку радости – и не в таких переделках бывал! – и к Подрезову (Ф. Абрамов);*

– обращения: *Люди земли, убейте войну, прокляните войну! (Р. Рождественский)*

Среди конструкций, осложняющих простое предложение, есть малоизученные и неоднозначные как в школьном, так и в вузовском рассмотрении. Так, до сих пор спорным остаётся состав членов предложения, которые могут быть рассмотрены как обособленные.

Традиционно, в частности в школьной грамматике, обособленные компоненты подводятся под те или иные второстепенные члены предложения и соответственно обозначаются терминами «обособленные определения», «обособленные обстоятельства».

Обособленные **дополнения** в этом ряду выглядят спорно: к ним трудно задать вопрос, следовательно, определить их синтаксическую функцию. Будучи выраженными падежными формами имен существительных с предлогами или предложными сочетаниями: *вместо, кроме, помимо, за исключением, исключая, сверх* и др., они выделяются на основании особого значения включения, исключения, замещения, т. е. обладают ограничительным или расширительным значением: *На охоте дядя Ерошка питался по суткам одним куском хлеба и ничего не пил, кроме воды (Л.Н. Толстой); Рассказ очень понравился мне, за исключением некоторых деталей (М. Горький); За неимением места во флигеле, мне отвели комнату в графских хороммах (А.П. Чехов).*

Причисление этих конструкций к дополнениям весьма условно, так как они не выражают объектных отношений, не связаны по смыслу с действием как предмет, на который переходит действие или который является результатом действия, и т. д. Основание для отнесения этих оборотов к дополнениям чисто внешнее – связь управления и возможность постановки к ним падежного вопроса. Их изучение в школе носит формальный характер и подчинено пунктуационному правилу, поэтому достаточно запомнить предлоги, перед которыми ставится запятая.

Место **уточнения** в синтаксической системе русского языка также остается недостаточно определенным с теоретической точки зрения. П.А. Лекант называет их «уточнительно-выделительными обособленными членами» [Лекант, 2013: 367]. Уточнение как вид синтаксических отношений и способ оформления части высказывания все же более конкретен и понятен. Под уточнением понимается сужение объема понятия, его ограничение. Для уточнения,

конкретизации понятий, выражаемых отдельными членами предложения, могут употребляться одноименные члены, смысловая значимость которых подчеркивается обособлением. На этом основании, хоть это и покажется странным, уточнение по своим признакам близко к обособленному приложению (см. таблицу).

Приложение и уточнение как обособленные члены предложения

Приложение	Уточнение
Поясняемое слово, требующее конкретизации, и уточняющее слово или словосочетание – один член предложения	
<i>Хозяин сакли, Садо, был человек лет сорока</i> (Л.Н. Толстой)	<i>Там, внизу, кишит пёстрый мир</i> (М. Пришвин)
Структурно близки однородным членам предложения	
<i>Веков минувших великаны, преданья славы сторожа, стоят казацкие курганы</i> (Г. Сурков)	<i>Эта повесть небольшая, в три печатных листа</i> (И.С. Тургенев)
Могут относиться как к главным, так и второстепенным членам предложения	
<i>А враги, дурни, думают, что мы смерти боимся</i> (А. Фадеев)	<i>Жухрай, матрос, с нами не разговаривал</i> (Н. Островский)

Основное различие состоит в способе выражения, на что необходимо указать обучающимся.

При характеристике **пояснительных** обособленных членов предложения возникает много проблем: к ним так же трудно задать вопрос и определить синтаксическую функцию, их грамматическая связь с каким-либо членом предложения не очевидна, некоторые так называемые обособленные члены предложения оформляются развернутыми сочетаниями слов и даже целыми предложениями, в некоторых случаях их связь с предложением создаётся при помощи союзов, даже подчинительных, что тоже осложняет идентификацию и характеристику. Пояснение по семантике близко к уточнению. Общим у них является пояснительная связь, различие же заключается в том, что уточнение — это ограничение понятия, переход от более широкого, общего понятия к более узкому, частному, а пояснение является вторым наименованием по отношению к первому, выражающему то или иное понятие недостаточно определенно.

С одной стороны, пояснение как обозначение одного и того же понятия другими словами тесно связано с однородностью членов предложения, а с другой – с их обособлением. Однако в описательных грамматиках и в учебниках по синтаксису русского языка пояснение классифицируется не как разновидность обособленных членов предложения, а как конструкции, содержащие пояснительные отношения, и описываются в разных разделах: одни – в разделе об однородных членах, другие – в разделе об обособлении обстоятельств; третьи включаются в описание приложений. Синтаксическая природа пояснительных отношений настолько своеобразна, что не укладывается четко ни в одно из двух основных

понятий – сочинение или подчинение. Но и выделение пояснения в особый тип синтаксической связи, стоящий вне сочинения и подчинения, не имеет достаточного теоретического основания.

По нашему мнению, пояснение следует рассматривать как **значение**, которое передаётся через синтаксические отношения частей предложения. Способом оформления пояснительных отношений могут быть как **приложения**, так и **вставные конструкции**. Они также используются для выражения добавочных замечаний, пояснений, уточнений и т.п. Обычно они не входят в структуру предложения, с которым они употребляются. По составу вставные конструкции являются отдельным словом, словосочетанием, простым или сложным предложением. В речи они интонационно выделяются из состава предложения: произносятся пониженным тоном, в ускоренном темпе, обычно без логического ударения на каких-либо словах. Эти конструкции предполагают наличие слова, требующего, с точки зрения автора высказывания, пояснения, и собственно пояснительной конструкции, называющей тот же объект речи.

Пояснительными могут быть не только второстепенные, но и главные члены предложения: *В жизни есть только одно несомненное счастье — жить для других (Л.Н. Толстой)* — поясняется подлежащее; *Эти люди были свои, слободские (М. Горький)* — поясняется сказуемое; *Он всеми силами души всегда желал одного — быть вполне хорошим (Л.Н. Толстой)* — поясняется дополнение; *У меня завтра последний экзамен, изустный ... (И.С. Тургенев)* — поясняется определение; *Мы беседовали хорошо, по-дружески (А.И. Куприн)* — поясняется обстоятельство образа действия.

Перед пояснительным членом можно вставить слова **то есть, а именно**, что несомненно свидетельствует о его пояснительном, а не уточняющем значении: *Иногда что-нибудь хочется сделать — почитать (Н.В. Гоголь)*; *Ему представился свой дом — шесть больших комнат (М. Горький)*. Нередко указанные слова в роли союзов имеются в самом предложении: *В то время, именно год назад, я еще сотрудничал по журналам (Ф.М. Достоевский)*; *Мы доехали на своих лошадях в возке, то есть в крытой рогожею повозке (В. Аксёнов)*. К пояснительным членам предложения можно отнести обособленные приложения с союзом *или* (в значении «то есть»): *Из лесного оврага несло воркотанье диких голубей, или горлинок (В. Аксёнов)*.

Понятие обособленного члена предложения часто соотносится с понятием «оборот». Это структуры, осложняющие элементы которых соответствуют членам предложения. Понятие «оборот» чаще всего связывают с причастными и деепричастными конструкциями. Некоторые из них могут быть развернуты в предикативные единицы,

другие представляют собой только выделенный интонационно член предложения, однако все они содержат добавочное сообщение. Данное понятие, по нашему мнению, требует уточнения ввиду многообразия включаемых в него конструкций. По отношению к структуре предложения оборот бывает:

- обособленный,
- необособленный.

По формальным средствам:

- бессоюзный (беспредложный),
- союзный,
- предложный.

К бессоюзным (беспредложным) оборотам относятся:

- причастный,
- деепричастный,
- адъективный,
- субстантивный (именной).

О них достаточно сказано. А вот место конструкций с подчинительными союзами в простом предложении не определено. Традиционно считается, что подчинительные союзы функционируют только в сложном предложении, оформляя придаточное предложение. Если следовать этому положению, то все предложения с союзами *как, чем, хотя, если, потому что* нужно рассматривать как сложные. Этот вывод не является бесспорным. А.Ф. Прияткина приводит примеры конструкций с подчинительными союзами, в которых трудно или вообще невозможно усмотреть сложное предложение: *Есть письма как сигнал тревоги; Петя выше, чем Коля; Сознание, хотя и слабое, возвращалось ко мне; Обращаюсь к Вам как к специалисту* [Прияткина, 1990: 51]. Подобные факты противоречат классическому определению функции подчинительного союза. Объяснить возможность существования подчинительного союза в простом предложении можно только наличием **союзного оборота**, в котором ослабеваает значение союза, ослабленный союз уже не может быть средством подчинения предикативных единиц. Союзный оборот с подчинительным союзом близок к придаточному предложению, однако оборот по своей грамматической структуре является словом или словосочетанием, а не самостоятельным предложением, так как не имеет грамматической основы. То есть форма сложного предложения не имеет своего сложного содержания: *Он только и знал истинное счастье, что в минуты вдохновения (А.С. Пушкин); Час за часом пробегали, как секунды (А.И. Куприн).*

Также не до конца определено место в ряду обособленных членов предложения пояснительных конструкций с союзами *как, или, то есть, а именно* и присоединительных конструкций с союзами *да и, и притом* и др.

К союзным конструкциям как к ядру тесно примыкают другие, имеющие аналогичные синтаксические значения, например, конструкции со служебными словами, близкими по функции к союзу (*даже, в том числе, вернее, особенно* и др.), например: *Он никогда, даже в молодые студенческие годы, не производил впечатления здорового (А.П. Чехов)*; потому что нет четкой грани между собственно союзами и другими служебными словами, выполняющими союзную функцию.

Обратная ситуация возникает, когда предлог усиливает своё значение и становится средством подчинения не только словоформ, но и обособленного оборота, например, обособленного дополнения или обстоятельства: *Всё вокруг казалось белым, кроме черных поплавков (К. Паустовский)*; *По каналам, за неимением дорог, можно пробираться в легком челне на десятки километров (К. Паустовский)*. В этом случае можно говорить о **предложном обороте**.

Поэтому в ряду оборотов считаем нужным рассмотреть предложные обороты: обстоятельственные причинные с предлогами *благодаря, ввиду, во избежание, вопреки, в отличие, в связи с, вследствие, в случае, за неимением, за отсутствием, несмотря на, по причине, при условии, согласно, в соответствии с, в зависимости от и пр.*; а также обособленные дополнения с предлогами *вместо, кроме, помимо, исключая, за исключением, сверх, наряду с*, образующие обороты со значением включения-исключения.

Таким образом, союзный оборот – это грамматически организованная группа словоформ, которая вводится в состав простого предложения посредством подчинительного союза, ослабившего или утратившего свое прямое значение, или частицы и обозначает ситуацию, событие, соответственно, предложный оборот вводится в предложение посредством усилившего своё значение предлога.

К Союзным оборотам следует отнести:

- сравнительный,
- целевой (инфинитивный),
- уступительный,
- выделительный.

К предложным -

- обстоятельственный,
- объектный (обособленное дополнение).

Союзный оборот отличается от несоюзного по характеру отношений с предикативной основой. Причастный или деепричастный оборот, являясь членом предложения, относится к определенному члену предложения. Союзный оборот относится ко всему предложению в целом, при этом он может не быть детерминантом.

Наиболее описанным видом союзного оборота является **сравнительный**. От других обособленных компонентов он отличается тем, что, как правило, не имеет значения того или иного члена предложения, хотя занимает разные позиции. Главным в обороте является сравнительное значение, то есть выражение подобия предметов, признаков и пр. Например: *Точно прикрытая вуалью, вся природа пряталась за прозрачную матовую дымку* (А.П. Чехов).

Сравнительный оборот не имеет определенного состава и формы; он может быть представлен словосочетанием или словоформой: *Сзади, словно исполинский костер, горел лесной склад* (А.И. Куприн). Главное в оформлении сравнительного оборота – это употребление специального служебного средства – сравнительного союза и других частей речи в значении союзов, а именно: *как, что (как), словно, точно, будто, как будто, чем, нежели, подобно* и др.: *Ночь приближалась и росла, как грозовая туча* (И.С. Тургенев); *Яровые совсем не взошли, и засеянные ими поля стояли черные, словно смоль* (М.Е. Салтыков-Щедрин).

Целевой оборот представляет собой сочетание инфинитива или инфинитивной группы с целевым союзом *чтобы*. Иначе он называется **инфинитивный** оборот. Подобные конструкции не получили однозначного толкования в специальной литературе. Традиционно целевой инфинитивный оборот относят к «синтаксическим конструкциям, переходным между распространёнными членами предложения (обстоятельствами цели) и придаточными предложениями» [Диброва, 1995: 68]. Появление подобных конструкций авторы данного учебника объясняют одним из основных грамматических процессов в современной речи – «свёртыванием сложных предложений и увеличением всякого рода оборотов» - вызванным тенденцией к компрессии речи.

Кислярский приехал на Кавказ, чтобы отдохнуть (И. Ильф, Е. Петров); *Ученики пришли, чтобы заниматься математикой*.

Целевой инфинитивный оборот зависит от глаголов со значением движения или положения в пространстве. В качестве обособленного члена предложения инфинитивный оборот рассматривают в том случае, когда союз *чтобы* можно опустить без нарушения смысла предложения. Такая трансформация предложения позволяет перевести его в разряд простых неосложненных предложений: *Кислярский приехал отдохнуть на Кавказ; Ученики пришли заниматься математикой*. Еще одним отличием союзного оборота от придаточного предложения является невозможность введения в его структуру дательного субъекта, например: *Пришёл, чтобы сообщить*. Ср.: *Пришёл, чтобы мне / ему сообщить*.

Аналогичные обособленные обстоятельственные конструкции образуются с союзом или частицей *хотя (хоть)*, которые вносят в

предложение наряду с уступительным ограничительно-противительное значение: *О прошлом можно, **хоть изредка**, два слова (В. Каверин); Не можем не хохотать, если кто из нас сострит, **хотя бы неудачно** (А.П. Чехов).*

Однако, в отличие от целевого оборота, **уступительный** полностью утрачивает своё значение при потере союза. Сравним: *Сознание, **хотя и слабое**, возвращалось ко мне (И.С. Тургенев) - Слабое сознание возвращалось ко мне* - согласованное определение.

Вводимый союзом оборот ограничивает утверждение, содержащееся в предложении, вносит поправку, уточнение: *Все три барышни были приодеты, **хоть и не очень пышно**, и даже как-то особенно причесаны (Ф.М. Достоевский); Итак, предложение его было принято, **хотя и с некоторыми условиями** (И.С. Тургенев).*

Существует ряд конструкций, специально предназначенных для выражения субъективно-модальных значений вообще и значения выделения в частности. Союзный **выделительный оборот** в предложениях выделяет наиболее значимую для говорящего часть высказывания.

В выделительных оборотах используются союзы: *если... то (так); если не..., как не..., только и... что: Впрочем, когда же смеяться, как не в ваши годы (И.С. Тургенев); А коли учиться, так давай серьезно (Н.А. Островский).*

Выделительные обороты, в отличие от других оборотов, обычно не выражают дополнительной предикативности. Выделяться может любой член предложения, даже главный. При трансформации таких предложений из осложненных в неосложненные практически не меняется структура предложения, утрачивается только выделительное значение. Сравним: *У волков на уме **только разбой**; Лечить не болезни, а их причины.*

Таким образом, система обособленных членов предложения представляется нам не достаточно сформированной и описанной. Полагаем, что понятие союзного оборота может уточнить некоторые спорные вопросы.

Выявить условия обособления членов предложения помогут следующие показатели:

- Особая интонация;
- Формальные средства (союзы, предлоги...);
- Ослабление грамматических связей;
- Дополнительное (особое) значение;
- Дополнительная предикативность (возможность трансформации).

Литература

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове 4-е изд. – М.: Рус.яз., 2001. – 780 с.

Лекант П.А. Виды предикации и структура простого предложения // Очерки по грамматике русского языка. – М.: Издательство МГОУ. 2002. С. 147-158.

Лекант П.А. Современный русский литературный язык. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Филология". Академический учебник. – М.: АСТ-Пресс, 2013. – 766 с.

Прияткина А.Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения: учеб. пособие для вузов . – М.: Высшая школа, 1990. – 170 с.

Современный русский язык. Анализ языковых единиц. В 3 ч. Ч.3. Синтаксис / Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Просвещение, 1995. – 232 с.

СТАТЬИ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ-СЛОВЕСНИКУ

*О.М. Алексеева,
г.о. Мытищи Московской области*

БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ: ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В программах, конкретизирующих содержание ФГОС, указано, что при изучении тем «Односоставное предложение» и «Безличное предложение» должна формироваться соответствующая коммуникативная компетенция, а в рамках неё – коммуникативно-речевые умения. Кроме того, в задачах освоения темы «Односоставные предложения», в рамках которой даются для изучения безличные предложения, указаны способность производить анализ видов односоставных предложений, их структурных и смысловых особенностей и наблюдение за особенностями употребления односоставных предложений в текстах разных стилей и жанров, художественной литературе, пословицах и поговорках [Примерные программы, 2010: 41–42].

Однако в учебниках 8-го класса (а именно в этом классе и происходит подача основного материала по безличным предложениям) данный аспект представлен лишь в малой степени: отдельные задания, направленные на определение типа безличного предложения, могут включать в себя определение функции безличного предложения в конкретном тексте. Теоретический же материал по данному вопросу почти не представлен.

Тема «Безличные предложения» по-разному представлена в учебных программах. Неопределенность, которая существует в науке в отношении данных предложений, влияет и на содержание учебных комплексов.

Так, в определении безличного предложения, данное в учебнике В.В. Львова и С.И. Львовой, строится на семантических особенностях безличных предложений: «Безличное предложение – это односоставное предложение, выражающее действие или состояние (признак), которое возникает и существует независимо от производителя действия или носителя признака» [Львов, Львова, 2019: 175]

В учебниках Т.А. Ладыженской [Русский язык. 8 класс, 2019: 110] и В.В. Бабайцевой [Бабайцева, 2018: 225] ключевым в определении безличных предложений становится отсутствие указания на субъект действия.

В учебнике под редакцией П.А. Леканта и М.М. Разумовской акцент делается на морфологической стороне: «Безличными являются такие односоставные предложения без подлежащего, в которых сказуемое не указывает и по своей форме не может указывать на действующее лицо» [Русский язык. 8 класс, 2018: 83].

Содержание темы в указанных учебниках также отличается: по-разному описаны структурные и семантические типы безличных предложений, разные методы применяются для разграничения безличных предложений и других видов односоставных и двусоставных предложений.

Проанализировав представленные учебные пособия, мы пришли к выводу, что ни в одном из них не объясняется в достаточной степени отличие безличных предложений от других типов односоставных предложений. Наиболее удачным нам кажется определение, представленное в учебнике под редакцией П.А. Леканта и М.М. Разумовской: ориентируясь на форму глагола, обучающийся в большинстве случаев может определить, имеет ли он дело с безличным предложением. Однако фраза «не указывает и по своей форме не может указывать на действующее лицо» [Русский язык. 8 класс, 2018: 83] не проясняет некоторых частных случаев. Так, в безличных предложениях со значением расположенности к осуществлению действия существует косвенное указание на семантический субъект действия, что может запутать обучающихся при определении типа такого предложения, как, например: Мне не думается.

Также, на наш взгляд, в рамках темы «Безличные предложения» недостаточно представлено содержание термина «безличная форма глагола». При этом важно отметить, что в школьном курсе русского языка эта форма глагола не предполагает отдельного рассмотрения в рамках изучения темы «Глагол» ни в младших, ни в старших классах.

При существующем подходе к изложению темы «Безличные предложения» обучающимся трудно полноценно усвоить теоретический материал: этому препятствует неполное разъяснение свойств предложений, а также ограниченное освещение такого явления, как категория безличности в целом.

Проблема, на которую мы хотели бы обратить особое внимание, связана с употреблением безличных предложений со значением расположенности и вводных слов и конструкций. Для наглядности в качестве примера мы выделим слово думается: Мне думается, стоит обратить внимание на данную проблему; Здесь мне хорошо думается. В предлагаемых примерах это слово обладает различной семантикой и функционалом, выступает в качестве совершенно разных компонентов предложения, имеет место синтаксическая омонимия. Без знания того, что представляет собой безличная форма

глагола сама по себе, без понимания многообразия её разновидностей обучающийся может ошибиться в определении функции слова в предложении: ориентируясь на форму слова, он определит думается как главный член односоставного предложения и в первом, и во втором примере. Такая же проблема может возникнуть со словами кажется, верится и др.

Как видно из примера, для четкого определения функции слова в предложении необходимы знание морфологических свойств безличности и понимание семантической и коммуникативной стороны данной категории. Такое понимание может быть достигнуто путём изучения не только стандартных, общих семантических разновидностей безличных предложений, но и частных значений, проявляющихся в конкретной коммуникативной ситуации.

В качестве способа разрешения сложившейся проблемной ситуации мы предлагаем программу внеурочной деятельности по теме «Безличные предложения», ориентированную на обучающихся старшей школы. Программа создана с учётом выявленной проблемы разграничения безличных предложений со значением предрасположенности и вводных слов и конструкций. В тематический план программы входят разделы, ориентированные на усвоение коммуникативно-речевых навыков, а также на те заявленные по ФГОС как необходимый для достижения результат задачи, которые, по нашему мнению, реализуются не в достаточной степени:

- умение анализировать и характеризовать виды односоставных предложений, их структурные и смысловые особенности;
- наблюдение за особенностями употребления односоставных предложений в текстах разных стилей и жанров, художественной литературе, пословицах и поговорках [Примерные программы, 2010: 41–42].

В программу включены типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, формируемых в процессе освоения программы, составленные с использованием предложений со значением предрасположенности как языкового материала. Приведём примеры таких заданий:

1) Анализ художественных и стилистических функций, выполняемых безличным предложением в художественном тексте.

Для анализа выбирается отрывок из произведения, которое в данный момент проходится на уроках литературы. Обучающиеся ищут в данном отрывке безличные предложения, общим решением выбирают одно из них для анализа. Затем обучающиеся делятся на две группы. Группа 1 выполняет структурный анализ безличного предложения. Группа 2 определяет, какие художественные и стилистические функции выполняет данное предложение в тексте. Затем выбранный представитель каждой группы озвучивает выводы,

производится их коллективное обсуждение.

2) Поиск ошибок в анализе безличных предложений.

Учитель характеризует несколько безличных предложений с точки зрения их структуры и семантики, намеренно допуская ряд ошибок. Затем результаты такого анализа представляются обучающимся для поиска и исправления погрешностей.

3) Составление безличных предложений по характеристикам.

Учитель составляет характеристику безличного предложения. Результаты этой характеристики (без включения анализируемого безличного предложения) представляются обучающимся. Каждый должен составить предложение по заданному образцу. Проверка выполняется в ходе коллективного обсуждения каждого полученного результата.

Выбор контингента программы обусловлен тем, что в 8 и 9 классах, когда преподается тема «Односоставные предложения», обучающиеся формируют системное понимание разновидностей всех односоставных предложений, в которых безличные занимают своё определенное место. В связи с этим для данных классов нецелесообразна акцентуация на отдельном виде односоставных предложений. Обучающиеся 10 и 11 классов заняты в первую очередь подготовкой к сдаче единого государственного экзамена, для чего в программу вводятся обширные курсы повторения. Именно в рамках повторения уже изученной информации возможно расширение знаний обучающихся о конкретном явлении.

Элементы спецкурса (диагностические и контрольные задания, задания для аудиторной и внеклассной работы) могут быть использованы на уроках, посвящённых темам «Односоставные предложения», «Безличные предложения», «Безличная форма глагола».

Литература

Бабайцева В.В. Русский язык. Теория. 5 - 9 кл. Учебник / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. М.: ДРОФА, 2018

Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов/Отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986.

Гоголина Т.В. Трудные вопросы изучения односоставных предложений в школе // Филологический класс, 2007, № 17 / [Электронный ресурс] / URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/trudnye-voprosy-izucheniya-odnosostavnyh-predlozheniy-v-shkole> (дата обращения: 29.01.2019)

Долин Ю.Т. Вопросы теории односоставного предложения (на материале русского языка) – Изд. 2-е., перераб. и допол. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008.

Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5 – 9 классы: проект. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.

Русский язык. 8 класс. Учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов / под ре. М.М. Разумовской, П.А. Леканта – М.: Дрофа, 2018.

Русский язык. 8 класс. Учебник для общеобразовательных организаций / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова – М.: Просвещение, 2019

*А.П. Арлова,
г.о. Подольск Московской области*

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ КАК ОСНОВЫ УСТНОГО СОЧИНЕНИЯ ПО КАРТИНЕ ИЛИ ФОТОГРАФИИ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Чтобы стать успешной личностью в современном обществе, которое отличается нестабильностью во многих сферах жизни, человек, как никогда, нуждается в высоком уровне креативности, которая невозможна без развитого у него воображения.

Воображение позволяет человеку ярко проявлять свое природное творческое начало, познавать и придумывать новое, находить нестандартные решения сложных задач, делать открытия, представлять то, что в реальности никогда не видел и, быть может, никогда и не увидит, например, молекулу воды, полноценно общаться с другими людьми, понимать их чувства в незнакомых ему ситуациях, просчитывать свои действия на несколько шагов вперед, например, на войне, в бизнесе, спорте, тем самым избегать ошибок и быстрее добиваться успеха.

Любое новое изобретение сначала рождается в воображении человека, а лишь потом воплощается в жизнь, будь то ручка для письма или автомобиль, компьютерный стол или велосипед. Обладая богатым воображением, человек может мысленно переноситься в далёкие исторические эпохи и совершать виртуальные экскурсии в разные географические «точки» Земли.

Воображение в специальной литературе по психологии рассматривается в качестве отдельного психического процесса наряду с восприятием, памятью, вниманием и т.д. Процесс воображения состоит в мысленном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез).

В пособии по психологии под редакцией Г.А. Урунтаевой воображение определяется как особая форма отражения, которая заключается в создании новых образов и идей путём переработки

имеющихся представлений и понятий. [Урунтаева, Афонькина, 1995: 269-270].

Первые проявления воображения у маленького ребёнка можно заметить, если наблюдать за играми детей. Так, «сидя верхом на палке, мальчик воображает, что едет на лошади, девочка, которая играет с куклой», воображает «себя её матерью». Яркий пример богатого детского воображения показан в очерке В.Г. Короленко «Парадокс»:

«Было это приблизительно около полудня знойного и тихого июньского дня.

В глубоком молчании сидели мы с братом на заборе под тенью густого серебристого тополя и держали в руках удочки, крючки которых были опущены в огромную бадью с загнившей водой. О назначении жизни в то время, мы не имели еще даже отдаленного понятия, и, вероятно, по этой причине, вот уже около недели любимым нашим занятием было – сидеть на заборе, над бадьей, с опущенными в нее крючками из простых медных булавок и ждать, что вот-вот, по особой к нам милости судьбы, в этой бадье и на эти удочки клюнет у нас "настоящая", живая рыба.

...Когда нам приедались впечатления реальной жизни на больших дворах и в переулке, то мы с братом удалялись в этот уединенный уголок, садились в кузов, – и тогда начинались здесь чудеснейшие приключения, какие только могут постигнуть людей, безрассудно пускающихся в неведомый путь, далекий и опасный, в такой чудесной и такой фантастической карете».

Особым видом воображения является творческое, которое воплощается в конкретных оригинальных продуктах деятельности. Воображение – основа любой творческой деятельности. Писатели, художники, скульпторы, музыканты, режиссеры всё сначала придумывают в своем воображении, именно так зарождаются шедевры искусства.

Проблемой развития творческого воображения занимались такие психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.Е. Игнатъев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, Я.И. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин.

Великий писатель и автор «Азбуки» Л.Н. Толстой считал идею воспитания творческой личности наиважнейшей [Толстой, 1989: 6], он писал, что «если ученик в школе не научится сам творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать...» [Зельманова, Колокольцева, 1997].

Творческое воображение у детей развивается в различных видах деятельности. Но эта деятельность не может быть одинаковой у пятиклассников и старшеклассников, ибо воображение зависит от различных факторов, например, от жизненного опыта, от отношений с

окружающей средой, от постоянства интересов и даже от стадии полового созревания подростка.

Работа по развитию творческого воображения должна быть систематической и вестись с учётом возрастных особенностей и познавательных интересов школьников. Особое место в этой системе должно отводиться сочинению по картине (фотографии). О цели живописи замечательный русский художник И.Е. Репин говорил так: «Краски должны выражать наши мысли, колорит... – настроение картины, её душу, он должен расположить и захватить всего зрителя, как аккорд в музыке» [Зельманова, Колокольцева, 1997: 3].

По мнению известного педагога Сухомлинского, «рассматривание картин – это познание мира чувств» [Сухомлинский, 1979: 182]. Сочинение по картине – это эффективное средство воспитания такого важного человеческого качества, как сопереживание, формирования у ребёнка коммуникативно – речевых умений, эстетического вкуса.

Работа по картине на уроках русского языка и литературы требует от учителя серьёзной подготовки. Он должен сам уметь чётко определять её тему, понимать авторскую идею и средства её воплощения, то есть разбираться в композиции, в цветовых и световых решениях. По мнению Т. А. Ладыженской, очень важно «правильно выбрать нужную для использования картину» [Ладыженская, 1958: 9], то есть доступную для понимания детей данного возраста по теме и жанру и имеющую воспитательное значение. На уроках учитель чаще всего использует репродукции картин. Необходимо, чтобы они были хорошего качества. В современных условиях, когда почти в каждом школьном кабинете есть компьютер и проектор, достичь этого стало намного легче. Не надо игнорировать обращаться к одной и той же картине в разных классах, например, в 5 и 8. Повторение обогащает, развивает эмоциональную память, восприятие и воображение.

Однако нельзя забывать, что всё-таки «азбукой познания живописи является непосредственное наблюдение природы» [Сухомлинский, 1979: 182]. У современных школьников, на расстающихся с гаджетами часто часами, связь с природой ослаблена: одни не замечают и не ценят её красоты, другие легко вредят ей, не задумываясь о последствиях. К сожалению, всё больше школьников, которые сами уже просто не могут описать изображённый на полотне пейзаж или натюрморт. И если взрослые вовремя не помогут пробудиться в их душах разнообразным эмоциям и чувствам, не разовьют у них умение строить ассоциативные ряды (по сходству, контрасту, по смежности в пространстве или во времени, причинно-следственные), дети вырастут равнодушными не только по отношению к живописи...

Работа над описанием картины будет проходить более продуктивно, если учитель на первом этапе применит мощный «индуктор», цель которого – мотивация детского познавательного

интереса, творческого вдохновения. Можно использовать и межпредметные связи, например, предложить детям нарисовать красками прослышанную на уроке музыку или «цветовую гамму пейзажного стихотворения» [Воробьева, 2003: 23] или совершить виртуальную экскурсию, продемонстрировав небольшой увлекательный видеоролик, например, по Третьяковской галерее, а потом предложить стать экскурсоводом и рассказать об одной из картин.

Учителю нужно серьёзно продумать и вопросы для беседы по анализу картины, их формулировку, последовательность. Они должны мотивировать школьников тщательно её рассматривать, замечать важные детали, задуматься о причине обращения автора к данной теме.

Обобщающее устное рассказывание по картине (открытке, фотографии) дети делают сначала по плану учителя, затем составляют его самостоятельно. Учащиеся имеют право на собственные мысли, свою интерпретацию какой-то детали, главное, чтобы это не искажало авторскую идею в целом. Дети должны знать о критериях оценивания устного сочинения, избегать фактических ошибок в содержании, в логике построения своего ответа и речевом оформлении. Во время ответа замечания делать нецелесообразно, для их фиксации в рассказе старшеклассников учитель может использовать таблицу оценивания для проведения ОГЭ по русскому языку в 9 классе. Однако в 5-7 классах её применять нужно разумно, ведь «скороспелая прививка детям языка взрослых» [Выготский, 1991: 40] приводит к потере детской непосредственности, эмоциональности и образности в ответе, что в итоге может негативно сказаться на потребности в литературном творчестве, на формировании творческой личности.

Главное условие успешного развития творческого воображения учащихся – окружить их такой обстановкой, которая бы стимулировала их творческую деятельность. Неоценимую помощь может оказать здесь копилка авторских учительских «изюминок». Какие ещё виды заданий (упражнений) формируют творческое воображение ребёнка?

Не менее продуктивной является ситуация, когда ребята (в группе) по сказке или рассказу создают диафильм: рисуют, пишут к рисункам текст с опорой на авторский, а потом коллективно озвучивают. Это прекрасно удовлетворяет потребность подростка в оживлении рисунка.

Прекрасно на практике развивают детское воображение литературно-географические ассоциативные диктанты по биографии писателя, творческие тематические словарные диктанты, сочинения на нестандартные темы, например, «Жалоба убежавшего молока», «Разговор на грядке двух кочанов капусты». Дети с интересом

сочиняют рассказы от имени героя картины, от лица игрушки или обычного школьного канцелярского предмета её хозяину. Любят они и устное изложение по опорным рисункам к тексту (при его одноразовом чтении), и словесное рисование, и конструирование текста по его началу или концовке, изложение своей версии текста по опорным словам или иллюстрации (иногда получаются прекрасные детские рассказы, выявляются таланты).

Итак, «создание» творческой личности, устремлённой в будущее, подготавливается творческим воображением, развивающимся в детские годы. Роль взрослых – родителей, воспитателей в саду и учителей в школе – здесь огромна!

Литература

Воробьёва В.И. Сочинения по картинам в начальных классах. / В.И. Воробьёва, С.К. Тивикова. – Тула: ООО «Издательство «Родничок»; М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 222 с.
Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

Гусев Н.Н. Л.Н. Толстой в его высказываниях. Отдел I. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого в первый период его творческой деятельности. [Электронный ресурс] / <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/gusev-pedagogicheskie-vyskazyvaniya/index.htm>

Зельманова Л.М., Колокольцева Е.Н. Развитие речи: Русский язык и литература. 5-7 классы. Репродукции картин: Учебно-наглядное пособие для учащихся общеобразоват. учеб. заведений. – 2-ое изд. – М.: Дрофа, 1997. – 96 с.

Ладыженская Т.А. Обучающее сочинение по картине на уроках русского языка (И опыта работы). – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 61 с.

Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и автор вступит. очерков С. Соловейчик. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1979. – 270 с.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с. (Педагогическая б-ка)

Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой, – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

*М.И. Бугаева, Н.В. Гуттер,
Ленинский м.р. Московской области*

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Система преподавания русского языка в последние десятилетия с трудом, но держится под натиском новых реалий. Давно шумят споры о засилии заимствований и жаргонизмов в речи носителей языка.

нарушении акцентологических норм в СМИ. Эти проблемы в той или иной степени существовали всегда, и ответом на возмущение пессимистично настроенных словесников могут стать слова К.И. Чуковского о русском языке – «живой как жизнь». Исторический процесс развития языка неотделим от изменений, ибо отсутствие движения и изменения есть смерть для языка. Следует также отметить, что подобные замечания носят, как нам кажется, частный характер и не отражают действительно глубинных процессов, происходящих в языке. Наиболее актуальной проблемой, по нашему мнению, является влияние технологического развития человечества на речь, язык, мышление подрастающего поколения.

Сегодняшний уровень процесса цифровизации меняет мир глобально, а не только его локальные области. Это явление напрямую затрагивает язык как основное средство коммуникации. Стремительный взлет интернет-СМИ, доступность создания собственного блога или видеоканала привлекли людей не только некомпетентных в этой области и пренебрежительно относящихся к языку и культуре, но и целенаправленно искажающих свое поведение и речевую культуру. Особенности речевого поведения подобных блогеров являются ограниченный лексический запас, обилие просторечий, жаргонизмов, примитивные синтаксические конструкции, грамматические нарушения при построении предложений, слова-паразиты и другие речевые недочеты, отсутствие структурности текста, последовательности изложения. Например, в одном из видеообзоров мы слышим следующее: «Здравствуйте, друзья! С вами снова я <...> у нас практически дежавю. Посмотрите: я в той же практически одежде, в той же практически локации, у нас такая же отвратительная погода и за моей спиной практически такой же супер-внедорожник. <...> Это супер-внедорожник в комплектации Рубикон, или в конфигурации Рубикон. Не знаю. Не важно» [Блюденев, 2019]. На этом небольшом отрезке уже заметны многие из вышеперечисленных нарушений норм языка, не говоря уже о пренебрежительном отношении к значению употребляемых слов. К сожалению, целевой аудиторией подобных «каналов» являются подростки и молодые люди до 25 лет. Вкупе с ментальной особенностью россиянина – верить слову СМИ – это усугубляет ситуацию: учащиеся считают подобное речевое поведение нормой и подражают ему. Так, в письменной речи учащихся стираются стилистические границы, не учитываются нюансы лексической сочетаемости слов. В сочинениях старшеклассников читаем: «*Елена* [Элен Курагина – авт.] *очень падка к деньгам* – ради богатства она выходит замуж за Пьера Безухова, ломая при этом свою жизнь, и его. В отличие от других детей, Ипполит не отличается красотой и привлекательностью. Он обладает спокойным *темпераментом*. <...> *Семья графов Ростовых* – самая положительная и счастливая в

романе» (орфография и пунктуация сохранены). В другом сочинении: «*Большая часть «мира» человека проходит в семье, которая играет ключевую роль в формировании личности человека. <...> портреты трёх светских семей – Курагиных, Болконских, Ростовых. <...> Он [Василий Курагин – авт.] имел много связей из верхушки правительства».* Как видно из приведённых примеров, учащиеся, не допуская фактических ошибок в толковании произведения, оказываются неспособны выразить мысль грамотно.

Появление новых средств коммуникации: телефонов, поддерживающих функцию текстовых сообщений, мессенджеров, социальных сетей – привело к феноменальному явлению – переходу разговорной речи из устной в письменную форму. Прежний знак равенства между книжной речью и письменной формой речи стерт, а, следовательно, и дополнительно контролировать письменную речь, соблюдая стилистику книжной речи, с точки зрения подростка, более не требуется. Вспоминается знаменитая сцена из романа И.А. Гончарова «Обломов»: главный герой пытается написать письмо, но у него постоянно «сталкиваются» то два слова «который», то два союза «что». Обязанность изъясняться грамотно в письменной форме, даже когда пишешь управляющему в имение, была записана в культурном коде. Написание письма в принципе было сакральным действием и не терпело ни спешки, ни суеты, ни пренебрежения языком и в двадцатом веке: письма писали и хранили. Но изменилось время. Современный подросток в день пишет 20-30 сообщений разного характера и объема, наполненных, как это положено для разговорной речи, эмоциями. Но в какой форме? Смайлики и селфи заменяют слова и образные средства языка, традиционно выполняющие эту функцию в речи. Выразить собственное отношение к предмету речи с помощью выразительных средств языка учащиеся затрудняются и в творческих работах по литературе и русскому языку. Например, учащийся испытывает сложности в подборе эпитетов и допускает речевую ошибку: «*Семья <...> выполняет сложную и ключевую задачу по введению ребенка в настоящую жизнь»* (орфография и пунктуация сохранены). Неспособность подобрать выразительное слово влечет за собой употребление «бессмысленных» слов, не отражающих собственного представления о предмете: «*В их семье любовь проявляется по-особому, они привязаны друг к другу, несмотря на то, в каком строгом порядке выращены были Андрей и Марья».* Попытки использовать фразеологизмы часто заканчиваются их искажением: «*<...> они воспитывали своих детей в любви, спуская им с рук их небольшие прихоти».* Между тем, фразеологизмы являются знаками «языка» культуры, и их систематическое искажение в речи, непонимание их семантики свидетельствует о нарушении связи с «живодействующей в них археологии культуры, а также с современными установками

культуры» [Телия, 2008: 4]. В целом эти речевые огрехи не поддаются системному описанию с составлением каких-либо предписаний. Уместное употребление слова вкупе с расширением словарного запаса усваивается не только на уроке русского языка и литературы, но и за пределами школы.

Проблема освоения норм родного языка в условиях глобальных технологических процессов уже давно перестала быть предметом изучения лишь педагогов, методистов и лингвистов. Эта проблема волнует психологов и социологов. По мысли социолингвистов, преподавание родного языка зиждется на «осознании ребенком диапазона и функций его языка и выработке больших навыков в его употреблении на основе, уже имеющейся у ребенка даже до начала формального образования» [Белл, 1980: 296]. Преподавание языка не может быть сведено в этих условиях к освоению определенных грамматических конструкций, поскольку их порождение неотделимо от смысловой составляющей высказывания. По мысли Д. Броудбента, «математически корректное описание некоторой грамматической конструкции не позволит проникнуть в глубинный базисный механизм» [Броудбент, 1970: 90 [цит. по Белл, 1980: 294]]. Текстовый редактор, который построен по математической модели и которым активно пользуется современный школьник, оказывается бессилён в том случае, когда речь идет о смыслах. Так, в приведенных выше примерах, искусственный интеллект не заметил ошибок. Порождать смысл, как и понять его, способен только человек. «Мы сложные люди, которые умеют понимать тонкие вещи», – сказала об этом Т.В. Черниговская, один из ведущих специалистов в области когнитивных наук, профессор СПбГУ, доктор филологических наук, доктор биологических наук, в беседе с М.В. Ковальчуком, президентом НИЦ «Курчатовский институт» [Ковальчук, 2018]. По мысли Т.В. Черниговской, школьное образование не может сводиться к ретрансляции знаний, особенно в условиях тотальной информационной доступности. Учитель должен стать тем медиатором, который поможет сориентироваться в информационном поле, ибо эрудиция не беспорядочный склад знаний, а стройная система.

Основой преподавания родного языка является текст. В ситуации доступности любого текста учитель должен стать проводником в мир классической русской литературы. По нашему мнению, учебный текст должен быть и сложным, и красивым. Дифференцированное обучение (если таковое актуально в конкретном учебном коллективе) не должно в этом случае сводиться к упрощению текста, выбору более простого образца, а должно стремиться к дифференцированию приемов работы с текстом и требований к уровню понимания и освоения текста. Так, например, в одном случае уместно требовать

написания сочинения по образцу, а в другом – изложения с сохранением речевых особенностей.

Текстоцентрический подход в обучении родному языку должен быть подкреплен получением эстетического удовольствия от его прочтения и прослушивания. Ребенок должен увидеть в родном языке самое главное – «его удивительное богатство и красоту, то, чем может гордиться каждый, кто считает русский язык своим родным» [Львова, 1997: 3]. Неслучайно ученые-лингвисты напрямую связывают эстетическую ценность произведения с «тонкими эстетическими эмоциями» [Левитская, 2012: 11]. Практический опыт подсказывает, что работа с текстом должна быть подкреплена видеорядом и звуковым фоном, чтобы вызвать эмоциональный резонанс и эстетическое удовольствие. В этот момент взрослый человек – учитель или наставник – должен помочь учащемуся выразить эмоцию в адекватной словесной форме. Её неизменными условиями являются соблюдение норм литературного языка, богатство словарного запаса и грамматического строя, владение средствами речевой выразительности. Работа над ней должна быть системной. Расширение словарного запаса должно проходить с учетом лексико-стилистического (функционального) аспекта: «определения контекстуального значения слова, учета речевой ситуации, стиля и типа речи высказывания, стремления к разнообразной и выразительной речи» [Грибанская, 2012: 52-53]. Следует идти от значения конкретного слова к его употреблению в речи. Если говорить об обогащении грамматического строя, в копилке каждого педагога есть много методик работы, связанных с построением, изменением словосочетаний и предложений, в том числе и в занимательной форме. Работу же по обогащению речи выразительными средствами лучше всего строить по модели: «знакомство с образцовыми текстами – их анализ – продуцирование по аналогии собственного» [Капинос и др., 1991: 3]. Но в основе любой работы, связанной с развитием речи, неизменно лежит текст.

Мы только наметили наиболее очевидные, на наш взгляд, пути преодоления сложившейся ситуации. Дальнейшая, более подробная разработка методов и приёмов развития речи на уроках русского языка требует обращения к многолетнему опыту методистов и педагогов, но при выработке новой концепции обязательно опираться на исследования социолингвистов и психолингвистов. В условиях современной цифровой глобализации учитель русского языка становится своеобразным культурным «маркетологом», в задачи которого входит и повышение престижа владения на высоком уровне русским языком.

Литература

Broadbent D.E. In Defence of Empirical Psychology // Bulletin of the British Psychological Society. 1970, 23, pp. 87–96.

Hörmann H. Psycholinguistics: An Introduction to Research and Theory. Berlin, 1971.

Shye R.W. Sociolinguistic Strategies for Teachers in a Southern School System/ in A. Verdoodt (ed.). Heidelberg, 1974.

Белл Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы и проблемы. М., 1980.

Белошапкова В. А., Брызгунова Е. А., Земская Е. А. и др. Современный русский язык: учебник / под ред. В.А. Белошапковой. М., 1981.

Блюденов П. (2019) Дно американского автопрома? Как бы не так! Тест-драйв и обзор Jeep Wrangler Rubicon [видеозапись обзора] // YouTube. 12 февраля. [Электронный ресурс] / <https://www.youtube.com/>

Грибанская Е.Э. Развитие речи школьников в свете компетентностного подхода в обучении // Проблемы современного филологического образования. М., 2012.

Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 классы. М., 1991.

Ковальчук М.В. (2018) Истории из будущего с Михаилом Ковальчуком: Человек в техногенном мире [видеозапись передачи] // Пятый канал. 11 февраля. [Электронный ресурс] / <https://www.5-tv.ru/video/509597/>

Левитская Н.А. Духовно-нравственный потенциал филологического образования современной школы // Проблемы современного филологического образования. М., 2012.

Лекант П. А., Диброва Е. И., Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В. Современный русский язык: учеб. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Филология» / под ред. П.А. Леканта. М., 2007.

Львова С.И. Уроки словесности. 5-9 классы. М., 1997

Соболевский А. И. История русского литературного языка. Л., 1980.

Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М., 2006.

*Е.В. Гарова,
г.о. Королёв Московской области*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ БЛОЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

На протяжении нескольких лет при проведении уроков русского языка я использую технологию блоковой подачи материала с применением элементов **мнемотехники** во время объяснения нового материала и закрепления изученного. В последние годы, с моей точки зрения, эта технология наполнилась новым содержанием.

Современным школьникам характерно клиповое мышление. Психологи обращают внимание на то, что большинство учащихся оперируют смысловыми фразами фиксированной длины и не могут работать с семиотическими структурами произвольной сложности.

Они не могут длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации: новому материалу уделяется не более восьми секунд. Именно блоковая подача материала позволяет учитывать особенности усвоения нового материала и закрепления изученного: устное объяснение ограничивается 25 словами, а потом по пунктам записывается в тетрадь. Каждый пункт также ограничен 25 словами. Учитывая, что в настоящее время школьникам нет необходимости запоминать ту или иную информацию, так как её легко найти в интернете, учителю необходимо, используя различные технологии и приёмы, прежде всего работать на долговременную память, создавая яркие и незабываемые образы, которые с опорой на тот или иной элемент можно легко восстановить в памяти и, отрабатывая на осознанном уровне блоки, объединить в правила на основе подобия.

Например, начиная с пятого класса при изучении правила «Правописание О/Ё после шипящих в корне слова» я знакомлю учащихся со сводной таблицей, в которой есть только внешние контуры и большое количество вопросительных знаков. Эту таблицу представляю в виде настольной игры, в которую мы будем играть в течение трёх лет, знакомлю с ведущим – пиратом с отсутствующими передними зубами: он должен шепелявить. Почему пират? Его неизменный боевой клич «Ё-ХО-ХО!!!» станет основой формирования таблицы: Ё – О – О. Предупреждаю учащихся о том, что на протяжении трёх лет мы познакомимся со многими правилами, которые будут учить нас писать буквы О/Ё после шипящих в разных морфемах многих частей речи. Мы должны будем проследить за тем, как эти правила будут заполнять ячейки данной таблицы. При этом я утверждаю, что в сильной позиции при определённых условиях в корне всегда будет писаться буква Ё, а в суффиксах и окончаниях – О, кроме слов, образованных от глагола.

части речи морфемы	Корень Ё	Суффикс О	Окончание О
?	?	?	?
?	?	?	?
?	?	_____	?!!!
?	_____	?!!!	_____
?	_____	?	Х
	!!!	!!!	

Работая со словами *шёлк – шелковистый, жёлтый – желтеть, шёл – шедший* и многими другими, мы формулируем правило и заполняем таблицу, уделяя особое внимание правописанию морфем с ударным О: *шорох* (нет слова «шерох»). Слово *шоколад* выводим в особое поле таблицы, потому что оно обманчиво: мы можем произнести слово «шоколадный» со звуком «э».

части речи / морфемы	Корень Ё	Суффикс О	Окончание О
существительное	шёлк	?	?
прилагательное	жёлтый	?	?
глагол	шёл	_____	?!!!
?	_____	?!!!	_____
?	_____	?	Х
	шорох шоколад	!!!	

При изучении правописания окончаний существительных вспоминаем правописание окончаний прилагательных и глаголов, обращая внимание на окончание глагола: всегда пишем -ЁТ (*течёт*)

части речи / морфемы	Корень Ё	Суффикс О	Окончание О
существительное	шёлк	?	врачом
прилагательное	жёлтый	?	чужой
глагол	шёл	_____	течЁт !!!
?	_____	?	Х
?	_____	?	
	шОрох шоколад	!!!	

В шестом классе сначала знакомимся с правописанием О/Ё после шипящих в суффиксах существительных, предварительно вспоминая пиратский клич и заполняя таблицу по ранее изученным правилам. Ученики, зная требования заполнения таблицы, могут сами сформулировать правило и при выполнении упражнений убедиться в своей правоте. А это немаловажно. В отдельную ячейку записываем существительные, образованные от глагола, и проговариваем, что всё, что образовано от глагола, пишется с буквой Ё (в седьмом классе легче будет изучать правописание страдательных причастий прошедшего времени).

части речи / морфемы	Корень Ё	Суффикс О	Окончание О
существительное	шёлк	скворчонок	врачом
прилагательное	жёлтый	парчовый	чужой
глагол	шёл	_____	течЁт!!!
?	_____	?	Х
?	_____	?	
	шОрох шоколад	тушЁнка!!!	

На уроках отработываем написание слов в парах (*девчонка – печёнка, дешёвый – ежовый, поджёг дом – ожог на руке*), убеждаемся в необходимости использования морфемного разбора, акцентируем внимание на словах *трещотка* (наибольшее количество ошибок в правописании) и *чащоба*.

В седьмом классе завершаем заполнение таблицы при изучении правил правописание букв О/Ё после шипящих в суффиксах страдательных причастий прошедшего времени и наречий на о/е. Так как причастия образуются от глаголов, то уделяем им особое внимание: объединяем в одну группу глагол, существительное, образованное от глагола, и страдательное причастие прошедшего времени: *течёт, сгущёнка, сушёный*.

Заполненная таблица выглядит следующим образом:

части речи / морфемы	Корень Ё	Суффикс О	Окончание О
существительное	шёлк	скворчонок	врачом
прилагательное	жёлтый	парчовый	чужой
глагол	шёл		течЁт!!!
причастие		сушЁный!!!	X
наречие на о/е		горячо	
	шОрох	тушЁнка!!!	
девчонка – печёнка поджог дома – поджёг дом ежовый – дешёвый трещотка, чащоба			

Пиратский клич «Ё – ХО – ХО!!!» группирует всю таблицу. Эта таблица служит для выполнения множества заданий. Вот пример нескольких:

1. По каждому пункту таблицы по памяти придумайте по два слова и запишите их.

2. По памяти расскажите содержание таблицы.

Ответ должен выглядеть следующим образом:

В корне слов существительных, прилагательных и глаголов после шипящих под ударением пишем Ё, если можем подобрать однокоренное слово с буквой Е: пчёлы – пчелиный, чёрный – чернеть, шёл – шедший. Если мы не можем подобрать слово с буквой Е, то пишем О: шорох (нет слова «шерох»). Запоминаем написание слова «шоколад».

В суффиксах существительных, прилагательных, наречий на О/Е после шипящих под ударением пишем О, без ударения -Е. Не забываем, что в суффиксах существительных, образованных от глаголов, пишем Е: корчёвка. В суффиксах страдательных причастий прошедшего времени пишем Е, так как они образованы на основе глаголов.

В окончаниях существительных, прилагательных после шипящих под ударением пишем О, без ударения – Е. Помним, что у глаголов окончание -ЁТ: печёт.

Клиповое мышление, характерное современным школьникам, не позволяет им увидеть взаимосвязь между похожими орфограммами, выстроить последовательную цепочку умозаключений, объединяющую мыслительный процесс в единое целое. Дети при изучении новой темы с трудом соотносят правило с ранее изученным

материалом и тем более не могут предположить последующее развитие событий. Блоковая подача материала помогает решить данные проблемы.

Изучение многих правил можно объединить в единый блок, с опорой на который дети будут отрабатывать несколько орфограмм, осваивая алгоритм рассуждения, прослеживая логическую взаимосвязь и последовательность развития темы.

Вот так может выглядеть таблица в начале изучения темы:

«Правописание н/нн в суффиксах разных частей речи»

Прилагательное (от существительного)	какой? (полная форма)		?
- ин, - ан, - ян (3 искл.) - онн, - енн (1 искл.) _____ н+н=нн			
?	?		?

А вот так – после завершения единого блока

прилагательное (от существительного)	какой? (полная форма)	причастие (от глагола)
- ин, - ан, - ян (3 искл.) - онн, - енн (1 искл.) _____ н+н=нн		- ен(н) - ён(н) - н(н) (- т) искл.
наречие	краткое причастие	краткое прилагательное
	взволнова..о?	
-нн/- н (по полной форме) говорил взволнованно бешено вопил вдали туманно	- н (всегда одна н) море взволновано (чем?) бурей	- нн/- н (по полной форме) море взволнованно и печально девочка взволнованно !!! мальчик взволнован речь длинна

Во второй части данной таблицы расположение колонок обусловлено жёсткой горизонтальной линией нн/н – н – н/нн, напоминающей качели: в основании расположена единственная «н», являющаяся опорой схемы, а количество боковых букв может меняться. Этот яркий образ помогает детям вспоминать правило и применять его на практике.

В течение нескольких лет я отработывала данную систему на уроках и наблюдала за тем, как дети усваивали материал. По окончании 7 класса учащиеся осознанно применяли правила, устные ответы были развёрнутыми и обоснованными, при восстановлении таблицы вспоминались забытые орфограммы.

Литература

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2012.

Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. – М.: Издательский дом Университета "Синергия", 2017 [Электронный ресурс] / <https://www.libfox.ru/673940-evgeniya-shamis-teoriya-pokoleniy-neobyknovennyy-iks.html>

*И.Н. Гринёва,
з.о. Химки Московской области*

ШКОЛЬНЫЕ МЕДИАПРОЕКТЫ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ МГОУ: УЗНАЁМ, УЧИМСЯ, УЧАСТВУЕМ

Школьные медиа – интересное и неоднозначное явление в информационном пространстве. Главная цель, на достижение которой направлены силы педагогов-руководителей школьных редакций, – максимальное развитие личности учащегося, становление его гражданской позиции, помощь в самореализации, профориентация и социализация.

Многофункциональность такого рода средств массовой информации подчеркивает декан факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова Елена Вартанова: «Школьные издания – это в определенном смысле корпоративные СМИ, они не только должны информировать о том, что происходит в школах, но они призваны формировать идентичность сообщества учителей и школьников. Зачастую школьные СМИ рассматриваются как информационный инструмент администрации, прежде всего, инструмент управления общественным мнением в школе, а не средством взаимодействия со школьной общественностью. И это довольно сложный момент, поскольку мы видим две противоречащие друг другу цели, но лучшие школьные газеты как раз умеют их объединить и создавать продукт, востребованный и школьниками, и учителями, из которого школьная администрация сама сможет почерпнуть много нового о своих учениках» [Вартанова Е.В.].

Кроме того, новая медиареальность России требует освоения множества новых специальностей: копирайтер, рерайтер, контент-менеджер, бильд-редактор и т.д. Представителям этих профессий необходимы навыки создания текста, видео и аудиопродукта, распространения информации в Интернете.

Где же научиться премудростям работы с информацией? Многие дети и подростки приобретают базовые знания в популярных сегодня школьных редакциях.

В 2018 году в Московской области под патронатом Союза журналистов Подмосковья прошел Первый региональный конкурс для юных журналистов и команд школьных СМИ «ЮН-Медиа». Жюри было представлено 55 проектов из 25 муниципалитетов подмосковного региона. По завершении конкурса работы лауреатов предложили оценить студентам Московского государственного областного университета, получающим образование на факультете русской филологии по программе «Литература и РКИ». Участникам исследования предстояло определить, какие педагогические задачи можно решать с помощью школьных медиапроектов. В работе были задействованы 20 студентов в возрасте от 17 до 20 лет. Все они имели опыт в журналистике (сотрудничество со СМИ, ученическими изданиями и т.д.) и планировали в будущем заниматься школьными медиа.

Знакомство с опытом старших коллег показало: школьная журналистика – это не умение красиво складывать слова в предложения и улыбаться на камеру, а дело серьезное, предполагающее способность находить и анализировать информацию, думать, сопереживать, а порой говорить неудобные вещи, быть честным перед аудиторией и самим собой.

Студенты серьезно и уважительно отнеслись к медиапроектам, заявленным на региональный конкурс «ЮН-Медиа». Некоторые работы-отзывы хотелось бы процитировать.

«Школьные медиапроекты учат подростка не только бережному и ответственному отношению к слову, к своему языку, но и способствуют формированию его личности, – пишет Виктория Обуховская. – Работа школьной редакции предполагает сплоченность, взаимовыручку, учит коллективизму, дисциплинирует. Все эти навыки окажутся очень ценными во взрослой жизни».

Ее однокурсница Мария Ключак делает акцент на психологических аспектах: «Период взросления для многих детей проходит болезненно. Очень важно, чтобы в это время рядом оказался человек, способный заинтересовать настоящим делом, помочь преодолеть комплексы, поверить в себя. К сожалению, в наше время многие родители, в силу занятости или иных причин, не уделяют ребенку необходимого внимания, не воспринимают всерьез его проблемы. Зачастую школьник замыкается в себе, уходит из реальности в виртуальный мир. На помощь ему, на мой взгляд, должен прийти учитель. И лучший способ вернуть подростка к действительности – увлечь его созданием школьного медиа.

Добывая информацию для публикаций, юный корреспондент старается преодолеть робость перед собеседником, учится слушать, вникать, сочувствовать. А самое главное, у него появляются социальная активность и социальная ответственность».

Кирилл Воробьев рассматривает школьные медиапроекты с точки зрения будущего учителя русского языка и литературы: «Участие в работе подростковых редакций прививает любовь к русскому языку и литературе. Ученик начинает чувствовать вкус слова, у него появляется потребность – читать. Ведь нельзя научиться хорошо писать, не читая при этом тексты других авторов. Чтение качественной публицистической и художественной литературы прививает чувство стиля. Со временем юный журналист на подсознательном уровне начинает избегать нехарактерных данному контексту слов и выражений, строит фразы лаконично и уверенно. Ну и, конечно, повышается грамотность ученика. Медиазанятия, как я понимаю, и есть то самое «учение с увлечением», к которому должен стремиться хороший учитель».

Формулируя задачи, которые педагог-руководитель школьной редакции может решать с помощью медиапроекта, студенты выделили следующие позиции:

- формирование медиакультуры и медиаграмотности у школьников;
- формирование критического мышления в работе с информацией;
- формирование гражданских личностных качеств;
- патриотическое воспитание школьников;
- формирование навыков работы в команде;
- формирование этического отношения к медиaprостранству;
- развитие творческих и интеллектуальных способностей школьников;
- профориентация.

Выводы студентов МГОУ, будущих учителей, перекликаются с точкой зрения Януша Корчака, которую выдающийся польский педагог, писатель и общественный деятель высказал по поводу школьных газет почти столетие назад: «Газета учит честно выполнять добровольно взятые на себя обязанности, учит работать по плану, опираясь на объединенные усилия самых разных учеников, учит смело высказывать свои убеждения, учит спорить, доказывая, а не ссорясь, вносит гласность туда, где без газеты кружила бы сплетня и клевета, ободряя несмелых, утирает нос зазнавшимся, направляет общественное мнение, является совестью общины. Ты недоволен? Напиши в газету. Ты сердисься? Напиши в газету. Ты обвиняешь меня во лжи или непонимании? Пожалуйста – спор при свидетелях, документ, от которого тебе не отпереться. Газета сближает, связывает класс или школу воедино, благодаря газете знакомятся между собой такие ребята, которые до сих пор ничего не знали друг о друге; газета выводит на трибуну тех сосредоточенных, кто умеет высказываться в тиши с пером в руке, но которых перекричат в шумном споре» [Корчак Я.].

Вовлечение студентов МГОУ в работу со школьными медиапроектами оказалось весьма продуктивным и перспективным.

На Круглом столе с представителями правления Союза журналистов Подмосковья было принято решение – привлечь бакалавров факультета русской филологии к работе жюри регионального конкурса для юных журналистов и команд школьных СМИ «ЮН-Медиа». В 2019 году в перечень номинаций была введена специальная – Приз студенческих симпатий.

Выступая партнерами конкурса «ЮН-Медиа», мы закладываем основу взаимодействия с будущими медиапедагогами. С теми, кто станет учить школьников не только грамотно излагать свои мысли, но и критически оценивать каждое слово, уверенно ориентироваться в потоке информации, серьезно относиться к выбору профессии, – прокомментировала председатель Союза журналистов Подмосковья Наталья Чернышова.

Тандем педагогов и представителей медиасферы поможет воспитать сознательного и ответственного создателя информационного пространства завтрашнего дня.

Литература

Вартанова Е.В. Медиаобразование как приоритет общественного развития / Медиаобразование в школе [Текст]. – М.: МедиаМир, 2010.

Вартанова Е.В. Школьная журналистика развита хорошо. [Электронный ресурс] / <http://www.gipp.ru/viewer.php?id=37248>

Корчак. Я. О школьной газете. Библиотека по педагогике. [Электронный ресурс] / http://www.ynpress.ru/cgi-bin/main.cgi?action=show&dir=metodbiblioteka&file=15_5

Научно-методические основы модели саморазвивающегося информационно-образовательного пространства. Пособие для медиаспециалистов, педагогов, родителей и всех, кого волнует судьба «цифрового поколения». – М., 2014.

Цымбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. – М.: НИИ школьных технологий, 2010.

*О.С. Душкина,
Воскресенский г.о. Московской области*

МЕТОД КЕЙСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Метод кейсов давно и активно применяется в преподавании бизнес-дисциплин, он удобен для решения бизнес-задач. На уроках в школе говорить о методе кейсов стало возможно в связи с появлением технологии интерактивного обучения. Что же это такое? Метод кейсов – это метод анализа реальной ситуации. Суть его состоит в том, что «участвующим в анализе кейса предлагают осмыслить реальную

ситуацию, описание которой отражает какую-нибудь практическую проблему» [Чеботарь, 2013: 86]. «Кейсы представляют собой словесное описание реальности, позволяющее студенту войти в роль участника определённой жизненной позиции» [Лебедев, 2017: 14]. «В основе метода конкретных ситуаций лежит имитационное моделирование, другими словами, использованию этого метода в обучении учащихся предшествует разработка конкретного примера <...> с описанием ситуации реальной профессиональной деятельности» [Даутова, 2006: 97]. Следовательно, кейс — это погружение учащихся в реальную ситуацию с целью решения конкретной проблемы. Работая с кейсом, участники должны задействовать «определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [Чеботарь, 2013: 86]. Зачем метод кейсов нужен в школе? Что он может дать на уроках?

Являясь одним из видов интерактивного обучения, метод кейсов связан с проблемным обучением, потому что в ходе обсуждения кейса учащиеся должны решить конкретную проблему или предложить своё решение проблемы. Метод кейсов связан с игровыми технологиями обучения, потому что кейс, погружая учащихся в определённую реальную ситуацию, создаёт своеобразную ролевую игру, когда ученики на уроке уже не ученики. Они должны примерить на себя различные роли, представить себя в конкретной ситуации и путём её анализа достичь поставленной задачи. «Кейс-метод завоёвывает позитивное отношение со стороны анализаторов, которые видят в нём игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала» [Чеботарь, 2013: 86]. Поэтому говоря о методе кейсов, можно говорить об интерактивном, проблемном и игровом обучении.

Применение метода кейсов в школе хочу рассмотреть на примере уроков русского языка, на которых вполне возможно создать реальную проблемную ситуацию, которая требует решения, погрузить учащихся в неё, предложив примерить на себя чьи-нибудь роли, и решить при этом учебные задачи.

Кейсы можно использовать практически на любом типе урока: при обобщении знаний, повторении, на уроке усвоения новых знаний и их закреплении. Кейсы подходят и для уроков развития речи. Попробую описать применение кейс-метода на различных типах уроков и показать, какие возможности он даёт учителю.

На уроке усвоения новых знаний и их закреплении в 6 классе по теме «Неологизмы» можно предложить учащимся такой кейс:

Представьте, что вы являетесь членами комиссии по составлению словаря неологизмов. Вы с коллегами занимаетесь сбором новых слов и их описанием. Вы провели отбор слов и выяснили, что слова *коуч*, *гаджет*, *планшет*, *селфи* ещё не описаны. Напишите словарную статью к ним.

Ребята предварительно делятся на группы, получают задания с описанием кейса и поставленной перед ними задачи. В ходе обсуждения ученики должны выяснить, в каких ситуациях используются предложенные слова, подобрать примеры их употребления и исходя из условий употребления объяснить их значение. Работа достаточно трудная и серьёзная, поэтому учащимся можно предложить примеры употребления слов в контексте, прибегнув к помощи Национального корпуса русского языка. По окончании групповой работы ученики представляют свои толкования слов с последующим обсуждением лучших вариантов. Такая работа заставляет задуматься о том, что значения не всех слов можно найти в толковых словарях, есть такие слова, которые ещё не описаны, но которые постоянно появляются в нашей жизни и обозначают её реалии.

На уроке обобщения и систематизации знаний по теме «Обособленные обстоятельства» в 8 классе, на мой взгляд, необходимо заострить внимание на употреблении деепричастных оборотов. Тема для учащихся не новая: она обсуждалась в 7 классе при изучении деепричастий. Но поскольку ученики часто и в устной, и в письменной речи допускают ошибки в предложениях с деепричастными оборотами, необходимо поговорить об этом отдельно, классифицируя вид ошибки. Поэтому на уроке предлагаю следующий кейс:

Представьте, что вы являетесь экспертами по оценке экзаменационных работ учеников девятого класса. Вы уже проверили сочинения и теперь занимаетесь систематизацией ошибок. Все ошибки вы разделили на группы: орфографические, пунктуационные, грамматические и речевые. Сейчас вы анализируете грамматические ошибки, связанные с употреблением деепричастных оборотов, и составляете материал для учащихся с разъяснением их ошибок. Остался последний этап – описать грамматические ошибки и составить правило, которое позволит ребятам в будущем не повторять их.

Вместе с кейсом учащиеся получают примеры предложений, в которых допущены ошибки в употреблении деепричастных оборотов. В ходе групповой работы они должны проанализировать языковой материал, понять, почему была допущена ошибка, исправить её, чтобы получилось составить правило употребления деепричастных оборотов. Неизбежным становится и обсуждение того, какую роль играют деепричастия и для чего они нужны в предложении, а также обращение внимания на структуру предложения с деепричастными оборотами.

В качестве примера урока развития речи с использованием метода кейсов хочу привести фрагмент урока в 6 классе по теме «Описание интерьера». Основная цель урока – создать текст-описание

интерьера. Ей сопутствуют следующие цели: повторить особенности типа речи описания; обсудить, что такое интерьер; отработать умение составлять план сочинения в соответствии с заявленной темой; собрать материал для сочинения. Практически все эти цели помогает достичь метод кейсов. После обсуждения, что такое интерьер, и повторения особенностей текста-описания учащимся можно предложить картинки с различными интерьерами. Я подобрала картинки интерьера офиса и интерьера одной из комнат в доме Льва Николаевича Толстого в Хамовниках и предложила ребятам, разделившись на группы, такие кейсы:

1) Представьте, что вы работаете в архитектурном бюро дизайнером интерьеров. Ваше бюро получило заказ от крупной международной фирмы на разработку дизайна интерьера для нового офиса. Разработайте описание интерьера офиса для того, чтобы представить его заказчику. Как вы опишите интерьер? Из каких частей будет состоять ваше описание? В каком стиле вы опишите интерьер?

2) Представьте, что вы работаете экскурсоводом в Доме-музее Льва Николаевича Толстого в Хамовниках в Москве. Каждый день к вам приходят школьники на экскурсию по музею. Чтобы ребята прониклись атмосферой дома Толстых, вам надо показать комнаты дома и рассказать о жизни семьи Толстых в них. Разработайте описание одной из комнат дома. Как вы опишите интерьер? Из каких частей будет состоять ваше описание? В каком стиле вы опишите интерьер?

Во время обсуждения группы учащихся, которые работают с интерьером офиса, сталкиваются с тем, что они должны описать нежилое помещение. Безусловно, оно красиво и функционально, но оно предназначено только для работы. А группы, которые обсуждают картинку с интерьером комнаты дома Толстых, видят жилое помещение, замечают много личных вещей членов семьи. Здесь царит другая атмосфера. Значит, и описание должно быть другим. Кроме того, кейсы содержат и разные подходы к описанию, связанные не только с различными интерьерами, но и с целью описания. Она разная: дизайнеры составляют описание для заказчика, а экскурсоводы — для школьников, которые должны почувствовать атмосферу дома семьи. Ребята должны понять, что стиль описания должен быть различным. Значит, нужно использовать разные языковые конструкции. Возникают следующие вопросы: какие языковые конструкции уместно использовать при описании офиса и дома; какую лексику уместно использовать; что поможет описать нежилое помещение для заказчика и представить дом семьи школьникам? Ответами на них группы завершают обсуждение. Далее проводится презентация результатов обсуждения.

На уроке повторения метод кейсов позволяет охватить большой объём изученного материала. В качестве примера хочу привести урок, проведённый в конце учебного года в 8 классе. Общий кейс на весь урок выглядел так:

Однажды в Интернете вы познакомились с ровесником из Канады. Вы подружились и виртуально общались длительное время. Оказалось, что ваш друг учит русский язык и весьма преуспел в этом. Он решил приехать на каникулы в Россию, чтобы совершенствовать знание русского языка. Вы пригласили его к себе в гости, чтобы помочь. Гуляя, вы решили показать другу-иностранцу свою школу. Ваш друг спрашивает вас обо всём, что видит, а вы стараетесь объяснить ему различные тонкости русского языка.

Так выглядит предисловие: дан общий кейс, чтобы погрузить в ситуацию. Далее можно вводить кейсы, уточняющие то, что необходимо объяснить другу-канадцу. Я хотела, чтобы ребята повторили уточняющие члены предложения, обращения и употребление деепричастных оборотов, поэтому для каждого явления придумала свой кейс. Приведу несколько примеров:

1) *Ваш друг, имея продвинутый уровень русского языка, изучает части речи. Существительные, прилагательные, глаголы дались ему легко, а вот наречия и деепричастия вызывают трудности. Особенно сложно ему включать слова этих частей речи в предложения. Объясните канадцу, как правильно употреблять наречия здесь, там, рядом, вдалеке, вблизи, недалеко, сзади, спереди, справа, слева и т. п. Эти наречия не точно, а приблизительно обозначают местоположение, поэтому вы решили показать иностранцу, как, используя подобные наречия, сделать свою речь более точной. Составьте предложения с этими наречиями, употребляя при них уточняющие члены предложения.*

2) *Канадец читает русскую поэзию в оригинале. Он обратил внимание на то, что в стихотворениях поэты часто обращаются к природе. Например, читая Пушкина, он нашёл такие строки: «Ох, лето красное! Любил бы я тебя, Когда б не зной, да пыль, да комары, да мухи». Заинтересовавшись этим явлением, иностранец попросил объяснить ему, когда, зачем и как употребляются такие обращения. Вы решили загадать ему загадку, используя обращения. Выберите какой-нибудь объект, находящийся рядом с вами, и при помощи обращений опишите его. Используйте распространённые и нераспространённые обращения. Не забудьте, что при таких обращениях возможны эпитеты и метафоры.*

Поскольку урок проходил на улице (мы вышли на прогулку), ребята должны были использовать всё то, что их окружает, всю пришкольную территорию, то есть стараться найти все предложенные для объяснения другу-канадцу явления на территории школы. Ученикам я

предложила на выбор распределиться на группы или работать в парах. Урок приобрёл форму игры, несмотря на серьёзность предложенных кейсов, ведь каждый стремился помочь канадцу освоить русский язык. Урок в своей практической форме позволил увидеть, насколько хорошо учащиеся усвоили изученный в 8 классе материал. После проверки выполнения заданий и обсуждения результатов мы пришли к обоюдному решению, на чём необходимо сосредоточить внимание во время повторения в 9 классе.

Использование кейсов на уроках позволяет ученикам попробовать себя в качестве редакторов, корректоров, учителей, экскурсоводов, консультантов, сотрудников различных организаций, членов экспертных комиссий, даже членов Орфографической комиссии РАН и т. п. Погружение в ситуацию — и ребята уже не учащиеся в классе на уроке русского языка, а люди, занимающиеся серьёзной работой, от успеха выполнения которой зависит прибыль фирмы, выход пособия для школьников, результаты работы экспертной комиссии. Конечно, такие задания позволяют не скучать, а концентрировать все свои способности (и не только познавательные) для решения поставленной задачи. Например, если говорить о связи качеств личности и кейс-метода, то можно отметить, что кейсы влияют на способность принимать решения, активизируют способность к обучению, совершенствуют умение работать с информацией, вырабатывают самостоятельность и инициативность, способствуют готовности к изменениям и гибкости, развивают системное и проблемное мышление, а также упорство, целеустремлённость, коммуникативные способности [Чеботарь, 2013: 91 — 92]. Но кроме этого, кейс-метод является одной из ступенек на пути к исследовательской деятельности, потому что по своей природе является разновидностью исследовательской аналитической технологии и включает в себя аналитические процедуры, которые необходимы при проведении исследований. Поэтому наряду с созданием игровой проблемной ситуации, повышением интереса учащихся к уроку, активизацией их личных качеств, привлечением к групповой работе кейсы могут способствовать пробуждению интереса к исследовательской деятельности.

Литература

Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении. Учеб.-метод. пособие для учителей. – СПб.: КАРО, 2006.

Лебедев П.В. Использование кейсов и кейс-метода в образовательном процессе. – М.: НГПК, 2017.

Чеботарь Ю.М. Деловые игры и кейсы как методы организации и проведения научных исследований. – М.: Институт МИРБИС, 2013.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОТКРЫТОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В 21 веке одной из первостепенных становится задача развития творческой личности, которая будет обладать гибким продуктивным мышлением, активным воображением. Кроме того, государственный заказ рисует образ человека, наделенного твердыми убеждениями, чётко формулирующего жизненные приоритеты. Таким образом, люди должны не просто быть свободными в сфере обсуждения различных сфер жизни, но и уметь использовать свое право для осуществления взвешенного выбора.

В соответствии с вышесказанным необходимы выбор и разработка адекватных средств формирования открытой познавательной позиции (далее – ОПП), которая обеспечит:

- компетентность человека «за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций» (В.А. Болотов);
- способность противостоять манипулятивному воздействию, сведение к минимуму отрицательного социального влияния;
- осуществление человеком правильного выбора;
- разрушение стереотипных шаблонов поведения, преодоление ограничений, свободу в решении проблем;
- ориентацию на собственное саморазвитие, личностное самосовершенствование.

Проведя теоретический обзор научных трудов М.А. Холодной [Холодная, 2002: 1-272], Н.Ф. Радионовой [Радионова, Тряпицына, 2006: 13] по указанной проблеме, мы пришли к выводу о том, что под ОПП школьника следует, на наш взгляд, понимать особый тип познавательного отношения к миру, которому будут свойственны вариативность, разнообразность в субъективных способах осмысления действительности, творческий подход в создании интеллектуального продукта, рефлексия (умение давать самооценку учебной деятельности) [Залегай, 2014: 111-113].

Мы считаем, что открытая познавательная позиция школьника будет развиваться при таком управлении учебной деятельностью, которое позволит актуализировать не только мотивационные ресурсы учащегося, но и личные смыслы, целевые установки в образовательной деятельности. Старшеклассники с их нарастающей интеллектуальной пытливостью питают отвращение к информационно обедненным формам работы (сюда относится

репродуктивный подход, многократный повтор уже известных сведений, чисто формальные изменения содержания и т. п.).

Какие же подходы, формы работы со школьниками старшей ступени обучения будут наиболее эффективными на уроках гуманитарного цикла? Остановимся на ключевых организационно-педагогических условиях развития ОПП на примере уроков русского языка и литературы.

1. содержание учебного материала, актуальное для школьника.

У старшеклассников интерес и глубокий эмоциональный отклик вызывают актуальные проблемы политики и жизни общества, обогащающие ту целостную картину мира, которая строится школьниками. Педагогическая практика показывает, что это, как правило, спектр проблем нравственных ценностей, самоутверждения личности, человеческих отношений, эмоций, чувств, в особенности те моменты, когда необходимо осмыслить и оценить морально-этическую позицию личности. Обратим внимание на то, что учебные материалы, используемые на уроках русского языка и литературы, содействуют личностному росту старшеклассников, раскрывают творческие возможности, помогают сформировать собственную шкалу ценностей. Позиция автора – школьника выражается посредством категорий уместно – неуместно, правильно – неправильно, корректно – некорректно, этично – неэтично.

Один из эффективных способов вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка, старшеклассника – поставить перед ним близкую и понятную ему проблему, которая бы заставляла самобытно размышлять и формулировать свои выводы. Интерпретируя предложенный педагогом художественный текст, учащийся тем самым демонстрирует собственную картину мира.

2. интерактивные формы уроков

Учащимся старших классов важна такая организация общения на уроке, когда происходит обсуждение, свободный выбор между различными точками зрения, сопоставление различных альтернатив, отстаивание своей точки зрения, спор. Соответственно, продуктивными, на наш взгляд, будут являться формы уроков, основанные на интерактивном взаимодействии ученик – ученик, ученик – учитель: дискуссии, дебаты, полилоги, уроки – суды и т.п. Следует отметить, что использование таких организационных форм на уроках литературы формирует как предметные компетенции (анализ и интерпретация образов художественного произведения, упорядочение представления о различных этапах литературного процесса, демонстрация понимания авторской позиции), так и междисциплинарные, надпредметные (развитие аналитического мышления, коммуникативные навыки, работа в команде, в группе). Большое воспитательное значение таких форм состоит и в том, что осваивая определенные каноны, регламент, старшеклассники учатся

проявлять толерантность к позиции другого, пытаются понять и принять позицию противника и выбрать для защиты своей точки зрения наиболее удачные аргументы.

3. Приемы педагога, формирующие ОПП

Эффективными для развития ОПП учащегося старшей ступени будут являться: проблемные вопросы (формирование оригинального мировоззрения), развитие навыков межличностного взаимодействия со сменой ролевых позиций, исследовательско-проектная деятельность (многообразный и в то же время целостный взгляд на явления окружающего мира, метод форсайта («развернутость в будущее»), синтез, анализ различных теоретических сведений), написание эссе (актуализация субъективного опыта, рефлексивность), решение задач поисково-исследовательского характера (креативность мышления), создание ситуаций выбора и успеха старшеклассников.

В заключение подчеркнем, что дальнейшее изучение такого феномена, как открытая познавательная позиция старшеклассника, позволит сделать акцент в процессе обучения на расширении индивидуального ментального (интеллектуального) опыта школьника, которое и выступает в качестве психологической основы интеллектуального роста личности.

Литература

Залегай М.И. Семантическое пространство учебного текста как средство развития открытой познавательной позиции старшеклассника. / М.И.Залегай // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар.науч.конф. – М., Буки-Веди, 2014. С.111-113.
Радионова, Н.Ф., Тряпицына, А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход. // Человек и образование. – 2006. – №4. С. 7-14.
Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

*Т.А. Зубкова,
г.о. Домодедово Московской области*

ТЕХНОЛОГИЯ ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

Как грамотно и ненавязчиво, чтобы не оттолкнуть, научить ребят мыслить, развиваться, причем самостоятельно, обеспечить «контакт - тесный и органичный»? В русле современного подхода к обучению заслуживает внимание построение урока русского языка, выдержанное в технологии встречных усилий учителя и учащегося, основанной на педагогике сотрудничества, автором которой является

коллектив учителей г. Екатеринбурга во главе с Евгенией Владиславовной Коротаевой, основавшей научную школу педагогики взаимодействий (возникла она еще в 90-е годы).

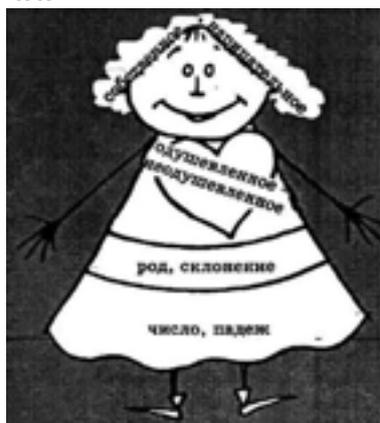
Почему именно ТВУ? Данная технология аккумулирует многие современные подходы к преподаванию предметов, в ней прослеживаются приемы интенсивного обучения, в основе лежат принципы учебного сотрудничества. Реализацию встречных усилий можно организовать на уроках любого типа. Задача учителя - продумать этапы урока, методы и приемы, обеспечивающие взаимодействие с учениками в качестве участников образовательного процесса. А еще элементы ТВУ удобно использовать на внеклассных мероприятиях и на родительских собраниях.

Урок, построенный в соответствии с технологией встречных усилий, разбивается на 5 основных этапов: «разминка»; контрольно-подготовительный; «вызов»; «сотворчество»; рефлексия.

На каждом этапе реализуются свои педагогические приёмы, позволяющие активизировать и соединить усилия субъектов учебной деятельности в процессе познания и, главное, их можно дополнять, исходя из собственного опыта работы.

Рассмотрим некоторые приемы каждого этапа, которые наиболее часто нами применяются, преобразованы или привнесены нами.

- Начало урока: введение, «разогрев учебной группы», включающий эмоциональную и интеллектуальную «разминку». Новым приемом на данном этапе, испробованным нами, является прием **«Образ»**, когда перед изучением темы демонстрируется иллюстрация (часто это рисунки детей), символ, цветовая схема, музыкальный отрывок, видеофрагмент, связанные с темой. Например, начиная изучение темы «Имя существительное», учитель говорит: «Сегодня мы будем изучать эту часть речи», – и показывает рисунок-портрет части речи.



Имя существительное

- Контрольно-подготовительный этап урока: «уплотнение» имеющихся знаний, создается основа для дальнейшего продуктивного освоения учебного материала.

Чаще всего на данном этапе пользуюсь приёмом **«Перестрелка»**: учащиеся готовят по несколько вопросов, затем задают их друг другу. Возможны и разнообразные варианты письменных опросов: программируемый опрос (тестирование), фактологические диктанты, блиц-опросы и так далее.

- Постановка учебной цели, создание ситуации «вызова», обеспечивающего интерес к поставленной цели, мобилизацию сил, знаний.

Здесь на помощь приходит прием «вопрос-проблема», «ситуация». Например: «Могут ли помочь знания о группах сочинительных союзов при поездке в общественном транспорте?» (далее рассказывается о действительном случае, который помог отстоять пассажира, с помощью знаний о разнице в значении союзов «и», «или»)

- «Сотворчество» как этап урока: поддержка активности, интереса, усилий, возникших на предыдущих этапах урока и сведение этих усилий в совокупное знание по изучаемому предмету.

«Деловые игры» воплощаются в самых неожиданных вариантах.

«Машина времени»: события оцениваются с двух позиций: современной и соответствующей эпохи.

«Кластер». Нами несколько преобразован данный приём: при составлении кластера-характеристики лингвистического понятия можно изобразить его название и признаки в любой символизирующей его фигуре.



Кластер «Наречие»

Другими словами, создается коллективный опорный сигнал по теме.

- Рефлексивный этап урока

К приёмам данного этапа могут быть отнесены те, которые были использованы на предыдущих этапах урока. Возвращение к записанному **эпиграфу** на доске или **отсроченной теме** дает возможность оценить его соответствие изучаемой теме и качество предположений учащихся по его развертыванию. Существуют и специфические педагогические приемы: пятиминутное «Эссе» или **синквейн** — пятистишие, по содержанию отвечающее изучаемой проблеме.

Важный аспект рефлексивного этапа урока — оформление домашнего задания. Авторы технологии (А.А. Гин, О.Н. Хан и др.) предлагают варьировать задание на дом по уровням. Первый уровень — обязательный — то, что должны знать все члены учебной группы. Домашнее задание второго уровня — понятийного — выполняют те, кто считает, что хорошо знает предмет. Третий уровень — творческий — предполагает не только свободное владение материалом, но и умение выйти за его рамки.

Технология ведет к партнерству, сотрудничеству, что вызывает в ученике радость от совместного труда; ученики учатся умению слушать и слышать друг друга, у них повышается самооценка совместных действий (взаимодействие), приходит понимание необходимости прилагать усилия в той или иной деятельности. Педагог, со своей стороны, тоже должен не только замечать эти усилия, поддерживать ученика, обеспечивать ему условия для дальнейшего продвижения вперед, но и каждый раз, делая «шаг навстречу», подниматься на новую ступеньку в своем методическом опыте, умении строить отношения со своими учениками. Без усилий — эмоционального, интеллектуального, волевого напряжения невозможны ни активная познавательная деятельность, ни сознательное участие в учебном процессе, ни субъект – субъектное взаимодействие учителя и учащегося.

По словам Д.И. Менделеева, «Обновление мира начинается в школе», так пусть же этот процесс будет рациональным и приятным для всех участников образовательного процесса.

Литература

- Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 203-204.
- Гин А.А.* Приемы педагогической техники. М.: Вита - Пресс, 1999. – 88 с.
- Ильин Е.Н.* Рождение урока. – М.: Педагогика, 1986. С. 94-95.
- Коротаева Е.В.* Интерактивное обучение: организация учебных диалогов. // Русский язык в школе. 1999. – №5. С. 3-8.
- Коротаева Е.В.* Учить, общаясь, а не поучая. // Директор школы. 1998. – № 6. С. 47 - 56.
- Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 265.
- Хан О. Н.* Технология встречных усилий учителя и ученика как условие гуманизации образовательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук: Автореферат 13.00.01: Екатеринбург, 2000. – 160 с. РГБ ОД, 61:01-13/16-2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Цель преподавания предмета «Русский язык» – развитие личности школьника, его интеллектуальных, творческих способностей и формирование духовно-нравственного мира – должна быть реализована в новых условиях – не просто в быстро меняющемся информационном обществе, а в режиме постоянной, круглосуточной «подключённости к информации».

На сегодняшний день важна принципиально новая особенность деятельности учителя-словесника – практическая речевая направленность, которая является не только целью, но и средством обучения, призванным вовлекать учащихся в активный познавательный процесс и в процесс овладения нормативным русским языком как средством полноценного межличностного общения.

Ни для кого не секрет, что большинство современных школьников, постоянно подключённых к сети Интернет, предлагаемые для изучения тексты не читают, а сканируют, выхватывая разрозненные фрагменты информации, постоянно перескакивая с одного места на другое. Полученная таким образом информация не осмысливается, не обсуждается, а передаётся сверстникам с позиции «поделиться», главным образом, с целью вызвать эмоции, зачастую выраженные анимированными картинками или фразами смс-формата. Именно поэтому чтение насыщенных учебных текстов и произведений классической художественной литературы становится скучным непосильным занятием. Ученику сложно отказаться от «сканирования», он не в состоянии воспринимать лексическое наполнение и сложный синтаксис читаемого текста. В сложившейся ситуации учителю необходимо «противостоять» поступлению всевозможного информационного мусора и осуществлять систематическую «загрузку» полезной информации.

Необходимо учить школьника ориентироваться в содержании любого прочитанного им текста и понимать целостный смысл, находить в тексте требуемую информацию, решать познавательные и практические задачи не только учебной, но и реальной деятельности с полным критическим осмыслением прочитанной информации, анализировать изменение своего эмоционального состояния в процессе чтения.

Формирование прочных теоретических и речеведческих навыков является первостепенной задачей учителя русского языка. Как правило, изученный теоретический материал предлагаю

зафиксировать любым удобным способом (схема, кластер, рисунок, «парад смайлов», мнемонические стихотворения и т.д.), так как популярным методом демонстрации процесса мышления является именно графическая организация материала. Модели, рисунки, схемы и т.п. отражают взаимоотношения между идеями, показывают учащимся ход мыслей. Процесс мышления, скрытый от глаз, становится наглядным, обретает видимое воплощение.

При ограниченном времени урока решить задачу развития монологической речи мне помогает использование интеллект-карт, позволяющих сворачивать любые массивы информации, не теряя при этом её элементов. Кроме того, ученики лучше запоминают информацию благодаря личностным ассоциациям и оживлению индивидуальными и графическими рисунками, что ведёт к развитию креативности.

Такой вид схем, как фишбоун, позволяет зафиксировать любое количество идей, поэтому и на уроках русского языка данной схеме нашлось место. Суть данного методического приёма – установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора. Читая текст, ребёнок делает пометки, создавая «скелет» текста: Кто? Что? Когда? Где? Почему?

Необходимо научить ученика откликаться на содержание текста, на форму, подвергать сомнению достоверность имеющейся информации, выявлять в тексте противоречивость, использовать полученный опыт восприятия информации для обогащения чувственного опыта и развития эмоционального интеллекта.

Примеры заданий (не исключая традиционных приёмов работы с текстом), применяющихся при анализе текста на уроках русского языка:

- найдите слова, при помощи которых мы следим за развитием действия в тексте;
- найдите слова, отражающие течение времени в предложенном отрывке;
- найдите эмоционально окрашенные слова и выражения;
- укажите лексические и фонетические средства, при помощи которых автор придает тексту звучание;
- опираясь на контекст, восстановите значение устаревших и диалектных слов;
- замените устаревшие слова современными синонимами, сравните первоначальный и изменённый варианты текста;
- замените выделенные слова синонимами, содержащими заданную орфограмму.

При практической отработке изученной темы не ограничиваюсь классическими упражнениями на закрепление, а стараюсь отправить ученика в социум: поискать слова на изучаемое правило в учебнике

литературы, математики или биологии, в блог – посте любимого артиста или спортсмена, на собственной кухне или по дороге в школу. Предлагаю ученикам самостоятельно договориться и определить круг поиска слов.

Задания коммуникативного характера, обучающие учеников самостоятельно составлять связное высказывание, способствуют стимуляции фантазии учеников, адекватному использованию речевых средств для решения таких коммуникативных задач, как передача информации с различной степенью полноты и детализации. Соединяя в заранее заданной или произвольной последовательности отдельные слова, фразы или абзацы (приёмы «Бусы», «Как ни крути», «Творческий диктант»), школьники учатся осуществлять переход от одной части текста к другой.

Приёмы «Испорченный телефон», «Кто короче», «Диктант с заменой» формируют навыки сжатия и расширения содержания текста, синонимичной замены конструкций.

При изучении практически каждого произведения классической литературы, чтении параграфов по другим предметам школьного курса ученикам встречается достаточное количество слов с неясным лексическим значением. Поэтому традиционным стал такой вид работы, как «Словесный марафон». В местах, требующих дополнительного разъяснения (термины, диалекты, сложные обороты) предлагаю ученикам делать пометки. После изучения произведения или другого текста необходимо вспомнить о сделанных пометках и выяснить всё, что было непонятно. Перечень слов для письменного толкования обязательно содержит минимальное обязательное количество, но может быть расширен по желанию школьника.

Цель стратегии «Глоссарий слов» – актуализация и повторение словаря, связанного с темой текста. В качестве варианта применения данной стратегии может быть предложен список слов-понятий с целью выделения тех из них, которые могут быть связаны с текстом. Учащиеся делают предположение о значении данных слов, находят их в словарях и сравнивают свои догадки с эталоном.

Чтобы перевести лексику из разряда пассивной в активную, использую множество игровых приемов: «Ассоциации», «Кроссвордный диктант», «Лингвистическое лото», «Переводчики», «Замена». Цель: обогащение учеников понятиями из самых различных сфер жизни, обучение толкованию понятий, группировке слов по тематическому принципу, осуществление смыслового чтения.

Лингвокультуроведческий словарь – современный способ исследования как художественного, так и публицистического текста, помогающий рассматривать явления языка в тесной связи с человеком, его мышлением, духовно-практической деятельностью.

Проблемы современных школьников (клиповость мышления, отсутствие мотивации, отсутствие навыков логического анализа, узость кругозора, неспособность в сосредоточенности на продолжительное время, проблемы в коммуникативной сфере) приводят к тому, что создание собственных речевых продуктов вызывает затруднение, поэтому всё чаще использую на уроках метод стилизации.

Задача учителя – дать почувствовать детям стиль автора и его взгляд на мир изнутри, заставить ощутить радость творчества, поработать со словом. Задания по созданию стилизаций предлагают ученикам посмотреть на знакомые явления с новой стороны и побуждают к дальнейшим размышлениям. Ребята, авторы стилизаций, имеют возможность показать и эрудицию, и конкретные знания, и умение интерпретировать, истолковывать текст, и умение сочинять, и готовность производить непривычные умственные операции.

Мастерские творческого письма позволяют собирать, синтезировать наблюдения, чтобы открыть «формулу жанра» как «ядро образной картины мира» (Е.О. Галицких, профессор Вятского ГУ). Опираясь на формулу как модель (выкройку, матрицу), школьники учатся текстопорождению и моделируют свой текст, накапливают «инструментарий». Подражая, дети делают то, что и мастер слова, «пересоздавая мир», творя текстовую инореальность. В итоге – действуя, понимают произведение предложенного жанра!

Как можно чаще нужно предлагать учащимся задания, направленные на произвольное построение речевого высказывания, близкого к оригиналу. Ученики могут ориентироваться на разнообразные способы концентрации внимания и запоминания с учётом своих особенностей восприятия и памяти. Запоминание предлагаемых ученикам сведений возможно только в том случае, если было проведено осознанное смысловое чтение, структурирование информации, приложено определенное волевое усилие.

Востребованный и эффективный приём – «Разученный диктант» – от ученика требуется максимально точное и полное воспроизведение оригинального авторского варианта, понимание особенностей содержания, построения и языкового оформления текста.

Серия заданий, обучающих пониманию логики построения текста, «работает» на формирование целого ряда познавательных действий: осуществление анализа, синтеза, классификации информации, установление причинно-следственных связей, структурирование сведений («Составляем определение», «Выделяем существенные признаки», «Ищем общее», «Ищем различия», «Узкое – широкое», «Один лишний»).

Задания, направленные на обучение стилистическому анализу текста, выстраиваются таким образом, чтобы ученики, научившись определять стиль текста и аргументировать свою позицию («Определяем стиль»), перешли к постепенному выбору уместного для конкретной речевой ситуации функционального стиля («Выбираем стиль»), к умению осознавать последствия неправильно выбранного стиля («Исправляем стиль»). Приёмы «Исправляем стиль» и «Нарушаем стиль» позволяют познакомиться с вариантами нестандартного стилистического оформления текста, а также с многообразием возможности передачи одного и того же содержания при помощи текстов, относящихся к разным стилям.

Перечисленные выше приёмы позволяют на каждом уроке обучать школьника критическому аудированию, пониманию, анализу, сравнению, изменению и генерации текстов как в устной, так и в письменной форме, что отвечает не только требованиям ФГОС ООО в части формирования личностной и метапредметной составляющей процесса обучения, но и перечню компетенций, востребованных на рынке труда в ближайшее десятилетие.

Литература

Беловолова Е.А. Формирование универсальных учебных действий: 5 – 9 классы: методическое пособие. – М.: Вентана Граф, 2015.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М., 2017.

Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений [Текст] / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2016.

Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя /Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2016. (Образовательная система «Школа 2100»).

Пособие для учителя [Электронный ресурс] / Л. Рождественская, И. Логвина. – Режим доступа: <http://umr.rcokoit.ru/>

Практики гуманитарного образования: проектирование-событийность-текст. Учебно-методическое пособие. / Научный редактор Е.О. Галицких. Киров, 2016г.

Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования. Эксперимент и инновации в школе, 2014, №5.

Селиванова О.Г. Управление качеством образования школьников: личностно ориентированный подход: пособие для руководителей школ, педагогов, классных руководителей. Киров, 2017

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под редакцией А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2017.

НАИБОЛЕЕ ЧАСТОТНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ УСТРАНЕНИЯ

Известно, что одним из показателей уровня культуры, мышления, интеллекта человека является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Такая речь школьников – это мечта всех без исключения учителей русского языка и идеал, к которому стремятся сами обучающиеся. Для этого мы осваиваем теоретическую информацию, выполняем тренировочные упражнения, пишем сочинения и изложения... Однако работами без грамматических ошибок могут похвастаться очень немногие из выпускников школы. А ведь на экзаменах обучающиеся должны не только избежать их в письменной речи, но и не допустить в устной части ОГЭ, распознать и исправить в заданиях 7, 8 ЕГЭ. Очевидно, насколько важно знать разновидности грамматических ошибок, уметь их исправлять, а лучше – не допускать.

Что же такое грамматическая ошибка? Как их отличить от ошибок других разновидностей? Грамматическая ошибка – это ошибка в структуре языковой единицы, в структуре слова, словосочетания, предложения; это нарушение какой-нибудь грамматической нормы – словообразовательной, морфологической, синтаксической. К примеру:

– *раздумчивый* (взор) вместо *задумчивый*, *благородность* вместо *благородство* (ошибка в словообразовательной структуре слова: использование не той приставки, не того суффикса);

– в отсутствие *комментарий* вместо в отсутствие *комментариев*, более вернее вместо более верно (некорректно образована форма слова, то есть нарушена морфологическая норма);

– *удивляюсь его силой* вместо *силе*, *жажда к славе* вместо *жажда славы* (нарушена структура словосочетания, то есть не соблюдаются нормы управления);

– *Покатавшись на катке*, болят ноги. В сочинении я желал показать *значение спорта и почему я его люблю* (некорректно построены предложения с деепричастным оборотом и однородными членами, то есть нарушены синтаксические нормы).

Существует несколько классификаций грамматических ошибок. В настоящем исследовании за основу мы возьмем классификацию В.И. Капинос [Капинос, 2003: 11], дополнив ее формулировками типичных

грамматических ошибок из задания 8 ЕГЭ по русскому языку [Васильевых, Гостева, 2018: 9, 235].

За годы работы каждый учитель русского языка формирует собственную «коллекцию» ученических высказываний, содержащих те или иные (речевые, грамматические, фактические) ошибки и от этого становящихся комичными. Рассмотрев примеры из собственного архива, мы выявили наиболее частотные грамматические ошибки.

Чтобы подтвердить объективность полученных результатов, мы провели анонимный опрос учителей русского языка на публичной странице «Подслушано у учителей» социальной сети «ВКонтакте», в ходе которого предложили педагогам проголосовать за те виды грамматических ошибок в письменной речи их учеников, с которыми в практике своей работы они сталкиваются чаще всего. В опросе приняли участие 447 учителей русского языка.

Наконец, на работу с наиболее частотными в письменной речи школьников грамматическими ошибками нацеливают выпускников задания 7, 8 ЕГЭ по русскому языку. Виды ошибок, представленные в них, мы также тщательно изучили.

В итоге, как наиболее частотные грамматические ошибки в речи школьников мы обозначаем следующие:

- ✓ Ошибочное словообразование
- ✓ Ошибочное образование формы имени существительного
- ✓ Ошибочное образование формы имени прилагательного
- ✓ Нарушение связи между подлежащим и сказуемым
- ✓ Ошибки в построении предложения с однородными членами
- ✓ Ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом
- ✓ Ошибки в построении предложения с причастным оборотом
- ✓ Ошибки в построении сложного предложения

Ошибочное словообразование порождает в письменных работах школьников такие слова, которых в русском языке нет: *соприкосновлялись* (с искусством), (настроен) *доброжевательно*, *открылённая* (душа). Поможет их не допускать расширение собственного словарного запаса, избегание в письменных работах слов, в точности написания которых школьник не уверен и внимательная проверка всех написанных слов (даже если вы «уверены» в их правильности) по орфографическому словарю.

К ошибкам в образовании форм имени существительного отнесем как ошибочное образование формы множественного числа (*вкусные торта*), неправильное употребление падежной формы существительного с предлогом (*кричала из-за всех сил*). Модели образования форм множественного числа имен существительных в русском языке очень многочисленны, по силе возможности, школьникам их надо запоминать, а в случае затруднения обращаться за помощью к словарю. Не ошибиться при использовании в

предложении падежной формы существительного поможет такой способ: от главного слова надо задать вопрос к существительному, предварительно скрыв от самого себя ту форму, которую вы используете. Вопрос подскажет правильный падеж, даже если изначально вы ошиблись. Например: *наперекор с бурей*, закрываем с *бурей*, задаем вопрос (наперекор чему?) и понимаем, что существительное должно стоять в форме дательного падежа (*наперекор буре*).

Часто школьники допускают ошибки, используя в письменной речи имена прилагательные в степени сравнения, смешивая сравнительную и превосходную формы воедино. Получается грамматически неверная конструкция типа *более честнее*. Чтобы избежать ошибки в подобных формах надо запомнить чисто зрительно, что имя прилагательное в степени сравнения не может в двух подряд словах иметь на конце -ЕЕ(-Е) и устранить этот повтор, оставив -ЕЕ только в одном слове из двух. Тогда и получим грамматически верные *честнее* или *более честно*.

Строя предложения с нарушенной связью между подлежащим и сказуемым, школьники чаще всего ошибаются, когда в роли подлежащего выступают собирательные существительные (*большинство, детвора, молодежь*). Надо запомнить, что они обозначают множество, но как единое целое, поэтому число таких существительных единственное, а значит, и сказуемое должно стоять в единственном числе.

Ошибки в предложениях с однородными членами часто продиктованы неверно использованными двухкомпонентными союзами (*Лермонтов увлекался не только поэзией, а также живописью*) или объединением в отношении однородных членов пары сказуемым, требующих после себя разных падежей дополнения (*Родители гордились и волновались за сына*). Чтобы избежать ошибок первой разновидности, надо уяснить, что двухкомпонентные союзы (*не только..., но и; как, ... так и др.*) используются в предложениях только в парах, их разделение недопустимо. Для проверки конструкций с ошибками второй разновидности нужно задавать вопросы от каждого из однородных сказуемых, чтобы выяснить, какой падеж дополнения им требуется. Например: *гордились кем?*, нужен творительный падеж (*сыном*), *переживали о ком?*, нужен предложный падеж (*о нем*).

Лидером по количеству ошибок, согласно нашим наблюдениям, становятся предложения с деепричастными оборотами. «Увековеченные» в своих рассказах еще А.П. Чеховым (*Проезжая мимо станции, с моей головы слетела шляпа*), они сплошь и рядом встречаются в письменных работах современных школьников: *Ни одно стихотворение не будет написано, не смотря в окно. И лежа на земле и глядя в небо, в князе Андрее что-то щелкнуло.*

Комический эффект от предложений с подобными ошибками особенно силен, потому что их авторы не уяснили главную особенность использования деепричастных оборотов в простых предложениях: деепричастие должно всегда совпадать со сказуемым в деятеле. Если же по содержанию это не так, но оборот в предложении есть, то и получается, что шляпа проезжает мимо станции, стихотворение смотрит в окно, что-то лежит на поле сражения и глядит в небо, а коровы сидят у окна. Если вы хотите украсить свое высказывание деепричастным оборотом, то проверьте, совпадают ли в деятеле действия, обозначенные деепричастием и глаголом. Это обязательно, таким деятелем должно быть подлежащее. Если же предложение безличное односоставное, то общий деятель должен подразумеваться: *Глядя в книгу, надо становиться умнее.*

Рецепт избежания ошибок в употреблении причастного оборота прост: во-первых, причастие должно совпадать с определяемым словом в роде, числе и падеже (поможет проверить это совпадение заданный от определяемого слова к причастию вопрос), во-вторых, причастный оборот не может быть разорван определяемым словом (проверьте его место в предложении, это может быть препозиция или постпозиция по отношению к причастному обороту, но не внутри него).

Говоря об ошибках в сложных предложениях, мы, прежде всего, имеем в виду сложноподчиненные предложения, где школьники вместо одного союза используют два, где придаточное неоправданно отделено от главного предложения и определяемого слова в нем другими второстепенными членами. Тогда получаем предложения типа: *Размышляя над темой «маленького человека» в русской литературе, понимаешь, что до чего был гениален А.С. Пушкин, создавший яркий образ Самсона Вырина в повести «Станционный смотритель».* *Наташа отдала подводы раненым, на которых должны были вывозить вещи Ростовых.* Чтобы не ошибаться в конструкциях, подобных первому примеру, от главной части к придаточной обязательно нужно задавать вопрос, после чего оставлять только один уместный союз. Чтобы не допустить грамматическую ошибку в предложении, подобном второму примеру, надо помнить, что в придаточных определительных союзное слово *который* относится к последнему имени существительному в главной части, где и должно находиться верное в смысловом отношении слово.

Подводя итог, подчеркнем: общий рецепт по избежанию грамматических ошибок в письменной речи един – хорошее знание правил и совершенствование собственной письменной речи чтением классической литературы.

Литература

Валгина Н.С. Современный русский язык. – М., 2002.

Васильевых И.П., Гостева Ю.Н. ЕГЭ 2019. Русский язык. 49 вариантов. Типовые задания от разработчиков ЕГЭ. – М., 2018.

Капинос В.И. Культура речи: Ошибки и недочеты в речи учащихся // Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.

Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. – М., 2015.

*И.А. Меховская,
Щёлковский г.о. Московской области*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Начиная с 5 класса, ученики должны овладеть умением анализа текста, что будет способствовать совершенствованию речи, развитию языковедческой компетенции и целостного восприятия литературного произведения.

Еще Л.В. Щерба писал о необходимости лингвистического анализа, подчеркивая, что это «показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений».

Для лингвистического анализа нужно обращаться к тем языковым средствам, которые интересны обучающимся, соответствуют изучаемому программному материалу.

Например, обратимся к стихотворению Олега Григорьева «Бабушка». Некоторые стихи данного поэта адресованы детям, а потому можно их рассмотреть на уроке. Предлагаемый урок проводится в 6 классе на уроке комплексного анализа текста. Ведущим становится прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо – «Чтение с остановками», то есть анализ стихотворения проводится построчно, начиная с названия. Дети не видят всего стихотворения, предложения появляются на слайде (или записываются на доске) по мере обсуждения, что позволяет первоначально сосредоточить внимание на лингвистических средствах, которые использует автор, и тем самым постепенно проникать в суть авторского замысла.

На стадии вызова обращаемся к детскому жизненному опыту. Составляется коллективный кластер с ключевым словом «бабушка». Цель данного задания: предположить, какова главная идея стихотворения А затем в ходе анализа мы определим, насколько верными оказались наши догадки и как лингвистические средства

«работают» на идею.

На стадии осмысления проводится непосредственная работа со стихотворением. Представляем обучающимся первые две строчки:

*Старая, слабая бабушка
Оставила дома ключик.*

Обращаем внимание учеников на семантику прилагательных «старая», «слабая». Это создает образ бабушки, задает тон стихотворению. Смотрим и на уменьшительно-ласкательные суффиксы в словах «бабушка» и «ключик». Приходим к выводу, что сценка, представленная в двух первых строчках стихотворения, очень трогательная и милая, хочется поскорее помочь бабушке.

Записываем следующие строчки:

*Звонила старая бабушка,
Но не открыл ей внучек.*

Снова отмечаем вместе с обучающимися уменьшительно-ласкательный суффикс в новом ключевом слове «внучек». Выдвигаем предположение, что отношения между бабушкой и внуком теплые, добрые. Однако ученики заметили и то, что части сложносочинённого предложения связаны между собой противительным союзом «но». Соответственно, возник риторический вопрос: верна ли наша догадка?

Подчеркиваем, что снова присутствует прилагательное «старая» в качестве характеристики бабушки. Это лексический повтор. Приходим к выводу, что в данном случае его употребление не является речевой ошибкой, так как дает возможность автору сделать акцент на возрасте бабушки.

Следует обратить внимание обучающихся на слово «внучек» и с точки зрения ударения и орфографии. Даем им лингвистическую справку: литературной нормой является употребление слова «вн^учек», а слово «вн^очок» на современном этапе формирования русского языка считается разговорным и устаревшим.

Записываем следующие строчки:

*Старая бабушка ухнула,
В дверь кулаком бухнула,
Дубовая дверь рухнула,
Соседка на кухне ахнула...*

В третий раз встречаем прилагательное «старая». Образ бабушки уже закрепился в сознании обучающихся. Предлагаем им найти глаголы: ухнула, бухнула, рухнула, ахнула. Определяем их семантику: глаголы моментального действия. Обговариваем, что мы видим здесь контраст (старая, но сильная, а может – разъяренная?); градацию (с каждым глаголом сила бабушки будто возрастает), однако замечаем, что соседка не «крикнула» от испуга, а именно «ахнула». Обратившись к толковому словарю Д. Ушакова, видим, что «ахать» – значит «воскликать, выражать удивление, печаль». Прием

противопоставления работает и на уровне семантики глаголов: бабушка кулаком «бухнула», то есть очень громко ударила, а соседка всего лишь «ахнула». Можно попросить учеников воспроизвести, то есть «показать» действия бабушки и соседки, чтобы наглядно убедиться в различной степени эмоциональности одной и другой героини, причем эмоции бабушки выражены в действиях, а эмоции соседки – словесно, на уровне образованного от междометия глагола. Каков же способ выражения эмоций сильнее? Этот вопрос тоже можно предложить обучающимся для обсуждения.

Отмечаем, что все глаголы имеют в своей основе суффикс «-ну-», который наиболее употребителен в разговорной речи и обозначает однократность действия. Такой подход к созданию образа бабушки позволяет нам судить о том, что автор иронизирует над случаем, произошедшим с главной героиней.

Снова обращаемся к прилагательному «старый»: нам ведь нужно все-таки окончательно определить, для чего столько раз повторяется это слово. Просим учеников найти относительное прилагательное («дубовая») и объясняем его значение как в прямом (сделанная из дуба), так и в переносном смысле (тяжелая, крепкая). Задаем вопрос: «В каком жанре литературы можно встретить подобную дверь? Ведь для преодоления такого препятствия понадобится недюжинная сила». Ученики называют сказку, былинку. Вновь выходим на прием контраста: предлагаем вспомнить героя былины, который, как и героиня стихотворения, сначала предстает перед нами слабым, немощным, а затем оказывается, что он очень смелый и сильный. Ученики без труда определяют, что речь идет об Илье Муромце. Делаем вывод: с кем же можно сравнить бабушку? (С богатырем, ведь ей потребовалась действительно недюжинная сила, чтобы попробовать достучаться до внука). Можно опять же обратиться к жизненному опыту обучающихся, предложив им вспомнить моменты из жизни, где их родным тоже понадобилось проявить «недюжинную силу» или какие-то «богатырские способности», чтобы привлечь их внимание для разрешения той или иной ситуации.

Затем обращаемся к такому знаку препинания, как многоточие. Определяем его роль: оно всегда призывает к размышлению, значит, автор что-то недосказал и предлагает нам тоже задуматься. Соответственно, видим здесь прием умолчания. Предлагаем обучающимся выдвинуть гипотезы по поводу дальнейшего развития событий: как поведет себя бабушка, войдя в дом; как отреагирует «внучек» на ее появление...

Записываем следующие четыре строчки:

*Качнулся сосед на стуле,
Свалился с кровати внучек,
Упали с полки кастрюля
И бабушкин маленький ключик.*

Определяем, насколько оказались верными наши гипотезы. Просим обучающихся ответить на вопрос: «Можно ли сказать, что интенсивность действия уменьшается?». Они предполагают, что происходящее словно становится тише: сосед качнулся, но мы не знаем, упал ли; внучек свалился, кастрюли упали, а не «грохнулись»). Отмечаем, что в этом четверостишии глаголы стоят в начале строки, а не в конце, как было в предыдущих строках. Отмечаем и инверсию: сказуемые находятся в препозиции по отношению к подлежащему. Соответственно, делаем вывод, что именно такое построение предложения и влияет на наше восприятие снижения интенсивности действия. Причем обращаем внимание на то, что «внучек», в отличие от соседа, все-таки «свалился», то есть действия бабушки по отношению к нему оказались более результативными. Почему? Ученики предлагают такую версию: может, это своеобразное «наказание» для него, не услышавшего, как звонит бабушка? Кроме того, мы опять возвращаемся к слову «ключик» с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Читаем выразительно стихотворение полностью:

*Старая, слабая бабушка
Оставила дома ключик.
Звонила старая бабушка,
Но не открыл ей внучек.
Старая бабушка ухнула,
В дверь кулаком бухнула,
Дубовая дверь рухнула,
Соседка на кухне ахнула...
Качнулся сосед на стуле,
Свалился с кровати внучек,
Упали с полки кастрюля
И бабушкин маленький ключик.*

Обращаем внимание учеников на кольцевую композицию стихотворения (повтор слова «ключик»). Спрашиваем: «Вам не кажется, что стихотворение не закончено? Меня удивило, что автор не рассказал, что произошло дальше: как внучек открыл дверь, как бабушка зашла в квартиру.. Как вы думаете, будет ли бабушка сердиться на внука?». Мнения обучающихся разделились: одни предполагают, что будет, так как ей пришлось сломать дверь, придется ее чинить или же так как внучек лентяй, лежал на кровати и не мог открыть; другие считают, что бабушка ругаться не будет, потому что она все-таки бабушка, любит своего внука, а «ухнула» она не от злости, а просто чтобы набраться силы.

Возникла и мысль о том, что стихотворение все-таки закончено: проблема разрешилась – бабушка попала в квартиру, нашелся ключик, значит, все хорошо и нет никаких поводов для продолжения сюжетной линии.

Подводим итоги обсуждения, отмечая, что сценка, представленная в стихотворении, вызывает улыбку, – а значит, поэту удалось решить поставленную идейную задачу с помощью подобранных языковых средств. Можно предложить ученикам для закрепления еще раз перечислить эти средства, оформив при этом таблицу:

Морфемный уровень	Лексический уровень	Морфологический уровень	Стилистический уровень
уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных глагольный суффикс «-ну-» со значением однократности действия	семантика прилагательных (прямое и переносное значение)	противительный союз глаголы моментального действия	лексический повтор контраст градация прием умолчания (многоточие) инверсия кольцевая композиция ирония

На стадии рефлексии предлагаем обучающимся ответить на вопрос: «Помогает ли анализ художественного текста лучше понять языковые нормы и приёмы?»

Благодаря лингвистическому анализу текста становится ясней логика авторского замысла, более отчетливо обнаруживаются связи между отбором языковых средств и содержанием лирического произведения. А его поэтапное чтение, как в случае со стихотворением О. Григорьева «Бабушка», позволяет обучающимся постепенно раскрывать для себя содержание текста, прогнозировать события, которые произойдут по мере развития лирического сюжета, акцентируя свое внимание в том числе и на языковых средствах.

Таким образом, на примере данного стихотворения проиллюстрирована возможность выполнения лингвистического анализа художественного, поэтического текста. Подобный анализ можно проводить в 9 классе со стихотворениями А.С. Пушкина, например, «К Чаадаеву», «Анчар», «Пророк»; в 10 классе – со стихотворением Ф.И. Тютчева «Как сладко дремлет сад темно-зеленый...»; можно обратиться и к творчеству М.Ю. Лермонтова – к стихотворениям «Парус», «Утёс», «Листок», входящим в программу 6 класса.

Н.М. Шанский отмечал, что настоящее художественное произведение характеризуется не только интересным содержанием, оно имеет свою особенную художественную форму, а ее образует только язык во всех его многообразных проявлениях. Он призывал читать текст не спеша, «внимательно, с чувством, с толком и расстановкой» [Шанский, 1986: 157], потому что только при таком чтении читатель сможет понять и воспринять текст более полно и правильно. А лингвистический анализ текста, по мнению ученого, как раз этому и способствует.

У обучающихся повышается познавательный интерес к русскому

языку, формируется языковедческая компетенция, развиваются коммуникативные, исследовательские навыки, ведь они учатся исследовать текст под «лингвистическим микроскопом», проникать в тайны слова, постигать, как связаны между собой все уровни языка. У учеников формируется языковедческая компетенция: они приобретают знания о языке как системе, овладевают его нормами, обогащают свой словарный запас. Работа с поэтическим текстом становится содержательнее и увлекательнее.

Литература

- Григорьев О.Г.* Стихи для детей / О.Г. Григорьев. – М.: Самокат, 2010. – 80 с.
- Купина Н.А.* Лингвистический анализ художественного текста: Учебное пособие для студентов-заочников 5 курса факультетов языка и литературы педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1980.
- Ушаков Д.Н.* Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов / Д.Н. Ушаков. - М.: Аделант, 2013. - 800 с.
- Шанский Н.М.* Художественный текст под лингвистическим микроскопом: Книга для внеклассного чтения учащихся 8-10 классов средней школы. – М.: Просвещение, 1986.
- Щерба Л.В.* Опыты лингвистического толкования стихотворения. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом. [Электронный ресурс] / <https://helpiks.org/2-3210.html>

*Е.В. Орлова,
г. Рязань*

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Основу федеральных государственных образовательных стандартов составляет системно-деятельностный подход, который предполагает познавательную активность школьников, когда знание не транслируется учителем в готовом виде, а формируется учащимися в процессе их продуктивной деятельности. Л.С. Выготский считал основным правилом построения всей образовательно-воспитательной системы точный учёт детских интересов. Интерес, по Выготскому, «является выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребёнка совпадает с его органическими потребностями». [Выготский, 1996: 84].

В своей книге «Великая дидактика» Я.А. Коменский писал: «Какое занятие не начинать, нужно, прежде всего, возбудить у учеников серьезную любовь к нему, указать превосходство этого предмета, его

пользу, приятность и что только можно». [Коменский, 1982: 456]. Педагогическая наука активно развивается, разрабатываются новые методические подходы к организации обучения, но неизменным для наших учеников остаётся следующее равенство: ХОРОШИЙ УРОК=ИНТЕРЕСНЫЙ УРОК. Учёт познавательных интересов учащихся по-прежнему остается важнейшей задачей учителя при разработке каждого урока русского языка в школе.

В основе любого знания лежит деятельность, и в нашей школе она неотделима от другого понятия – «творчество». Каждый урок – сотворчество. А вместе с ним поиск, идеи, сомнения. Сделать уроки насыщенными, грамотными, запоминающимися, через интерес к предмету воспитать любовь к русскому языку – вот задачи, которую педагоги-словесники решают изо дня в день. Эти задачи поставлены на государственном уровне. Важно, что воспитание любви к родному языку – один из главных аспектов приоритетного национального проекта «Образование».

Когда мы начали работу по новым образовательным стандартам, стало понятно, что из всего многообразия уроков самыми сложными являются уроки открытия новых знаний. Остановимся на некоторых аспектах работы учителя при подготовке и проведении таких уроков.

Важнейшим методическим инструментом считаем системно-деятельностный подход к обучению, который основан на том, что учитель должен не рассказать, объяснить тему, передать знания, а показать возможные направления деятельности и создать условия для самостоятельного изучения материала.

Важнейшим этапом в структуре урока открытия новых знаний является этап мотивации – создание условий, при которых ученик захочет покорить новые вершины. Все три пласта мотивации должны быть затронуты:

«ХОЧУ» – вызываем интерес

«НАДО» – подводим к осознанию важности нового знания

«МОГУ» – демонстрируем, что нет непосильных задач.

Начало урока – наиболее важная его часть с точки зрения мотивации к изучению темы. Как сделать его интересным, как запустить сложный механизм познания, сформировать интерес к изучаемому? Педагогический поиск приводит к возможности представить слово как открытие, достать черный ящик, в котором могут лежать предметы, которые на первый взгляд трудно соотнести с материалом предстоящего урока: открытка, зонт, шарф... Учащимся становится интересно: как это связано с уроком? Мысли начинают работать, строятся догадки. К примеру, на одном из уроков русского языка в 5 классе, связанных с изучением морфологии, появилась чайная пара, а ученикам была предложена лингвистическая загадка:

«Описывая трактир, Николай Васильевич Гоголь пишет: «Купцы по торговым дням приходят сюда САМ-ШЕСТЬ и САМ-СЕМ испивать свою

известную ПАРУ ЧАЮ» [Гоголь, 2018: 7]. Что имел в виду писатель? Как звучало бы это предложение сегодня?

А на уроке изучения лексики русского языка можно предложить ребятам закончить фразу или известный афоризм:

«Так же, как из года в год меняют леса свои листья – старые падают, – так и слова ветшают и гибнут. Пусть! Но...» (родятся и крепнут, как дети, на смену другие). Предложив ученикам «дописать» слова Горация, подводим их к изучению темы «Неологизмы в русском языке».

В традициях нашей школы-проведение бинарных уроков. Бинарные уроки-одна из форм реализации метапредметных связей и интеграции учебных предметов и надпредметных курсов. Это нетрадиционный урок, который ведут два (реже три) педагога-предметника, иногда с учителем работают библиотекарь или педагог-психолог.

Бинарные уроки требуют значительной подготовки как учителей, так и учащихся. Это творчество педагогов, которое перерастает в творческий процесс учащихся, потому что изучение некой проблемы на стыке двух или нескольких наук всегда интересно, такой вид деятельности вызывает высокую мотивацию, помогает увлечь школьников, спровоцировать творческий поиск. Даже темы таких уроков призваны пробудить интерес к ним: «Золотое сечение» в математике, литературе и музыке», «Эгоизм и эгоцентризм в поэзии Серебряного века» (литература и психология), «Что значит имя? Роза пахнет розой, хоть розой назови её...» (русский язык, английский язык, литература), «Зри в корень» (русский язык, математика, биология).

На современном уроке мы используем активные методы обучения: имитационные и неимитационные, исследовательские. На разных этапах урока ведущими могут быть разные методические приёмы: «Бортовой журнал», «Кластер», «Синквейн», «Fishbone». Этап актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном действии предполагает использование видеосюжетов, «слепых» текстов, приема «Лови ошибку».

Особенно интересным нам представляется приём технологии развития критического мышления «Инсерт» (insert; интерактивная познавательная система для эффективности чтения и размышления или «технология эффективного чтения»), применяющийся обычно на этапе осмысления новых знаний. Данный методический приём позволяет ученику отслеживать свое понимание прочитанного задания, текста. Технически он достаточно прост: обучающиеся знакомятся с рядом маркировочных знаков, которые по мере чтения ставят карандашом на полях предложенного учителем текста. Помечать следует отдельные задания или предложения в тексте. Знаком «галочка» (V) отмечается уже известная

обучающемуся информация. При этом её источники, степень достоверности не имеют значения. Знаком «плюс» (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с прочитанным заданием, текстом. Знаком «минус» (-) отмечается то, что идёт вразрез с имеющимися у обучающегося представлениями. Знаком «вопрос» (?) отмечается то, что осталось непонятным и требует дополнительных знаний, вызывает желание углубиться в тему или проблему.

Данный приём требует от ученика не привычного пассивного чтения, а активного и внимательного, вдумчивого. Он обязывает не просто читать, а вчитываться в задание, отслеживать собственное понимание в процессе чтения, анализировать, размышлять. Часто обучающиеся оставляют без внимания или пропускают то, что не поняли, а маркировочный знак «вопрос» обязывает их быть сосредоточенными и отмечать непонятное. Использование маркировочных знаков позволяет соотносить новую информацию с имеющимися знаниями.

Особенно важен маркировочный знак вопроса. Вопросы, заданные учениками по той или иной теме, приводят их к мысли о том, что знания, полученные на уроке, не конечны. А это стимулирует обучающихся к поиску ответа на вопрос, обращению к разным источникам информации.

Одной из возможных форм контроля эффективности чтения с пометками является составление маркировочной таблицы. В ней обычно выделяются три колонки: «знаю», «узнал новое», «хочу узнать подробнее» (ЗУХ). На этапе рефлексии необходимо произвести обсуждение записей, внесенных в таблицу, или маркировки текста. Заполнение маркировочной таблицы также можно предложить обучающимся в качестве домашнего задания.

Еще одним приемом технологии критического мышления является «Корзина идей». Технология развития критического мышления предполагает отход от давления авторитета. Важнейшее требование: никаких оценок, критики, анализа на этом этапе урока быть не должно. Все идеи принимаются.

Алгоритм работы по этому методу выглядит так:

1. Учитель называет проблему, задает вопрос о том, что известно ученикам по данному вопросу.

2. Ученик записывает в тетрадь или рабочую карту урока все, что ему известно по проблеме, индивидуально в течение 1-2 минут.

3. Ученики обмениваются информацией в парах или группах. Время обсуждения – не более трех минут.

4. Представители от каждой группы по кругу называют сведения, факты, не повторяя сказанное ранее – таким образом составляется список идей.

5. Учитель записывает все (даже ошибочные) мнения на доске без комментариев.

6. Учитель связывает идеи в логические цепи, исправляет ошибки учеников по мере усвоения ими новой информации.

Кубик Блума как прием педагогической техники стал известен сравнительно недавно. Его ввёл в педагогику Бенджамин Блум – известный американский ученый, педагог, психолог. На гранях кубика написаны начала вопросов и заданий: «назови», «почему?», «объясни», «предложи», «придумай».

Тема урока должна предусматривать круг вопросов, с которыми предстоит работать ученикам. Схема работы проста: ученик бросает кубик – выпавшая грань указывает, с какого слова будет начинаться вопрос.

Этот прием развития критического мышления уникален тем, что позволяет формулировать вопросы и задания самого разного характера. Он вызывает неизменный интерес не только учеников начальной и средней школы, но и старшеклассников. На уроке повторения изученного в 5-9 классах по теме «Разделы лингвистики» десятиклассникам была предложена работа с кубиком Блума по следующей схеме:

Самое простое – «Назови»: «Назови известные тебе разделы лингвистики». Этот вопрос предполагает воспроизведение знаний.

«Почему?». Этот блок вопросов позволяет сформулировать причинно-следственные связи, то есть описать процессы, которые происходят с тем или иным явлением: «Почему синтаксис тесно связан с пунктуацией?»

«Объясни». Уточняющие вопросы, которые помогают увидеть проблему в разных аспектах и сфокусировать внимание на всех её гранях: «Объясни важность владения грамматикой».

«Предложи». Ученик предлагает свое решение задачи, свой алгоритм применения правила, свою точку зрения по поставленной проблеме: «Предложи опорную схему для работы по теме «Разделы лингвистики».

«Придумай». Творческие вопросы, которые содержат элемент предположения, вымысла: «Придумай синквейн по одному из разделов лингвистики (по выбору)».

Рассмотренные в данной статье подходы к организации и проведению уроков иллюстрируют лишь некоторые аспекты работы учителя, связанные с развитием познавательного интереса школьников к изучению русского языка. Педагогический поиск и решение одной из основных задач современной школы – «научить учиться» – убеждают нас в справедливости известной мысли о том, что «ничему тому, что важно знать, научить нельзя, – всё, что может сделать учитель, это указать дорожки». [Олдингтон: 1]. Актуальные педагогические и методические задачи служат главной цели

современного школьного преподавания курса русского языка – воспитанию любви к родному языку как национальному достоянию.

Литература

Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. С. 84-87.

Гоголь Н.В. Мертвые души – Москва: Эксмо, 2018. – 320 с. (В тексте – Гоголь).

Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / Дейкина А. Ю. - М.: МПГУ, 2007. – 475 с.

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1982, Т.1 – 456 с.

Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М., 1986.

Цитаты об образовании: лучшие высказывания, афоризмы и фразы [Электронный ресурс] / lib-quotes.com/citaty-ob-obrazovanii-4.php (В тексте – Олдингтон).

*Е.В. Петрова,
г.о. Пушкинский Московской области*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

ОГЭ – первое серьезное испытание в жизни каждого выпускника. Экзамены требуют от учеников как обобщенных знаний по предмету, так и умения планировать свою работу, и ни для кого не секрет, что успешность прохождения ГИА во многом определяется степенью подготовки и выбором учебного материала.

Подготовка к экзаменам – сложный процесс, результат которого во многом зависит от педагога и методики преподавания. Безусловно, подготовка к ГИА по русскому языку должна начинаться не в 9 классе, а проводиться в течение всего периода изучения русского языка и литературы в школе. Необходимо приучать учеников с 5 класса к самоконтролю, самопроверке, учить разумно выбирать ответы и сравнивать, учащимся нужно учить работать с тестами. Сейчас издается огромное количество сборников заданий для 5-11 классов, по которым можно работать в течение нескольких лет. Однако, активно включая типовые задания в систему подготовки к ОГЭ, я наблюдала у учащихся снижение интереса к урокам. Поэтому подготовка к ОГЭ должна обязательно отличаться от традиционного повторения школьной программы по русскому языку, но в то же время должна настраивать учащихся на определённый формат экзамена и на специфическую систему проверки. Но как эти условия уложить в формат одного урока?

С помощью сети Интернет сейчас можно воплотить идеи, которые еще недавно казались фантастическими: виртуальный класс, видеоконференции, онлайн-уроки, доступ к любой информации даже с мобильного телефона. Машбиц Ефим Израилевич считает, что «сейчас с помощью компьютера школьников можно научить многому из того, что недавно было доступно лишь специалистам высокой квалификации» [Машбиц, 1988: 6]. Так почему бы не использовать технологии 21 века на обычных уроках? Конечно, ИКТ не отменят привычных способов подготовки к ОГЭ, но значительно расширят диапазон возможностей педагога и облегчат работу. Для подготовки к экзаменам можно адаптировать различные современные программы: социальные сети, популярные мессенджеры, программы для мобильных устройств. Поделюсь опытом работы с привлечением социальных сетей и мобильных приложений.

Сейчас Интернет – самое популярное средство коммуникации, которое легко стирает все преграды на пути общения, а социальные сети стали неотъемлемой частью жизни любого человека. Сайт «ВКонтакте» можно использовать в качестве информационной платформы: каждый пользователь имеет возможность создавать группы. Такой формат удобен для размещения полезной информации: я выкладываю видеоуроки, таблицы, инфографики, аудиофайлы. В группе удобно находить необходимые файлы, они всегда под рукой у учеников. Кроме того, в группах можно делиться полезными ресурсами и ссылками. Например, большой отклик у моих учеников вызвали статьи о шпаргалках.

Одной из сложностей, с которой столкнулись учителя-словесники в этом учебном году, является подготовка к устному собеседованию. Безусловно, к этому испытанию школьники начинают готовиться задолго до девятого класса, ведь каждый урок – это своеобразная тренировка, но новый формат вызывает у ребят затруднения, поэтому отказаться от подготовки совсем невозможно. Но где найти дополнительное время для занятий? В таком случае приходят на выручку мессенджеры: с помощью голосовых сообщений можно учиться выполнять самое сложное для ребят задание – описание фотографии. Достаточно выбрать фотографию, соответствующую формату собеседования, и отправить в общий чат. Учащиеся готовятся две минуты и отвечают, используя голосовые сообщения. В результате таких тренировок страх перед заданием у ребят исчезает, каждый ученик вырабатывает свой план ответа. Преимущество такой подготовки заключается еще и в следующем: проверять сообщения учитель может в любое удобное для себя время. Такая подготовка дала свои результаты: 100 % обучающихся 9 класса МБОУ СОШ №11 г. Пушкино в 2018-2019 учебном году справились с собеседованием.

Приложение «Plickers» – это программа, которая позволяет мгновенно оценить ответы всех учеников в классе и упростить анализ

результатов. С помощью камеры телефона учитель считывает поднятые детьми карточки с QR-кодами, разные стороны которых являются вариантами ответа. Дети, отвечая на вопрос, поднимают карточку с вариантом, который, по их мнению, является правильным. Учитель камерой телефона сканирует коды на карточках, а программа, построив диаграммы ответов, выводит результаты на экран.

Еще одно приложение, с помощью которого можно разнообразить рутину подготовки, – сервис «Quizizz». Это приложение можно использовать на любом этапе урока: учитель может создать тест или викторину на любую тему, может сам определить формат ответов, также в программе есть возможность установки ограничения по времени, что позволяет развивать у учащихся умение планировать время работы. По итогам игры выводится статистика, и ученики, знающие критерии оценивания, могут сами выставить себе отметки.

Таким образом, мобильные технологии позволяют учителю сократить время на проведение фронтальных опросов и тестов, проверить знания учащихся в интерактивном режиме. Для детей же такие программы – своего рода развлечение, которое позволяет немного отвлечься от привычных уроков.

Как видим, возможности информационно-коммуникативных технологий широки и зависят от фантазии и технических возможностей учителя. Но в любом случае можно сделать вывод о том, что их применение в системе подготовки к ГИА по русскому языку не только упрощает процесс обучения, но и повышает мотивацию учащихся, развивает их познавательный интерес и усиливает эффективность учебной деятельности.

Литература

Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988.

Смирнов Е.В. Проводим опрос всего класса за 30 секунд с помощью Plickers. [Электронный ресурс] / <https://newtonew.com/app/provodim-opros-vsego-klassa-za-30-sekund-s-pomoshchju-plickers>

Черненко О.Н. Информационные технологии в учебном процессе. – Волгоград.: Учитель, 2007.

А.Е. Рыженкова,
г. Дзержинский Московской области

РАБОТА НАД СЛОВОМ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ИЗЛОЖЕНИЙ И СОЧИНЕНИЙ ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Слово отражает мысль: непонятна мысль — непонятно и слово.

В.Г. Белинский

Когда не знаешь слов, нечем познавать людей.

Конфуций

Искусство — это таинство рождения старого слова.

К. Краус

В качестве эпиграфов к статье эти высказывания были выбраны неслучайно. Все их объединяет такое понятие, как когнитивность – способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. Именно этого и недостает нынешним школьникам, погруженным в свои технические приспособления. Мозг юного поколения насыщается информацией, которую они не в состоянии воспринять и переработать, а это приводит к явлению, которое предсказал Альберт Эйнштейн: «Опасаясь, что обязательно наступит день, когда технологии превзойдут простое человеческое общение. Тогда мир получит поколение идиотов» [Халаши]. А человеческое общение, каким бы оно ни было, – это всегда слово. Умение понимать слово, извлекать из слова максимальную информацию, употреблять его в том или ином контексте – вот постулаты современных образовательных стандартов, базис для деятельности учителей-филологов и камень преткновения для учащихся, которые сосредоточены в большинстве своем на репродуктивной деятельности – запись под диктовку, и поэтому подготовка к сочинениям и изложениям ОГЭ становится для них большой проблемой. Поэтому мы вынуждены обучать детей шаблонным фразам для сочинений, обучать путем аудирования текстов изложений и прочее. Это, в итоге, приводит к следующим трудностям и проблемам:

1. Ученики с большим трудом дают самостоятельные объяснения тем или определениям (любовь, счастье и т.п.) или просто заучивают найденные в Интернете малопонятные им самим толкования. В результате получается следующее: тезис и аргументы существуют в сочинении сами по себе.

2. Объяснение фразы (задание 15.2) вызывает не меньшие затруднения: слова по отдельности дети понимают, а в целом предложение объяснить не могут.

3. Создание аргументов – большая проблема. Как правило, в задании 15.3 учащиеся приводят весьма примитивные примеры из

своей жизни. И мы вынуждены оценивать данные аргументы максимальным баллом, поскольку, в отличие от критериев ЕГЭ, критерия выразительности речи в ОГЭ нет. А это «умение аргументировать» ученики проецируют и на работы на экзаменах в 11 классе. И как результат – создание примитивных сочинений ЕГЭ.

4. Работа над изложением сводится к тому, что дети стараются побыстрее записать то, что услышали, не вникая в логику рассуждения, текст не сжимают, а конспектируют. В результате в изложении допускаются логические, речевые, грамматические ошибки.

Подобных трудностей немало, и устранение их – процесс длительный. Но, чтобы не устранять, нужно начинать работу заранее, в нашем случае – с 5-го класса. И я хочу представить несколько приемов системной работы над словом как способа подготовки к написанию сочинений и изложений ОГЭ.

Этап первый

Внимание к слову – привилегия не только уроков русского языка и литературы. Напротив, порой на уроках ученики часто не осознают, с какой целью мы анализируем изобразительно-выразительные средства в литературных произведениях, обращаем внимание на детали и т.д. Как мотивировать внимание к слову? Мое решение – лингвистические задачи [Молотков, 1968]. Но работа над ними должна вестись в системе, а от случая к случаю, а, например, в рамках игры «Что? Где? Когда?» Молодежного Кубка мира. Организовать ее в школе несложно. Участие детей в этих турнирах максимальное, интерес – неугасающий, контингент участвующих - от 5 до 11 классов. Игра проводится 1 раз в месяц, с сентября по март (7 турниров), в турнире – 24 вопроса. И работу над этими вопросами можно назвать так: «Слово за слово». То есть в вопросе (который читается всего 1 раз, и решение надо найти команде за 1 минуту) содержится словесная подсказка (информацию надо извлекать именно из ключевых слов), причем надо очень точно знать, что именно требуется в ответе. А способ работы – словесные ассоциации. Попробуем ответить на эти лингвистические вопросы:

1. В стихотворении Семёна Островского пёс расстроен, поскольку ожидал, что в лесу ему встретятся АЛЬФЫ. А вот люди довольны собранными АЛЬФОЧКАМИ. Какие слова мы заменили словами «АЛЬФЫ» и «АЛЬФОЧКИ»?

Анализ: какие слова будут подсказками? (в лесу, а еще – однокоренные слова «АЛЬФЫ» и «АЛЬФОЧКИ»). Следовательно, одно слово будет с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Теперь думаем, какие однокоренные слова можно встретить в лесу? Что интересует пса? Что собирают люди? Пес охотится на животных (лисы). Люди собирают грибы (лисички).

2. Послушайте окончание четверостишия Степана Щипачёва:

... а вместе это —

июньский дождь от всех своих щедрот,
сентябрьские туманы на рассветах.

В первой и второй строках этого четверостишия есть два рифмующихся друг с другом слова, которые появились в восемнадцатом веке. Напишите эти два слова.

Анализ: какие слова будут подсказками? Дождь и туман. Начинаем думать, что их объединяет? (вода). А что такое вода с химической точки зрения? Еще одна подсказка – рифмующиеся слова. Ответ: водород и кислород.

Водород и кислород образуют воду, которая может быть в виде дождя, тумана и многого другого. Полностью четверостишие звучит так:

Есть просто газ легчайший — водород,
есть просто кислород, а вместе это —
июньский дождь от всех своих щедрот,
сентябрьские туманы на рассветах.

3. Уважаемые знатоки, надеемся, что ответ на этот вопрос вы дадите за отведенное время.

Марина Цветаева говорила, что в молодости писателю необходим успех, а в старости необходимо... Закончите ее выражение одним глаголом.

Анализ: какие слова будут подсказками? Конечно, первое предложение и сам вопрос – один глагол. Подбираем синоним к высказыванию «ответ на этот вопрос вы дадите за отведенное время». Заменяем высказывание одним глаголом. Что можно сделать за отведенное, определенное время? Ответ: успеть.

Этап второй. Пятый класс.

Начиная лингвистическую работу с учащимися в 5-м классе, надо помнить, что эта работа даст результаты не сразу, поэтому нужно кропотливо и скрупулезно проводить эту работу с ребятами. И, пока есть возможность (достаточно большое количество часов), акцентировать внимание на уроках развития речи (их с каждым годом будет становиться все меньше). И больше работать с образцами, поскольку у самих учащихся еще достаточно примитивный словарный запас, и они не способны «раскрасить» свое сочинение точными и яркими эпитетами, важными деталями. А образцами будут служить изложения с лингвистическим анализом. Оптимальны для этой работы произведения Паустовского, например, фрагмент из рассказа «Прощание с летом» [Паустовский].

Фрагмент анализа текста изложения:

• Во-первых, почему у автора появились странные ощущения? Найдите слова – подсказки и запишите их в свою карточку.

Странные ощущения (то есть, что чувствует: оглох во сне, лежал с закрытыми глазами, долго прислушивался)
Комментируем правописание.

- Отчего же автор оглох во сне? (потому, что наступила **необыкновенная тишина**). Запишите слова, которые покажут её необыкновенность («**мёртвая тишина, умер дождь, умер ветер, умер сад**»). Почему именно слово «мёртвая» употребляет автор? (чтобы показать, как стало тихо, беззвучно). Как автор усиливает это ощущение тишины? (с помощью перечисления). Комментируем правописание и пунктуацию.

- До этого автор воспринимал всё через звуки. А что происходит в следующей картинке? (**автор открывает глаза**). Глаз воспринимает цвет и пространство. Работая в парах, выпишите слова - краски, которые обозначают цвет и пространство (**доска, презентация: белый и ровный свет, снежно и безмолвно, туманное небо, головокружительная высота, одинокая луна, переливался желтоватый круг**).

- С помощью иллюстрации в презентации попробуйте объяснить выбор автором именно этих слов-красок

белый и ровный свет: снег покрывает все вокруг ровно

снежно и безмолвно: ночью была тишина и виден только снег

туманное небо: в снежных тучах

головакружительная высота: голова кружится, когда смотришь вверх

одинокая луна: кроме луны, ничего на небе нет, звёзд не видно

переливался желтоватый круг: даже луна не желтая, а желтоватая от снега

- Следующая картинка покажет нам, как изменилась земля. Кстати, за сколько часов она изменилась? (**за 2 часа**). Почему так быстро? (**Снег быстро выпал**)

- Сейчас вы будете работать в группах или в парах. Ваша задача – побыть учёными – исследователями: «увидеть» и записать как можно больше изменений, которые увидел автор и доказать, что это действительно изменения. Выигрывает та группа, у которой изменения совпадут с авторскими.

Изменения:

Необыкновенно (всё стало волшебным)

Заворожила стужа (заколдовала морозом)

Большая серая птица (автор даже не узнал ворону)

Посыпался снег с ветки (а до этого ветка была голой)

Стеклянный дождь, падающий с ёлки (как в Новый год)

Комментируем правописание и пунктуацию.

- В последних двух картинках автор выражает своё отношение к первому снегу. Каково отношение автора? Попробуйте выдвинуть свои версии.

«Первый снег к лицу земле» (автору нравится земля в снегу, потому что до этого она, наверное, некрасиво, тёмной)
Комментируем правописание и пунктуацию.

- **Дополнительный вопрос:** Эти слова произносит не сам автор, а его друг по имени Рувим. А почему же Рувим, любуясь красотой первого снега, вздыхает? **(первый снег бывает каждый год, а человек с каждым годом становится старше, стареет)**

Земля похожа на невесту (невеста вся в белом, она, как молодая девушка, нежная, застенчивая). Сравнить с зимой, которая полностью вступила в свои права.

При работе над сочинениями образцы также необходимы. Они будут способствовать не только расширению словарного запаса, но и развитию фантазии, образного мышления, что на первых порах является главным стимулом для стремления выразить словом собственное видение мира. Например:

1) При описании картины Виктора Васнецова «Иван-царевич на Сером Волке» дать устаревшие слова: голевой, кафтан, сафьяновый, кушак, червлёный, калёный, яхонт, длани, ланиты, очи и т.д.

2) При описании комнаты я обращаюсь к малоизвестному произведению Марии Халаши «И вдруг раздался звонок...» [Халаши]. Девочка Шарика больна, поэтому почти не выходит из своей комнаты. И тем не менее она не скучает, потому что у нее есть своя Волшебная страна – ее Комнатия. За внешними чертами девочка-фантазерка угадывает, домысливает их "душевную сущность", даже их биографии. *Эти биографии я также предлагаю детям домыслить.*

- У древней комодихи Маришки – застарелый ревматизм. Почему? *Длинными зимними вечерами у нее особенно болит третий ящик, когда его вытягивают. Он всегда так жалобно скрипит.*

- Этажерка Этелка «работает» библиотекарем. Почему? У шкатулки Гермины есть магазинчик по продаже ЧЕГО? *швейных принадлежностей.*

- У занавески Розы есть жених, его зовут Элемер Ремингтон – это печатная машинка. Кем он может «работать»? *Он журналист.*

- Армин Шмидт – торшер, он изобретатель, который изобрел что? свет. Стоит только нажать кнопку - и под абажуром зажигается голова Армина.

Результаты такой работы превосходят ожидания. Дети придумывают биографии и новые образы таким вещам, о которых даже и не догадываешься! К примеру: *комод – бегемот, он ест носки (они все время пропадают). Шкаф – жираф (высокий, с антресолями, до верха и не добраться).*

Этап второй. Шестой класс

В шестом классе важно вывести работу над словом на более серьезный уровень. От фантазирования мы переходим к научной, публицистической лексике, профессиональной терминологии.

1) Так, написание сочинения «Все профессии нужны» предполагает анализ профессиональной терминологии. Для этого учащимся предлагается опросить родителей, которые помогут разобраться в терминах, а их значения ученики должны будут разъяснить на уроке своим одноклассникам.

Специальность моего папы – мастер по обработке цифровой информации – очень популярна. Это самая новая профессия, связанная с широким распространением цифровых форматов звука и изображения, мультимедиа, трехмерной графики. Это создание, воспроизведение, передача и публикация файлов цифрового формата на различных цифровых носителях инженерно-технической, экономической, социологической и другой информации.

2) Продолжая работу над лексикой, больше внимание стоит уделить фразеологизмам (знание их пригодится и на экзаменах, и в процессе анализа литературных произведений). И один из важных аспектов – происхождение фразеологизмов, за которыми находится понимание их значения. Для этого мы заполняем таблицу, попутно объясняя, какое прямое значение (и почему) легло в основу сравнения [Молотков, 1968].

Таблица 1. Происхождение фразеологизмов

<u>Переосмысление профессиональных выражений</u>	<u>Переносное употребление научных терминов</u>	<u>Библия, церковные книги</u>	<u>Мифология</u>
Снять стружку Зажать в тиски Дать задний ход Играть первую скрипку Сесть на мель Овчинка выделки не стоит Тянуть ляжку Выйти из игры Взять под обстрел	Замкнутый круг Привести к общему знаменателю	В поте лица Камня на камне не оставить Второе пришествие Козёл отпущения Краеугольный камень Хлеб насущный Труба иерихонская Поцелуй Иуды	Ахиллесова пята Между Сциллой и Харибдой Танталовы муки Ящик Пандоры Яблоко раздора Яблоки Гесперид

			Троянский конь Нить Ариадны Сизифов труд Авгиевы конюшни
<u>Художественная литература, УНТ:</u>			
Царевна.....	За.....		земель.
Змея.....	А Васька слушает, да.....		
Тришкин	А воз и ныне (Крылов)		
Зри в	(Козьма Прутков).....души (Гоголь)		

3) Словообразование – один из самых трудных разделов русского языка. Но если учащиеся не освоят этот раздел, то история слова останется для них тайной за семью печатями. Как привлечь внимание к истории слова? Смотрим на карту России. Какое отношение имеет сложение как способ словообразования к населенным пунктам России? (многие образованы этим способом). Выписываем и расшифровываем, основываясь на научные материалы [Смолицкая, 2004].

- Новгород - новый город
- Белгород- белый город
- Ярославль – ярая слава
- Петрозаводск –Петр+ завод (заводы Петра)
- Краснодар – красный дар
- Ставрополь - «крест» + «город» (греч.)
- Йошкар-Ола - Красный Город с луговомарийского
- Волгоград – город на Волге
- Екатеринбург – город (нем.) Екатерины
- Благовещенск – благая весть

А затем можно дать для словообразовательного анализа названия старых улиц Москвы (хотя в каждом городе есть такие топонимы): Толмачевский переулок, Хамовнический переулок, Ордынка, Китайгород, Сретенка.

Этап третий. Седьмой класс

Продолжая работу над словом, приобщаем учащихся к общекультурному и общеисторическому контексту, обучаем формулировать свое мнение и доказывать его, то есть писать сочинение-рассуждение. Вот некоторые приемы данного вида работы:

1) Задание для создания сочинения по картине «Петр Первый допрашивает царевича Алексея»

1. Найти в Интернете картину Н.Н. Ге «Петр Первый допрашивает царевича Алексея», изучить её

2. Найти в Интернете или в учебнике «История России» информацию о том, как и почему Петр I поступил так со своим сыном Алексеем.

3. Прочитать стихотворение Я. Смелякова «Петр и Алексей» [Смеляков]

4. Написать сочинение, пользуясь данным в распечатке планом и найденной информацией

План сочинения

I. Вступление

1. Информация о художнике – Н.Н. Ге

2. *Замысел к_ртины «Петр I допрашивает царевича Алексея» был по_сказан художнику (Чем? Каким историческим фактом)*

II. Описание картины

1. *Д_прос ц_ревича Алексея прои_ходит в одной из комн_т любимого имп_раторского дв_рца Монплеизир в Петергофе. Художнику уд_лось во_создать и обст_новку, и лица уч_стников этого тр_гического с_бытия.*

А) Фон, колорит картины, место действия. Какие цвета и почему использовал художник. Что они передают и придают этому событию?

2. ПЕТР I

А) Поза (*стихотворение Я. Смелякова*)

Б) Одежда (к_мзол, б_тфорты)

В) Фигура

Г) Лицо

Д) Почему так относится к своему сыну? (*стихотворение Я. Смелякова, учебник истории или Интернет*)

Е) Что Петр хочет сказать Алексею? (*стихотворение Я. Смелякова*)

3. Алексей

А) Поза (*стихотворение Я. Смелякова*)

Б) Одежда(к_мзол, б_тфорты, м_нжеты)

В) Фигура

Г) Лицо (*стихотворение Я. Смелякова*)

Д) Почему Алексей замер в такой позе? (*стихотворение Я. Смелякова*)

Е) Какие чувства он испытывает в этот момент? (*стихотворение Я. Смелякова*)

4. Завершение сюжета

Художник передал м_мент воц_рившегося м_лчания. Но мы знаем, чем з_кончится этот к_нфликт отца и сына, царя и н_следника:_____(стихотворение, учебник истории или Интернет)

III. Заключение

1. Удалось ли художнику передать состояние героев?

2. Что вы чувствуете, глядя на эту картину?

3. Н.Н. Ге ставит исторических деятелей на суд человеческой совести. Прав ли, на ваш взгляд, Петр I, поступив так с Алексеем?

4. Можно ли и почему простить или осудить первого российского императора? (стихотворение, учебник истории или Интернет)

Таблица 2. Текст стихотворения «Петр и Алексей Я. Смелякова»

<p><i>Ярослав Смеляков</i> <i>«Петр и Алексей»</i></p> <p>Петр, Петр, свершились сроки. Небо синее в полумгле. Неподвижно белеют щёки, И рука лежит на столе –</p> <p>Та, что миловала и карала, Управляла Россией всей, Плечи женские обнимала И осаживала коней.</p> <p>День – в чертогах, а год – в дорогах, По-мужицкому широка, В поцелуях, в слезах, в ожогах Императорская рука.</p> <p>Слова вымолвить не умея, Ужасаясь судьбе своей, Скорбно вытянувшись, перед нею Замер слабостный Алексей.</p> <p>Знает он, молодой наследник, Но не может поднять свой взгляд: Этот день для него последний- Не помилуют, не простят.</p>	<p>Он не слушает и не видит, Сжав безвольно свой узкий рот. До отчаяния ненавидит Всё, чем ныне страна живет.</p> <p>Не зазубренными мечами, Не под ядрами батарей – утоляет себя свечами, Любит благовест и елей.</p> <p>Тайным мыслям подвержен слишком, Тих и косен до дурноты. -На кого ты пошёл, мальчишка, С кем задумал тягаться ты?</p> <p>Не начётчики и кликуши, Подвывающие в ночи, - Молодые нужны мне души, Бомбардиры и трубачи.</p> <p>Это все-таки в нем до муки, Через чресла моей жены, И усмешка моя, и руки Неумело повторены.</p>	<p>Но, до боли души тоскуя, Отправляя тебя в тюрьму, По-отцовски не поцелую, На прощанье не обниму.</p> <p>Рот твой слабый и лоб твой белый Надо будет скорей забыть. Ох, нелёгкое это дело – Самодержцем русским быть!..</p> <p>Солнце утренним светит светом, Чистый снег серебрит окно. Молча сделано дело это, Всё заранее решено...</p> <p>Зимним вечером возвращаясь По дымящимся мостовым, Уважительно я склоняюсь Перед памятником твоим.</p> <p>Молча скачет державный гений По земле – из конца в конец. Тусклый венчик его мучений, Императорский твой венец.</p>
---	--	--

2) Хорошие результаты дает работа над литературным произведением. Детям часто сложно дать характеристику героя, они обращаются к примитивным характеристикам. Поэтому я попробовала применить такой прием, как «Кинокастинг». Учащиеся в роли помощников режиссеров должны составить для каждого актера список тех требований, которым он должен отвечать, играя героя произведения. Это работа кропотливая, нужно постоянно обращаться к тексту произведения, подмечать мельчайшие детали. Например,

отбирая актрису на роль бабушки из повести «Детство» Горького [Горький, 1969], учащиеся должны указать:

- Очень полная, большеголовая, с огромными глазами, рыхлым красноватым носом.
- Лицо морщинистое
- Ходит плавно, но быстро
- Движения ее походят на кошачьи
- Хорошо танцует
- Приятная, искренняя улыбка, глаза при этом вспыхивают теплым светом
- Говорит весело, складно, нараспев
- Волосы черные, очень густые, длинные и непослушные

3) Еще интересный аспект работы над словом – практический. В последнее время владельцы магазинов, офисов и других учреждений стали давать им названия, используя заимствованные слова. Поражает не столько слепое подражание всему иностранному, сколько полное невежество тех, кто употребляет эти слова. Анализ иностранных слов в наименованиях тех или иных учреждений или объектов позволяет выяснить, почему данные заимствования не могут быть использованы в качестве названий [Ожегов, 2006].

- **Банк «Иллюзия»** – намёк на ненадежность банка
- **Парикмахерская «Эриния»** – в древнегреческой мифологии богиня мести. В римской мифологии ей соответствуют фурия [Мифологический словарь].
- **Типография «Манускрипт»** – манускрипт – рукописный документ: противоречие с функцией учреждения
- **Самолет «Антей»** – великан, получавший неодолимую силу от соприкосновения с матерью Геей – землёй [Мифологический словарь]. Самолет с таким названием долго летать не сможет.

Этап четвертый. Восьмой и девятый класс

В этих классах происходит непосредственная подготовка к экзаменационным сочинениям и изложениям. Я представляю некоторые приемы работы, позволяющие акцентировать внимание на слове, а не копировать шаблоны:

1) Работа над изложениями. Как уже раньше было сказано, работа над изложениями сводится к прослушиванию, запоминанию и конспектированию. Но при этом логическая нить рассуждения часто теряется, что приводит к потере микротем, неверному абзацированию, логическим ошибкам – ко всему тому, за что снимают баллы на ОГЭ. Поэтому мы работаем не только над аудиозаписями, но и над изложениями с купюрами. Этот прием позволяют учащимся «выстроить» логику рассуждения. Роль учителя – сориентировать на видение ключевых слов, грамматических подсказок. Такая работа

дает хороший результат, особенно в слабых классах, где детям трудно воспринимать содержание публицистических текстов.

ЗАДАНИЕ: Вставить пропущенные буквы, знаки препинания, слова и словосочетания, разделить на абзацы.

В _____ человек счас_лив как сейчас говорят по ум_лчанию. По пр_роде своей ребёнок – _____, инстинктивно _____ к счастью. Какой бы _____н(е/и) была его жизнь, он всё р_вно _____и постоя_о находит для этого новые _____. Возможно потому что ему пока н(е/и) с чем _____ свою жизнь, он ещё не _____ что может быть как-то _____. Но скорее всего потому что _____душа еще не успела _____защитным _____и более открыта _____чем душа взрослого человека. А с _____ всё словно бы выв_рачива_т_ся _____. Как бы _____ни склад_валась наша жизнь мы не усп_ко_мся пока не найдем в ней некую _____пр_цепимся к ней и почу_ствуем себя _____. И мы верим в пр_дума_ую нами _____, искренне _____на неё друзьям тратим на _____переж_вания _____... Лиш_когда случает_ся действительно наст_ящая _____мы понимаем сколь _____выдума_ые _____и сколь _____повод для них. Тогда мы _____за голову и говорим себе Господи, каким же я был _____, когда _____из-за какой-то ерунды. Нет чтобы жить в _____и _____каждой минутой. [Открытый банк заданий ФИПИ]

2) Работа над сочинениями. Как правило, мои ученики выбирают варианты 15.2 и 15.3 сочинений ОГЭ. Написание таких сочинений требует детального анализа текста во избежание шаблонных фраз и примитивных примеров. А примеры, разумеется, нужно искать в художественных текстах, причем не только в прозе, но и в поэзии. Конечно, поэтическое произведение – это своего рода «шифровка», нужно потрудиться, чтобы найти в нем скрытый смысл. Например:

А) Стихотворение М. Цветаевой «Мне нравится, что Вы больны не мной» [Цветаева]. О чем оно? О нелюбви. Чем отличается любовь от нелюбви? Приставкой НЕ. Попробуем определить, что же такое любовь – уберем частицы и приставки НЕ из стихотворения.

Запись в тетрадь: По мнению Марины Цветаевой, любовь проявляется в следующем (интерпретировать словосочетания):

- больна Вами
- тяжелый шар земной уплывет под нашими ногами
- играть словами,
- краснеть удушливой волной
- целую
- имя нежное мое поминаете ... днем, ... ночью - все...
- в церковной тишине пропоют над нами: аллилуйя
- встречи закатными часами,
- гулянья под луной,
- солнце, ... у нас над головами

Б) Стихотворение А. Ахматовой «Не с теми я, кто бросил землю...» [Ахматова]. В этом стихотворении заключены аргументы для таких понятий, как «нравственный выбор» и «жизненные ценности», разумеется, их нужно изложить в интерпретированном виде:

Ахматова прекрасно осознает, что на родине ее поджидает гораздо больше опасностей и невзгод, чем в чужом краю. Но принятое решение – остаться на родине - позволяет ей с гордостью заявить, что она не бросила своей земли и ни одного удара не отклонит от себя.

Поэтесса предвидит, что пройдут годы, и события получат объективную историческую оценку. Каждому воздастся по заслугам, и в этом Ахматова не сомневается. Но ей не хочется ждать, пока время расставит все по своим местам. Поэтому она выносит приговор властям: она не будет льстить им и творить для них.

Не с теми я, кто бросил землю
 На растерзание врагам.
 Их грубой лести я не внемлю,
 Им песен я своих не дам.
 Но вечно жалок мне изгнанник,
 Как заключенный, как больной.
 Темна твоя дорога, странник,
 Польшью пахнет хлеб чужой.
 А здесь, в глухом чаду пожара
 Остаток юности губя,
 Мы ни единого удара
 Не отклонили от себя.
 И знаем, что в оценке поздней
 Оправдан будет каждый час...
 Но в мире нет людей бесслезней,
 Надменнее и проще нас.

Подобным образом можно работать над всеми понятиями, но начинать нужно с 7-8 класса, причем у моих учеников есть специальная тетрадь, в которой они записывают названия произведений и найденные аргументы. Этот материал

систематизирован и будет необходим для создания сочинений в 11 классе.

Таким образом, работа над словом является не только важным этапом в процессе подготовки учащихся к написанию изложений и сочинений ОГЭ, но и способом формирования личностных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Доказательством этому может служить высказывание Николая Чернышевского [Цитаты и афоризмы] о том, что «три качества — обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова...». Все эти три качества мы можем развить словом. Поэтому именно от нас зависит, каким будет будущее поколение.

Литература

Горький М. Детство. В людях. Мои университеты / Горький М. – Детская литература. Ленинград, 1969. – 288с.

Все стихи. Анна Ахматова. [Электронный ресурс] / <http://rurоem.ru/ahmatova/all.aspx>

Все стихи. Марина Цветаева. [Электронный ресурс] / <http://rurоem.ru/cvetaeva/all.aspx>

Все стихи. Ярослав Смеляков. [Электронный ресурс] / <http://rurоem.ru/smelyakov>

Константин Паустовский. Рассказы и сказки. Прощание с летом. [Электронный ресурс] / <http://paustovskiy.niv.ru/>

Мифологический словарь. [Электронный ресурс] / <http://myth.slovaronline.com/%D0%90>

Молодежный Кубок мира. Материалы сезонов. [Электронный ресурс] / <http://student.chgk.info/>

Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка/ Молотков А.И. – М.: Советская энциклопедия, 1968. — 543 с.

Ожегов С.И.; Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издание 4-е, доп./ Ожегов С.И.; Шведова Н.Ю. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

Открытый банк заданий ФИПИ. Русский язык. Информационная обработка текстов различных стилей и жанров. [Электронный ресурс] / <http://85.142.162.126/>

Смолицкая Г. П. Топонимический словарь Центральной России / Смолицкая Г. П. – Армада-пресс, 2004. – 416с.

Халаша Мария. И вдруг раздался звонок. [Электронный ресурс] / <http://e-libra.ru/read/204703-i-vdrug-razdalsya-zvonok.html>

Цитаты и афоризмы. Цитаты великих людей. [Электронный ресурс] / <http://zitata.com/>

ПРОЕКТИРУЕМ ВЕБ-ПРОГРАММУ «ДИКТАНТ-ПЛЮС»

Наверное, каждый учитель, занимаясь повышением грамотности письменных работ детей среднего и старшего школьного возраста, хочет эффективно организовать занятия и достичь ощутимых результатов, а сделать это совсем не просто, если уроки проводятся в группе обучающихся, как это принято в нашей классно-урочной системе. Каковы основные проблемы?

Во-первых, чтобы повысить грамотность, нужно писать, и писать диктанты – эта аксиома, важность и непреложный характер которой сложившаяся практика преподавания русского языка, по сути, ставит под сомнение. Почему именно диктант? Многие учителя знают, что частая запись под диктовку, даже если это не специальные, насыщенные орфограммами и пунктограммами тексты, хорошо развивает правописные навыки обучающегося. Диктант является сложной, комплексной работой, которая в первую очередь развивает языковое чутьё и соотносит умение слушать и слышать звучащую речь с умением выбирать верные варианты её записи. В дидактическом отношении диктант намного эффективнее, чем составленное по тексту этого же диктанта упражнение с заданием вставить пропущенные буквы и расставить недостающие знаки препинания. В идеале диктанты нужно проводить очень часто. Они могут быть не каждый раз полноценными, соответствующими возрасту обучающегося по количеству слов и сложности. Это могут быть мини-диктанты. Но и их организация на практике затруднена: много времени занимает проверка, а самое главное – учителя беспокоит вопрос: что делать по итогам диктанта? У нас нет действенного апробированного средства. Работа над ошибками зачастую сводится к профанации: мы предлагаем ученикам выполнить какие-либо упражнения на самые частотные ошибки, характерные для большинства писавших диктант, при этом понимая, что много индивидуальных ошибок останется без надлежащей проработки. В лучшем же случае обучающимся предлагается на каждую свою ошибку выполнить упражнение или привести в правильной записи примеры, подобные тому, где допущена ошибка. Однако если среднее по учебной группе (классу) количество ошибок в диктанте четыре-пять, а обучающихся тридцать, то учитель при добросовестном отношении учеников к делу получит более ста письменных фрагментов, требующих проверки (причём, если и в них будут ошибки, их снова надо отрабатывать), а при недобросовестном – будет вынужден принимать меры учебно-организационного или дисциплинарного характера... Понятно, что трудоёмкость этого

комплексного дела – диктант, затем его проверка с последующей отработкой ошибок и её проверкой – для учителя становится предельной. Как в таком случае рекомендовать частое проведение данного вида работы?

Во-вторых, проблема в том, что группы обучающихся, в которых все имеют одинаковый уровень грамотности, практически не встречаются. А если встречаются, то у членов такой группы, скорее всего, очень низкая грамотность (безграмотность), что, конечно, не облегчает решение задачи, так как каждый из этих учеников требует индивидуального подхода. В идеале для достижения результата учителю нужно заниматься с группой, где всем целесообразно предлагать для работы текст диктанта с одинаково актуальным набором орфограмм и пунктограмм, а затем постепенно, планомерно расширять этот набор. Но и здесь возникнут трудности: темп работы, скорость усвоения материала индивидуальны у каждого члена учебной группы, поэтому в скором времени такая гипотетически созданная группа распадётся: кому-то нужно идти дальше, так как он уже получает стабильно высокие оценки за освоение стартового набора орфограмм и пунктограмм, а кто-то, напротив, с ним ещё не справился. Итак, данная проблема обусловлена противоречием между необходимостью построения индивидуального плана работы для каждого ученика и групповой формой организации занятий, принятой в наших учебных заведениях.

В целях разрешения вышеуказанных трудностей и проблем коллектив Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета разрабатывает компьютерную веб-программу «Диктант-плюс», используя которую школьники 7 класса и старше, абитуриенты, студенты смогут самостоятельно писать диктанты с клавиатуры компьютера или гаджета (будет и мобильная версия) с целью совершенствования правописных навыков.

Содержание программы основывается на пособии [Самсонов 2001], где представлена идея особого – поуровневого – распределения дидактического материала. Систему поуровневого совершенствования правописных навыков целесообразно использовать в занятиях с обучающимися 8-11 классов средней школы, абитуриентов и студентов. 8 класс служит точкой отсчёта, потому что к этому времени обучающиеся, согласно наиболее распространённому учебному плану, познакомились со всеми орфографическими и с наиболее важными пунктуационными правилами. В седьмом классе заканчиваются темы разделов «Морфемика и словообразование», «Морфология»; в восьмом изучается «Простое предложение», в том числе «Осложнённое простое предложение» – то есть к концу этого периода из всего комплекса норм правописания остаются неосвоенными (и то частично) пунктограммы, связанные с постановкой знаков препинания в

сложносочинённых, сложноподчинённых и бессоюзных сложных предложениях.

Начальным этапом работы в программе «Диктант-плюс» является диагностический диктант, который призван определить исходный уровень грамотности обучающегося. Затем ему предстоит работать с дидактическим материалом определённого при диагностике уровня. Это будет продолжаться до тех пор, пока обучающийся не перестанет допускать орфографических и пунктуационных ошибок этого уровня.

В программе предлагается следующее уровневое распределение: доуровневая позиция (или нулевой уровень), ориентированная на обучающихся с несформированными навыками правописания, а также на тех, кто учит русский язык как неродной, и четыре рабочих уровня с градацией учебного материала по степени от самого доступного и актуального (это первый уровень) к самому сложному и встречающемуся нечасто, преимущественно в диктантах повышенной трудности (четвёртый уровень).

В тексты диктантов **доуровневой позиции** с целью решения учебных задач по орфографии включено много широкоупотребительных словарных слов из лексического минимума начальной школы и среднего звена; слова, проверяющие умение правильно выбирать для написания гласные а, и, у после согласных ж, ш, ц, ч, а также гласные в единообразно пишущихся суффиксах существительных, прилагательных, глаголов.

Задача повышения пунктуационной грамотности на доуровневой позиции сводится в основном к формированию умения обучающегося ориентироваться на интонацию: это азы, на которых строится вся пунктуационная грамотность. Понимание интонации уберёжет от постановки лишних, ничем, кроме ошибочной догадки или неразвитой языковой интуиции, не обусловленных знаков препинания. Для диктантов этого уровня подбираются предложения с детерминантами и с однородными членами, но кроме однородных/ неоднородных определений (их бывает не просто различить), например: *С самого утра были слышны громкий скрип, лязг, другие звуки из квартиры соседей с верхнего этажа* (из газеты).

Диктанты **первого уровня** направлены на выработку у обучающихся базовых умений, основанных на применении основного принципа орфографии – морфологического. При этом правила, подобранные для этого уровня, должны охватывать наиболее частотные написания, не требующие от обучающихся многошагового или разветвлённого алгоритма рассуждений или комплексных лингвистических компетенций.

Морфологический принцип, как известно, учит единообразному написанию морфем вне зависимости от того, как слышится соответствующая морфеме часть слова в различных позициях. Главной с этой точки зрения орфограммой является правописание

безударных проверяемых гласных. Начинать нужно, разумеется, с корня слова, однако нужно помнить, что правописанием корней данная орфографическая норма не исчерпывается. Обучающимся, не испытывающим затруднений в подборе однокоренных проверочных слов, можно открыть глаза на то, что при проверке многих приставок, суффиксов и даже окончаний действует тот же принцип, однако подобрать проверочные одноструктурные слова намного сложнее. Способность подбирать проверочные слова очень важна, и мы стремимся развивать её, анализируя на данном этапе работы написания не только гласных, но и парных звонких и глухих согласных.

Большинство пунктуационного материала в диктантах данного уровня связано с постановкой запятой перед союзом *и*, так мы учим пишущих сравнивать сложносочинённые предложения с простыми, осложнёнными однородными членами с сочинительной связью. Правил, затрагивающих вопрос постановки запятой перед *и*, немало, и среди них есть довольно сложные: отсутствие запятой в сложносочинённом предложении, части которого имеют одинаковое строение (например, безличные) или произносятся с общей вопросительной интонацией, или имеют общий второстепенный член и т.д., однако подобные случаи предлагаются для анализа на более высоком, четвёртом уровне.

Работа с диктантами **второго уровня** расширяет круг повторяемых обучающимися правил по концентрическому принципу. Для совершенствования орфографических навыков подобраны следующие группы правил: все корни с чередующимися гласными; гласные *о/ё* после шипящих в суффиксах и окончаниях; гласные *и/ы* после *ц* в суффиксах и окончаниях; написание глагольных окончаний и суффиксов причастий, зависящих от спряжения (кроме различий в написании глаголов изъявительного и повелительного наклонений I спряжения).

Пунктуационное наполнение диктантов второго уровня предполагает совершенствование умений обособления второстепенных членов внутри простого предложения: тексты насыщены причастными и адъективными (с главным словом прилагательным) оборотами, а также обстоятельственными деепричастными оборотами. На этом уровне нецелесообразно предлагать для записи конструкции с необособленными определительными оборотами в препозиции по отношению к определяемому слову и не выделяющиеся на письме деепричастные обороты: это материал сложный, относящийся к исключениям, поэтому работа с ним предусмотрена на более высоком уровне.

К **третьему уровню** отнесены диктанты по орфографическим правилам, применение которых требует комплекса лингвистических компетенций от обучающихся: слитное и полуслитное (дефисное)

написание сложных прилагательных и существительных, употребление частицы *не* с этими же частями речи и с наречиями, основные случаи написания одной и двух букв *н* в суффиксах.

С пунктуационной точки зрения диктанты третьего уровня немного сложнее, чем на втором уровне, и это усложнение обусловлено включением в тексты предложений с пунктограммами, касающимися обособления приложений, сравнительных и выделительно-ограничительных оборотов, а также конструкций, грамматически не связанных с предложением: вводных слов и обращений. Таким образом, здесь расширяется круг пунктуационных задач, связанных с осложнённым простым предложением.

Диктанты **четвёртого уровня** предназначены для обучающихся, овладевших основными нормами правописания, поэтому здесь предлагаются для осмысления трудные случаи. В плане орфографии – это слитное и раздельное написание наречных сочетаний, выбор между прописной и строчной буквами в названиях произведений, организаций, праздников, памятных дат и проч., а также все случаи написания, требующие учёта контекста (наличие зависимых слов), семантики слова.

Пунктуация этого уровня требует от обучающихся понимания структуры сложного предложения для правильной постановки знаков в бессоюзных конструкциях, при стечении союзов в сложноподчинённом предложении и в многочлене с разными видами синтаксической связи. Здесь также много исключений: необособленные определительные обороты, находящиеся в препозиции; необособленные обстоятельственные обороты (деепричастный, сравнительный) и одиночные обстоятельства, выраженные деепричастиями и т.п.

Считаем, что программа «Диктант-плюс» сможет стать эффективным средством повышения грамотности при условии систематического её использования в самостоятельной работе обучающихся под контролем за результатами со стороны учителя.

Создание программы «Диктант-плюс» ставит ряд интересных в организационно-методическом и дидактическом отношении задач, и некоторые из них, как представляется, актуальны не только в рамках работы над нашим проектом. Опыт их решения может быть полезен широкому кругу школьных учителей-словесников, вузовских преподавателей русского языка.

Литература

Самсонов Н.Б. Как повысить грамотность: Система занятий по орфографии и пунктуации / Под ред. П. А. Леканта. – М.: ЦентрКом, 2001. – 148 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исследовательская деятельность является неотъемлемой частью современного образования. Её можно по праву считать важнейшей составляющей работы с одарёнными детьми, ведь она связана с попыткой решения задач с заранее неизвестными ответами и предполагает прохождение основных этапов, характерных для научных исследований: постановку проблемы, изучение необходимого теоретического материала, подбор и применение методов исследования, сбор и анализ материала, обобщение, формулировку собственных выводов [Алексеев и др., 2002]. Подобная деятельность формирует различные общеучебные умения и навыки (рефлексивные, поисковые, коммуникативные, презентационные), а также развивает познавательный интерес к учебным дисциплинам.

Познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [Соколовская и др., 2015: 89]. Он предполагает наличие положительных эмоций при обучении, мотивации к познанию явлений окружающего мира. Так, познавательный интерес к изучению русского языка может выражаться в стремлении ученика узнать новое о свойствах языковых единиц и особенностях их функционирования в речи, найти связи между внеязыковой действительностью и ее отражением в языке.

В данной статье речь пойдет о том, как реализация исследовательского проекта в области лингвистики может способствовать развитию познавательного интереса к изучению русского языка как на уроках, так и во внеурочной деятельности. В качестве примера приведу научно-исследовательскую работу «Ассоциативный словарь как инструмент анализа языковой способности современного школьника», выполненную под моим руководством ученицей седьмого класса МБОУ «Лицей № 24 имени Героя Советского Союза А.В. Корявина». Цель работы была определена как попытка анализа данных ассоциативного эксперимента для выявления особенностей языковой способности детей 13-17 лет. В задачи входило проведение такого эксперимента среди учащихся 7-11 классов и создание прямого ассоциативного словаря, сопоставление слов-реакций с лексико-семантическими вариантами слов-стимулов при последующем анализе семантической связи между ними, а также анализ формальных показателей связи между словом-стимулом и реакциями.

Результатом нашего проекта стала научно-исследовательская работа, получившая признание на различных конкурсах исследовательских работ школьного, регионального и всероссийского уровней.

Очевидно, что выполнение поставленных задач невозможно без развития познавательного интереса к изучению как русского языка в качестве учебной дисциплины в школе, так и языкознания как науки. В ходе напряженной самостоятельной работы ученице пришлось разобраться в сложной незнакомой терминологии (языковая способность, прагматика, синтагматика, парадигматика, семантическое и ассоциативное поле, лексико-семантический вариант и т.п.), а также использовать для исследования понятия, изученные на уроках русского языка (подчинительная связь, согласование, управление, примыкание, синонимия, антонимия и т.п.). С одной стороны, готовность ученицы к такой деятельности уже предполагает наличие познавательного интереса к изучению русского языка, а с другой – способствует углублению и укреплению этого интереса.

Моей изначальной целью как педагога при реализации данного проекта была индивидуальная работа с одарённым ребенком, которая бы способствовала его интеллектуальному и психологическому развитию. Однако уже на первом этапе исследования стало ясно, что эта работа произведет положительный эффект не на одного ученика, а на многих.

Как было отмечено выше, одним из методов исследования был избран ассоциативный эксперимент, который проводился следующим образом. Участникам эксперимента (138 учеников лицея) с интервалом в 5-10 секунд были продиктованы 50 наиболее частотных слов русского языка. Испытуемые должны были под соответствующим порядковым номером записать свою первую ассоциацию на каждое из пятидесяти предложенных слов-стимулов. После обработки 138-и анкет был составлен ассоциативный словарь из 50-и словарных статей. Словари такого типа отражают язык не в виде систематического описания, как толковые, но в виде попарно соединенных слов или их групп, которые являются строительным материалом для предложений. Словарная статья содержит ассоциативное поле связанных со стимулом слов.

Приведём для наглядности одну из словарных статей из составленного нами словаря, в которой представлены вербальные реакции на слово-стимул «большой». Реакции следуют в порядке убывания их частотности. После каждого слова-реакции помещается цифра, указывающая число людей, ответивших на стимул именно этим словом. В конце статьи в скобках приводятся цифры, обозначающие общее число испытуемых, количество разных ответов в данной статье, количество «отказов», число единичных реакций.

Большой – маленький (17), огромный (15), человек (10), дом (9), шар (6), размер (3), круг (3), взрослый (3), торт (3), гигантский (3), толстый (2), зверь (2), взрыв (2), вопрос (2), слон (2), громадный, по званию, секрет, паровоз, пакет, внутри, могучий, город, театр, космос, автобус, жирный, сердце, обширный, праздник, тусклый, возраст, живот, мозг, палец, библиотека, лошадь, мир, небоскрёб, морской кит, проблемы, мяч, круглый, size, нос, семья, пост, много, чупа-чупс, арбуз, грузовик, громоздкий, хлеб, Ваня, куст, зонт, кабан, Кристина, хороший, диван, план, Spase, и нужный, комп, и страшный, подарок (138+67+5+51).

Все участники эксперимента были заинтригованы и буквально потребовали объяснения его сути. Это позволило включить в школьные уроки русского языка дополнительный материал из области лексикологии, а также познакомить ребят с таким понятием, как «когнитивная лингвистика». Благодаря повышению познавательного интереса к изучению русского языка было замечено повышение успеваемости учеников по данному предмету.

Одной из задач вышеупомянутого исследования было сопоставление данных испытуемыми реакций со значениями слов-стимулов, закрепленными в толковом словаре С.И. Ожегова. Ученица, работавшая над проектом, неоднократно делала в классе небольшие доклады, отражавшие ход её исследования. Ей удалось заинтересовать ребят настолько, что каждое выступление завершалось дискуссией на тему особенностей языковой способности современного школьника, а некоторые ребята предложили свою помощь в обработке и дальнейшем анализе материалов ассоциативного эксперимента.

Итак, школьник легче обучается чему бы то ни было, если ему интересно. А интерес зачастую возникает именно тогда, когда ученик узнает новое «для себя» потому, что он сам захотел, а не потому, что ему это «задали». Причастность к научно-исследовательскому проекту как раз и дает ощущение самостоятельности, а осознание выхода за рамки «обязательного» повышает самооценку. Все это, естественно, приносит положительные эмоции и поддерживает интерес к учебным предметам, входящим в сферу проводимого исследования.

В практике преподавания я часто сталкиваюсь с отсутствием интереса школьников к изучению русского языка. Полагаю, что это связано, прежде всего, с тем, что русский язык ассоциируется с зубрежкой правил орфографии и пунктуации. Но как только ученик начинает осознавать, что русский язык можно системно изучать в рамках языкознания, а человеческий язык как знаковая система способен стать объектом исследования в области таких наук, как психология, философия, логика, история, археология, социология, неврология, биология, математика, кибернетика, так сразу же

повышается и интерес к его изучению. Обо всем перечисленном выше целесообразно говорить со школьниками в рамках исследовательских проектов в процессе внеурочной деятельности. При проявлении интереса со стороны учеников возможно углубление материала, изучаемого непосредственно на уроках.

Конечно же, реализация серьезного научно-исследовательского проекта возможна только при тесной индивидуальной работе педагога-наставника с одарённым учеником. Однако, исходя из практики, я пришла к выводу, что один такой проект способен стать инструментом развития познавательного интереса к учебной дисциплине у достаточно большого количества разновозрастных учащихся. Для этого нужно организовать работу над проектом таким образом, чтобы косвенно вовлечь в нее как можно больше участников (организация лингвистических экспериментов, опросов; представление исследования различным группам учащихся с последующим обсуждением и т.п.).

Очень важен подход к выбору темы исследования – она должна быть действительно интересной – и не только для ученика и его научного руководителя. Успех и пользу исследовательского проекта подтверждает то, что выводы, полученные в ходе работы, становятся интересными другим ученикам и порождают дискуссию, поддерживая интерес к обучению в принципе. Приведу пример из нашего проекта по составлению и анализу ассоциативного словаря. Во время очередного обсуждения особенностей вербальных реакций испытуемых на предложенные слова-стимулы один из одиннадцатиклассников отметил, что некоторые реакции можно считать отсылками к так называемым интернет-мемам, и выразил желание проанализировать материал всего словаря в данном ключе. Он составил подробную таблицу найденных среди слов-реакций мемов и снабдил их ссылками на источники в сети интернет. Это расширило рамки нашего исследования и определило перспективы дальнейшей работы. Отметим, что столь ценная таблица была создана «не для оценки», не по просьбе или поручению учителя, а исключительно потому, что ученику стало *интересно*.

В качестве заключения хотелось бы подчеркнуть, что исследовательская деятельность развивает абсолютно все содержательные компоненты познавательного интереса [Соколовская и др., 2015: 91]:

- эмоциональный (у обучающегося возникает положительное отношение к самому процессу обучения при совместной работе с научным руководителем исследования и со сверстниками);
- интеллектуальный (происходит самостоятельное обретение новых знаний, развитие операций мышления: анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации);

- регулятивный (в ходе работы над исследовательским проектом ученик преодолевает трудности, сосредоточивается на способах решения поставленной задачи, а самое главное – развивает рефлексивные способности);
- творческий (учащиеся переносят ранее усвоенные способы деятельности в новую ситуацию, ищут нестандартные пути решения задачи).

Литература

Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24-33.

Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. С. 30-35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii>

Пелепейченко Е.С. Проектная деятельность в современной педагогике // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. С.268-270. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-sovremennoy-pedagogike>

Соколовская И.Н., Кизилёва А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // Царскосельские чтения. 2015. С. 89-92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-suschnosti-ponyatiya-poznavatelnyy-interes-v-pedagogike>

Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва., 1971.

*Н.А. Таранушенко,
г.о. Протвино Московской области*

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПРЕДМЕТ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Проблем в преподавании русского языка всегда было много: он у нас богат и красив. И очень сложен. Поэтому, наверное, правильный литературный язык всегда не все ученики могли постигнуть. Но сейчас, в эпоху тотального тестирования, за изучение детьми родного языка особенно тревожно. Когда обучение нацелено на то, чтобы вставить буквы, выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, возможно ли почувствовать живую ткань языка, ощутить его вечное дыхание, понять, что он хранит нравственность народа? С моей точки зрения, в текущий момент главная задача словесника – раскрыть перед учащимися глубину русского языка.

На моих уроках разговор о могучем нравственном потенциале нашего языка возникает порой стихийно, как отклик на чей-то выразительный текст или яркое выражение. Ребят удивляет рассказ о моем детском лингвистическом (правда, слова такого я тогда ещё не знала) удивлении. Меня, девочку, учившуюся в атеистической стране, поражало, что в обыденной речи сплошь и рядом звучало: «Храни тебя Бог!», «Дай Бог!», «Господи, помоги!» И пусть тогда писалось слово «Бог» с маленькой буквы, пусть приобрело явные черты междометия, но ведь язык его, казалось бы, не востребованное, хранил без малого век! Чем объяснить это? В обсуждение проблемного вопроса ученики включаются с интересом и общими усилиями приходят к выводу: где-то в глубинах национального сознания ощущение присутствия Бога жило, и язык, как скрупулезный хранитель, спрятал это важное слово в междометную оболочку, укрыл от всевидящего ока власти, сберёг...

Подобные открытия совершают ребята, работая с фразеологизмом «на том свете». К их удивлению, именно язык показывает нам, что ждёт душу ушедшего из жизни не сырая могила, а свет. Неясно, какой, но свет! И, значит, душа, вне сомнения, существует, раз об этом говорит нам родной язык, отточенный веками.

Такие изыскания помогают детям убедиться в могуществе и нравственной силе родного языка.

Уроки русского языка способны раскрыть его образность и точность, научить писать выразительно, неординарно, что, к сожалению, не востребовано при сдаче ЕГЭ, так как жёсткая форма сочинения не даёт возможности проявиться творческому потенциалу выпускника. Я пунктирной нитью протягиваю через свои уроки систему сочинений-миниатюр, требующих немногих временных затрат, но так обогащающих детские души, заставляющих присмотреться и прислушаться к миру. Сначала, в 5-6 классах, не столько пишем сами, сколько читаем и анализируем классические образцы: «Затеси» В. Астафьева, «Крохотки» А. Солженицына, миниатюры Л. Енгибарова, стихотворения в прозе И. Тургенева. Нас интересует, какими инструментами пользуется автор, чтобы донести до читателя свою мысль, создать неповторимые образы.

Потихоньку параллельно начинаем и сами писать. Эти сочинения всегда имеют очень конкретную, узкую тему, чтобы не было соблазна «налить воды». Например, готовимся к домашнему сочинению «Первые цветы». Придумываем образы: солнышко пасёт на припёке жёлтых цыплят мать-и-мачехи, солнце рассыпало на пригорке золотые монетки мать-и-мачехи, золотыми веснушками мать-и-мачеха украсила лицо просыпающейся земли. Ребята стараются найти яркие, точные образы (ведь столько учились у великих!), чтобы картина ожила, заиграла яркими красками. Небольшой объём

сочинения (4-5 предложений) позволяет скрупулезно работать со словом, обогащая свою речь.

Но не только образное, но и логическое мышление развивают уроки русского языка. По мере набора теоретических знаний ученикам всё чаще предлагается групповая проектная работа по систематизации учебного материала. Работа эта трудна, однако увлекательна. Так, в 6-ом классе, когда уже пройдены темы «Правописание О-Ё после шипящих в корне слова», «Правописание О-Ё после шипящих в окончаниях существительных, прилагательных и глаголов» и на очереди темы «Правописание О-Ё после шипящих в суффиксах существительных и прилагательных», предлагаю ребятам самим найти алгоритм, позволяющий собрать все эти мелкие правила в единое. Даю подсказку: система должна быть расположена на трёх уровнях. Начинается групповой мозговой штурм – своеобразная игра в паззлы, которые должны сложиться в правильный узор. В конце концов возникает «Правило трёх ступеней»:

✓ 1 ступень – определи морфему и, если это корень, остановись и ищи проверочное слово, чтобы Ё чередовалось с Е.

✓ 2 ступень – если морфема не является корнем, определи часть речи и, если это глагол, пиши Ё.

✓ 3 ступень – если часть речи не глагол, поставь ударение: под ударением пиши О, без ударения – Е.

Примечание: остановиться можно на любой ступеньке, но «прыгать» через ступеньки нельзя!

Все эти изыскания красочно оформляются в виде лестницы, куда позже, в 7-ом классе, легко встанут причастия и наречия. И дети мои радуются, что сами нашли форму, позволяющую мелко собрать воедино и легко использовать при написании. Так оттачивается не только грамотность, но и логика.

В заключение своих размышлений о преподавании русского языка в современной школе отмечу, что нет среди учебных дисциплин предмета, позволяющего так универсально развивать ребенка, повышая его нравственный потенциал, будя творческое воображение, отшлифовывая логическое мышление. Иными словами, изучение родного языка дает возможность воспитывать разносторонне развитую личность.

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ПОВТОРЕНИИ ОРФОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Технологии проблемного обучения, на наш взгляд, являются одним из наиболее эффективных инструментов, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности, познавательной и творческой активности школьников. Как правило, методы и приёмы технологии проблемного обучения используются в преподавании точных и естественнонаучных дисциплин, однако они вполне применимы и в методике русского языка, особенно в области орфографии. Суть проблемного обучения состоит в организации проблемной ситуации, пути разрешения которой учащиеся изучают самостоятельно или при помощи учителя. Следует отметить, что задача, которую следует решить, основана на противоречии, поэтому педагогу важно не упустить момент, помочь увидеть несоответствие.

Проблемная ситуация при повторении орфографии в одиннадцатом классе представляет собой сложную процедуру разложения на составные элементы орфограммы, особенно такой, которая относится к трудным случаям орфографии. Термин «орфограмма» можно определить следующим образом: это написание слова или морфемы, выбираемое из нескольких возможных (при одинаковом произношении) и соответствующее определенному орфографическому правилу. Соответственно такой выбор и может стать проблемой, на которой основывается проблемная ситуация.

Как утверждают и лингвисты, и педагоги, одним из трудных вопросов орфографии является правописание одной и двух Н. Довольно часто выбор одной или двух Н становится для выпускника настоящей проблемой. В связи с этим представляется целесообразным применение технологии проблемного обучения на уроках повторения темы «Правописание Н и НН в разных частях речи». На наш взгляд, эта комплексная орфограмма – благодатный материал для проведения проблемных занятий. Учащимся 11 класса предлагается самостоятельно повторить теоретический материал по следующим вопросам:

- Словообразование слов, содержащих Н и НН;
- Правописание Н и НН в отглагольных прилагательных и причастиях (полные и краткие формы);
- Правописание Н и НН в прилагательных;
- Правописание Н и НН в существительных;
- Правописание Н и НН в наречиях.
- Исключения.

Учащиеся делятся на группы. Педагог предлагает выполнить проблемное задание, включающее орфограмму определённой части речи. Рассмотрим примеры таких заданий.

Орфографическая задача № 1: Н и НН в отыменных прилагательных.

1. Выберите из предложений все отыменные прилагательные, вставьте пропущенные буквы. Слова-исключения отметьте галочкой.

2. Выделите морфемы, с помощью которых образованы выписанные слова, содержащие данную орфограмму.

3. Сделайте вывод о написании Н и НН в отыменных прилагательных.

Орфографическая задача № 2: Н и НН в отглагольных прилагательных.

1. Выберите из предложений все отглагольные прилагательные, вставьте пропущенные буквы. Слова-исключения отметьте галочкой.

2. Выделите морфемы, с помощью которых образованы выписанные слова, содержащие данную орфограмму.

3. Сделайте вывод о написании Н и НН в отглагольных прилагательных.

Орфографическая задача №3: Н и НН в причастиях.

1. Составьте предложения, в которых слова *жареный, кошенный, раненый, вязаный* выступали бы и в роли прилагательных, и в роли причастий.

2. Сколько Н пишется в кратких причастиях? Чем они отличаются от кратких прилагательных?

3. В каких предложениях использованы краткие причастия, а в каких – краткие прилагательные?

Это общество было организова...о недавно. Моя подруга организова...а и внимательна. Решение было давно мною обдума...о. Большинство присутствующих было удивле...о словами товарища. На территории нашей республики сосредоточе...о много промышленных предприятий. Лицо старика было хмуро и сосредоточе...о.

Орфографическая задача № 4 – это вопросы и задания по теме «Н и НН в кратких прилагательных и наречиях», орфографическая задача № 5 – «Н и НН в именах существительных».

В перечне элементов содержания, проверяемых на едином государственном экзамене по русскому языку, имеется ещё одна довольно сложная и теоретически, и практически тематическая единица «Употребление гласных букв О/Е (Ё) после шипящих и Ц». Использование технологий проблемного обучения помогает понять орфограмму, приобрести навыки грамотного письма. Проблемное занятие, на наш взгляд, целесообразно провести с опорой на методики научного анализа, поэтому учащимся рекомендуется предварительно повторить следующие вопросы:

1. Правописание о/е (ё) в сильной позиции.

2. Правописание о/е в слабой позиции.

Во время проблемного занятия рассматривается ряд орфограмм, объединенных темой «Гласные о-е после шипящих и Ц». Работу на уроке можно организовать в игровой форме, разделив класс на мини-группы (по 3 человека), каждой из которых предложены проблемные задания. На их выполнение отводится около 15 минут. Учитель и 2 ученика-помощника проверяют упражнения, оценивают результаты работы каждой группы и делают выводы.

Карточка с проблемным заданием может быть такой:

Вставьте пропущенные буквы, объясняя написание слов с данной орфограммой. Для этого: 1) определите гипотезу и алгоритм решения; 2) произведите проверку гипотезы путём подбора слов с подобной орфограммой и коррекцию решения (если учащийся ошибся); 3) сделайте вывод.

Каждой группе раздаются слова с орфограммой, находящейся в определенной морфеме. Например: Мини-группа 1

Б...ч...вка, веч...рка, деш...вый, ж...ваный, ж...лоб, ж...лтый, ж...лудь, ж...лчь, ж...рнов, ж...сткий, зач...т, кош...лка, печ...нка, пощ...чина, прич...ска, пч...лка, пш...нка, пш...нник, расч...ска, реш...тка, саж...нки, сч...т, уч...ба, уч...т, ч...боты, ч...лка, ч...лн, ч...рствый, ч...рточка, чеч...тка, ш...пот, щ...голь, щ...лка, щ...тка.

Подобные задания помогают сформировать как орфографическую грамотность, так и навыки научно-исследовательской деятельности (определение гипотезы, произведение проверки, исправление ошибок).

Использование проблемных заданий при подготовке к единому государственному экзамену по русскому языку помогает добиться высоких результатов.

Литература

Иванова В.Ф. Современная русская орфография. М., 1991.

Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. М., 1982.

Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. М., 2000.

*Г.В. Филатова,
г.о. Краснознаменск Московской области*

ИГРОВАЯ ТЕХНИКА КАК ПРИЕМ ПОДДЕРЖАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ

Сделать систему образования в России одной из самых конкурентных и лучших среди мировых образовательных систем.

Данная целевая установка прописана в национальном проекте «Образование», федеральной программе «Современная школа», в Указе Президента РФ № 204 от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и, как следствие, в совместном Приказе Рособрнадзора № 590 и Минпросвещения РФ № 219 от 06.05.2019 г. «Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся».

Как педагоги, мы понимаем, что без развития у детей мотивационной составляющей будет достаточно сложно в нашей ежедневной работе добиваться высоких и, главное, стабильных результатов. Для успешного обучения важна развитая учебно-познавательная мотивация у учащихся. Внутренняя – это то, что движет ребенком изнутри. Внешняя – это стимулирование учебной деятельности родителями и педагогом. Для успешного обучения важна преобладающая роль внутренней мотивации. Волевая составляющая внутренней мотивации – это осознанное обучение, осознание ребенком значимости для него знаний. Развитие саморегуляции как внутренней мотивации формируется только к 16-21 годам, т.е. фактически к окончанию школы. Учащихся среднего звена с 11 до 15 лет педагоги учат учиться: овладевать навыками саморегуляции. И овладение этими навыками саморегуляции происходит через стимулирование внешней мотивации на уровне «люблю, нравится, буду изучать, потому что интересно».

Интерес – это один из самых мощных двигателей – мотивов человеческой деятельности. Это положительное оценочное отношения субъекта к его деятельности. Познавательный интерес находит свое проявление в эмоциональном (в данном случае – положительном) отношении ученика к объекту познания. Л.С. Выготский указывал: «Интерес - как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах. ...Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности» заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» [Выготский, 2008].

Познавательный интерес учащихся в ходе изучения предмета – это тот инструмент, который позволяет педагогу соединить привлекательную и эмоциональную внешнюю мотивацию с

мотивацией внутренней. Ещё Гёте говорил: «Научиться можно только тому, что любишь».

Ребёнку сначала должен понравиться процесс обучения русскому языку, он должен захотеть научиться чему-то новому, стать более успешным, чем он был ранее: более грамотным, более уверенным в своих знаниях и навыках.

Финская модель образования, занимающая лидирующие позиции в мировом образовании, построена на принципе соревнования ученика с самим собой: ребенок стремится достичь успеха по отношению только к самому себе, без сравнения своего местоположения в рейтинге по отношению к другим ученикам в классе или школе. Вышеуказанный подход как раз и строится на активном познавательном интересе учащегося, трансформирующего внешнюю мотивацию в навыки внутренней мотивации и, как следствие, саморегуляции.

Основными условиями возникновения познавательного интереса являются:

- применение педагогом техники проблемного вопроса,
- стремление учителя разнообразить способы и формы ведения урочной деятельности,
- яркость и эмоциональность во время учебного процесса,
- личностный интерес педагога к учебному предмету, как мы говорим, «влюбленность» в свой родной язык и литературу.

Занимательность – это не развлекательность, это труд и поиск путей вовлечения учащихся в изучение предмета, эмоциональность – это не смех, это радость от полученного результата, открытия нового, решения проблемного вопроса.

Если педагоги говорят о познавательном интересе, то, как правило, это означает использование во время уроков русского языка различных игровых практик: кроссворды, восстановление «рассыпанного по предложениям текста», поиск пар слов. Почему игровой прием показывает отличные результаты для формирования познавательного интереса у учащихся? Игра превращает серьезное занятие в развлечение. Она снимает волнение и тревогу детей на уроке, стимулирует у ребёнка желание победить, для чего ребёнок начинает прикладывать больше усилий, вовлекается в процесс игры и в изучаемый предмет; игра создает положительную атмосферу, вызывает открытость и заинтересованность у детей. Ребёнок, вовлеченный в игру, стремится выразить себя. Подбирая тип игры, применяемый на уроке, педагог должен учитывать особенности возрастной психологии детей, распределяя уровни заданий в игре учитывать принципы личностно-ориентированного обучения, подразумевающего индивидуальный подход к ребёнку.

Учащиеся 14-15 лет начинают поиск определения будущей профессии. Их выбор интереса к предмету уже не может быть

обусловлен только вышеуказанными простыми игровыми приёмами. Им интересен многоформатный и многоступенчатый принцип построения игрового пространства.

Так, в 7-м классе тема «Повторение: причастие и деепричастие» была представлена в виде урока-игры «Лечебное дело: спасти причастия и деепричастия». В основу урока положен принцип ролевой игры, занимающей весь учебный час. Семиклассникам было предложено принять участие в работе «Госпиталя причастий и деепричастий» в качестве докторов. Перед тем как приступить к выполнению задания, учащиеся дали «клятву», обязывающую их спасать повреждённые безграмотностью слова и предложения. Предваряя самостоятельную работу учащихся, сильные ученики, играющие роль заведующих отделением неонатологии (происхождения причастий и деепричастий) и отделения хирургии (пунктуация при причастных и деепричастных оборотах) напомнили классу основные правила правописания причастий и деепричастий, постановки знаков препинания в причастных и деепричастных оборотах. Далее ученики стали сотрудниками отделения скорой и неотложной помощи, разделившись предварительно на пары: каждому была вручена «карта больного» и сам «больной»: лист с предложениями, в котором нарочито допущены ошибки в причастиях, деепричастиях, причастных и деепричастных оборотах.

Карта больного				
Лечащий врач: (ФИ) _____				
Исправлено ошибок в правописании суффиксов причастий	Исправлено ошибок в правописании Н и НН в суффиксах причастий	Исправлено ошибок в правописании деепричастий	Исправлено ошибок в причастных оборотах	Исправлено ошибок в деепричастных оборотах
Работу врача проверил консультант: (ФИ) _____				
Качество проведенного лечения	все ошибки найдены и исправлены Оценка - 5	Не найдены или неверно исправлены 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки (не более) Оценка 4	Не найдены или неверно исправлены 4 орфографические и 4 пунктуационные ошибки (не более) Оценка 3	Не найдены или неверно исправлены 8 орфографические и 8 пунктуационные ошибки (не более) Оценка 2

Задача каждого «доктора» была найти ошибки, идентифицировать эти ошибки, выписать их количество и внести необходимые исправления в предложения, то есть провести осмотр «больного», поставить ему «диагноз» и «вылечить». Далее «пациента» и его

«больничную карту» принимал работающий в паре ученик – «доктор» – его задача была проверить правильность выполненной работы, при необходимости внести корректировки и поставить финальный вердикт о правильности выполненной работы (излечения «больного»). В конце урока совместно с учителем были разобраны правильные варианты предложений. Результаты рефлексии по окончании урока показали, что 90% класса оценили урок очень положительно и что предложенные задания не вызвали затруднения при выполнении.

Познавательный интерес можно считать одним из самых значимых мотивов обучения, в общей структуре познавательной деятельности он яснее и быстрее выявляется самим учеником, идентифицируется учителем. Познавательный интерес, подкрепленный видимым для ученика успехом, создает положительные эмоции переживания, становится активным побудителем движения вперед в изучении предмета.

Литература

Бардин К.В. Как научить детей учиться. / Бардин К.В – М.: Просвещение, 2007. – 112 с

Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 672 с.

Дубравина И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие – М.: Академия, 2002

Учебно-методический комплекс В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. Русский язык. Теория. 5-9 классы.

*А.О. Ширмина,
г.о. Мытищи Московской области*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Любая учебная задача всегда содержит в себе формулировку того, что дано, и того, что необходимо найти (условие и конкретный вопрос).

Метод анализа конкретных ситуаций – аналог зарубежного “case study” – педагогическая технология проблемно-ситуационного типа, предполагающая определение проблемы и коллективную выработку нескольких решений этой проблемы. Главное отличие кейса от задачи – «отсутствие решения и пути к нему» [Габдрахманова: 2015].

На уроках развития речи реализуется коммуникативный подход, подразумевающий целенаправленную работу над говорением, чтением и письмом. Благодаря многоальтернативности решений метод анализа конкретных ситуаций состоит из личностно-

ориентированных заданий творческого уровня [Тулепбергенова: 2014].

Модель кейса включает в себя название, ситуацию, определяемую планируемыми результатами, и информацию об этой ситуации. Информация может быть представлена текстом, таблицей или графиком. Сущность стратегии кейс-метода заключается в том, чтобы, детально изучив один или несколько случаев (событий, ситуаций), раскрыть содержание глубинных процессов, протекающих в обществе, лучше понять изучаемое явление и предложить множественную интерпретацию [Черкасова, Яркова: 2009].

На уроках развития речи метод анализа конкретных ситуаций реализуется в использовании личностных (кто действует?), сюжетных (в каких условиях действует и к чему это приводит?), структурированных (без информационной перегруженности) мини-кейсов. Выбор кейса по способу представления информации (эссе, рассказ, аналитическая записка, отчёт, очерк, совокупность фактов) зависит от планируемых результатов. Например, если один из личностных планируемых результатов – развитие умения чувствовать красоту и выразительность речи, то кейс-эссе или кейс-очерк эффективнее кейса-отчёта.

Источники для создания кейсов – первичная и вторичная информация, педагогически обрабатываемая преподавателем и адаптированная для решения конкретных дидактических задач [Махотин: 2014], то есть для достижения планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов. С этой точки зрения кейсы делятся на реальные (предметные случаи в историческом и социальном контексте) и вымышленные (модели ситуаций, основанные на этих предметных случаях).

На уроках развития речи используются вымышленные кейсы, представляющие вторичную информацию, хотя по форме могут быть аналогами реальных документов (отчёт и аналитическая записка). «В своей основе газетные или журнальные публикации вполне могут использоваться в качестве исходного информационного повода для подготовки ситуации» [Махотин: 2014].

Метод анализа конкретных ситуаций может быть успешно применён при изучении стилистики в школьном курсе русского языка. Например, текстовый мини-кейс, содержащий в себе несколько стилистически разных отрывков, объединённых общей тематикой. Обучающимся предлагается подумать не только о том, к какому стилю речи принадлежит каждый из отрывков и аргументировать свою позицию, отыскав лексические и синтаксические признаки того или иного стиля речи, но и коллективно разработать несколько ситуаций, в которых может быть использован тот или иной отрывок. По типологии активизации интеллектуальной деятельности, это кейс «ситуационно-ролевая игра».

Кейс «игровое проектирование» необходимо использовать совместно с методом инцидентов, «когда обучающийся сам должен отыскать недостающую информацию» [Габдрахманова: 2015]. Кейсы этого типа активизируют творческую деятельность в процессе обучения. Создание собственных словарей, исправление или дополнение словариков, специально созданных учителем (при изучении разделов «Лексика» и «Фразеология»).

Метод анализа конкретных ситуаций в более обобщённом виде можно использовать при корректирующей работе. Все пунктуационные и орфографические ошибки, совершённые обучающимися, следует дидактически обработать в кейс, благодаря которому обучающиеся смогут освоить определённый способ деятельности и осознать его сущность [Габдрахманова: 2015]. Такие кейсы разрабатываются как для коллективного прохождения на уроке, так и для индивидуальной домашней работы над ошибками. Решение кейса предполагает проблемный анализ (выявление и проектирование путей решения), системный анализ (взаимосвязь ситуации с окружающей и внутренней средой), установление причинно-следственных связей («ошибка была допущена, потому что...» и «это привело к тому, что...»), коммуникативные действия (коллективное обсуждение), прогностический анализ («подготовка прогноза относительно вероятного и желательного будущего» [Махотин: 2014]), программно-целевой анализ («чтобы не допустить ошибку вновь, необходимо придерживаться алгоритма...»).

Кейс, составленный для корректирующей работы на уроках русского языка, идеально соответствует изначальным дидактическим требованиям к «case study», которые применялись в XX веке при изучении менеджмента и юриспруденции в Гарвардском университете [Махотин: 2014]. Наличие ситуации в конкретный период времени и её связь с реальностью обусловлено видом работы, в которой был допущен ряд ошибок (диктант, изложение, сочинение и пр.). Необходимость поиска, определения и формулировки проблемы обеспечивается учителем. Коллективная выработка решений обеспечивается применением метода дискуссий. Многоальтернативность решений возможна благодаря тому, что «разные люди по-разному воспринимают одну и ту же информацию, по-разному реагируют на одну и ту же ситуацию, в соответствии с различными личными восприятиями и оценочными суждениями» [Лежнина: 2009].

Кейс для корректирующей работы характеризуется как функциональная ситуация («правильное решение известно заранее, но возможно несколько альтернативных ответов» [Безбородова: 2008]). Неоднозначность интерпретаций обеспечивается выбором проблемы, которая требует решения. Например, допущена ошибка,

связанная с оформлением употребления вводных слов на письме, а именно обособление слова «однако».

Кейс «Однако ничего не подходит»

Аналитический материал

1. Однако Земля вращается вокруг Солнца.
2. Солнце, однако, не вращается вокруг Земли.
3. Однако, полагают учёные, Земля вращается вокруг своей оси.

Теоретическая справка

Слово *однако* имеет значение вводного слова, если находится не в начале простого предложения.

Слово *однако*, стоящее в начале простого предложения, является сочинительным противительным союзом.

Практический материал

Предложение	Роль слова <i>однако</i>	Обоснование
Однако Плутон имеет пять спутников.	сочинительный противительный союз	Находится в начале простого предложения, не обособляется.
Однако, по мнению астрономов, Плутон является карликовой планетой.	сочинительный противительный союз перед вводной конструкцией	Находится в начале простого предложения, не обособляется, но обособляется вводная конструкция за ним.
Плутон, однако, вращается вокруг Солнца.	вводное слово	Находится в середине простого предложения, обособляется.

Кейс направлен на освоение применения алгоритма: «Определить положение слова “однако” в предложении → определить, функцию какой части речи оно выполняет → сформулировать правила обособления слова “однако” на основании аналитического материала и теоретической справки».

Практический материал для закрепления представлен в виде таблицы с одним заполненным столбиком (первым).

Этот кейс включает в себя:

- модель ситуации: постановка знаков препинания в предложении;
- связь с жизнью: корректирующая работа после написания диктанта;
- проблему, которую необходимо выявить: функционирование слова «однако» в предложении;
- коллективную выработку решений: опора на теоретическую справку, опора на аналитический материал.

Кейс «Однако ничего не подходит» бессюжетный (так как не включён художественный текст), личностный (так как используется в корректирующей работе). По объёму – мини-кейс, по жанру – совокупность фактов с дополнительным заданием, по реализации –

структурированный (так как не содержит лишней, запутывающей информации, которую необходимо исключить).

Таким образом, метод анализа конкретных ситуаций может применяться на уроках русского языка как при изучении отдельных разделов («Стилистика», «Лексика», «Фразеология»), так и на уроках различной структуры (например, на корректирующем учебном занятии).

Литература

Безбородова Ю. Кейс-метод // Высшее образование в России. 2008. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.09.2019).

Габдрахманова Б.Д. Использование кейс-технологии на уроках русского языка и литературы // International scientific review. 2015. №4 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/> дата обращения: 20.09.2019).

Лежнина Н.Л. Кейс-метод в обучении // Вестник Марийского государственного университета. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.09.2019).

Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-analiza-konkretnyh-situatsiy-keysov-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 20.09.2019).

Тулепбергенова Д.Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина // ИТС. 2014. №1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.09.2019).

Черкасова И.И., Яркова Т.А. Подготовка учителя к применению кейс-метода в процессе исследования образовательных проблем // Сибирский педагогический журнал. 2009. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.09.2019).

*И.А. Щелкунова,
Рузский г.о. Московской области*

ПОРТФОЛИО ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К ГИА

Итоговая аттестация – проверка эффективности учебной деятельности ученика под руководством учителя. Русский язык является одной из основных дисциплин в средних общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Тема подготовки учащихся к промежуточной и итоговой аттестации стала одной из самых важных в современном образовательном пространстве.

У меня, как и у других учителей-словесников, сложилась определённая система подготовки учащихся к итоговой аттестации. Главная задача учителя – учить учиться, сделать так, чтобы ученики умели и хотели самостоятельно добывать знания. Анализ работ

учащихся показывает, что на экзамене проверяются не отдельные знания, а комплекс общеучебных компетенций.

Работу по подготовке необходимо начинать с 5 класса. Эффективным способом сбора и классификации накопленного материала является составление портфолио. Обобщающий урок по любой теме может быть проведён в форме составления таблицы – кластера, при этом могут быть использованы групповые и информационно – коммуникативные технологии. Часто таблицы остаются незаконченными, т.к. по мере изучения этого же раздела или темы в других классах можно добавлять информацию. Например, материалы по теме «Лексика» начинаем собирать в 5 классе. Записываем, что такое слово и его лексическое значение, многозначные и однозначные слова, прямое и переносное значения слов, омонимы, синонимы, антонимы, а продолжаем в 6 классе, добавляя общеупотребительные слова, профессионализмы, диалектизмы, исконно русские и заимствованные слова, неологизмы. Этот материал пригодится при выполнении не только заданий № 3 (средства художественной выразительности) и № 6 (стилистически нейтральный синоним) ОГЭ, но и № 24 (лексическое значение слова), № 25 (контекстные синонимы, антонимы), № 26 (средства художественной выразительности) ЕГЭ. Также накопленный материал можно использовать для подготовки к экзамену по литературе.

Начиная с 5 класса, стараюсь использовать на уроках дополнительный материал – рабочие тетради по предмету. В пособии «Контрольно-измерительные материалы по русскому языку» Н.В. Егоровой (Москва «Вако») представлены тематические тесты, содержание которых опирается на государственные образовательные стандарты. Тестовые задания позволяют быстро оценивать результат работы, точно определить темы, в которых имеются пробелы в знаниях. Так, решая тесты, учащиеся ведут личный диагностический контроль, где отмечают всякий раз сложные вопросы с тем, чтобы повторять теорию, получить консультацию учителя, пройти тестирование по этой же теме снова. И так до тех пор, пока материал не будет совершенно освоен. Таким образом мы готовимся к выполнению тестовой части экзамена по русскому языку в 9 и 11 классах. В портфолио собираем итоговый материал по каждому тестовому заданию экзамена (в отдельный файл). Эта информация, собираемая не один год каждым учеником, нужна для непосредственного повторения вопросов перед экзаменом.

Тетрадь Е.А. Ефремовой «Русский язык» помогает в работе над сжатым изложением. С 5 класса среди предложенных заданий - работа над сжатием текста. Сначала водится понятие «обобщение», в 6 классе добавляются «исключение» и «упрощение». Так шаг за шагом к 9 классу без эмоциональных перегрузок, используя

технологии здоровьесбережения, мы вместе с учениками справляемся с написанием задания № 1 ОГЭ.

Для написания сочинения – рассуждения использую работу в парах. В 10-11 классах выбираем направление (например, философское). Раздаю разные тексты для каждой пары. Два ученика (сильный, слабый) пишут сочинения по одному тексту. Работы проверяются, учащиеся делают выводы. Затем каждая пара делится с классом наработанным материалом. В результате за 3-4 урока можно проанализировать несколько текстов одного направления. Работая над сочинением – рассуждением задания № 15 ОГЭ и № 27 ЕГЭ, использую пособия Н.А. Сениной и А.Г. Нарушевича «Русский язык. Сочинение на ОГЭ (ЕГЭ)», в которых предложен алгоритм работы над сочинениями – рассуждениями. После того как собран материал, объединяем сочинения по направлениям, создавая в портфолио базу для подготовки к экзамену. Конечно, охватить все темы невозможно, поэтому учащиеся для самоподготовки используют Интернет-ресурсы:

fipi. ru – официальный сайт Федерального института педагогических измерений. На сайте публикуются контрольно-измерительные материалы (КИМы) для проведения экзамена в формате ОГЭ и ЕГЭ, демоверсии экзаменационных работ, а также ученики пользуются Открытым банком заданий для подготовки к экзамену.

statgrad. mioo. ru – сайт телекоммуникационной системы СтатГрад. На сайте предлагаются тренировочные работы в формате ОГЭ и ЕГЭ, предназначенные для дистанционной подготовки учащихся к ГИА.

rus-ege.sdangia.ru – обучающая система Дмитрия Гущина для подготовки к экзаменам.

Учащиеся показывают на экзаменах высокие результаты. Экзамены сдаёт 100% учащихся. ОГЭ в 2016 году сдали со средним баллом 33, средняя оценка – 4,2. ОГЭ в 2018 году со средним баллом – 32, средняя оценка – 4. ЕГЭ в 2015 году со средним баллом – 69, лучший результат – 95 баллов. ЕГЭ в 2018 году со средним баллом – 69, лучший результат – 91балл.

Разнообразная систематическая работа по подготовке к ГИА по русскому языку, структурированная в папке – портфолио, помогает и ученику, и учителю преодолеть психологический дискомфорт во время итогового контроля знаний. И это не только успешная сдача выпускниками экзамена по русскому языку, но и воспитание личности, уважительно относящейся к родному языку, владеющей письменной и устной речью, личности компетентной. И, как мне кажется, самое главное в работе учителя – это дать возможность ребёнку пережить радость достижения, осознать свои способности, поверить в себя.

Литература

Ефремова Е.А. Рабочая тетрадь по русскому языку 5-9 классы/ Просвещение, 2019 г.

Лобзова Е.В. «Портфолио» как технология оценивания в контексте гуманитарного образования. / Лобзова Е.В. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - № 2-3. - 2013. С. 23-26.

Митева Н.А Функции портфолио в формировании УУД./ Митева Н.А.// URL: <http://infourok.ru/funkcii-portfolio-v-iormirovanii-uud-416936.html>.

Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А., Федотова Е.Е. Папка личных достижений школьника - «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации/Под ред. Т.Г. Новиковой. –М.: АПК и ПРО, 2004.- 112 с.

НАШИ АВТОРЫ

Алексеева Ольга Максимовна – ассистент кафедры современного русского языка им. профессора П.А. Леканта Московского государственного областного университета, заместитель директора Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета

Арлова Алефтина Петровна – почётный работник общего образования, победитель ПНПО 2007, 2017 годов, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ «Лицей Климовска», г.о. Подольск Московской области.

Бугаева Маргарита Ивановна – учитель русского языка и литературы МБОУ Развилковской средней общеобразовательной школы с углублённым изучением отдельных предметов, г.о. Ленинский Московской области.

Гарова Елена Владимировна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 10, г.о. Королёв Московской области.

Гринёва Ирина Николаевна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 30, г.о. Химки Московской области.

Гурьянова Людмила Борисовна – почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, старший преподаватель кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гуттер Наталья Викторовна – учитель русского языка и литературы МБОУ Развилковской средней общеобразовательной школы с углублённым изучением отдельных предметов, г.о. Ленинский Московской области.

Дейкина Алевтина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания современного русского языка, почётный профессор Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Душкина Ольга Сергеевна – учитель русского языка и литературы МОУ «Гимназия № 1», г.о. Воскресенский Московской области.

Залегай Мария Ивановна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 32, г.о. Мытищи Московской области.

Зубкова Татьяна Анатольевна – учитель русского языка и литературы МАОУ Барыбинской средней общеобразовательной школы, г.о. Домодедово Московской области.

Ивушкина Наталья Сергеевна – учитель русского языка и литературы МКОУ «Покровская основная общеобразовательная школа», д. Покровское Калужской области.

Канакина Галина Ивановна – почётный работник высшего профессионального образования, почётный профессор Пензенского государственного университета, профессор, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Канафьева Алефтина Васильевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка им. профессора П.А. Леканта Московского государственного областного университета.

Максимова Наталья Геннадьевна – заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Кадетская школа по делам ГОЧС №70» г. Пензы имени 70-летия Победы в Великой Отечественной войне, г. Пенза.

Меховская Ирина Александровна – учитель русского языка и литературы Щёлковской гимназии Щёлковского муниципального района, г. Щёлково Московской области.

Орлова Елена Викторовна – заместитель директора по учебной работе МБОУ «Школа № 75», г. Рязань.

Петрова Екатерина Владимировна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 11, г. Пушкино, Московской области.

Родионова Инесса Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Рыженкова Ася Евгеньевна – заместитель директора МБОУ «Лицей № 2» им. Героя Социалистического Труда Б.К. Громцева, г.о. Дзержинский Московской области.

Самсонов Николай Борисович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой современного русского языка им. профессора П.А. Леканта Московского государственного областного университета, директора Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета

Сафонова Евгения Владимировна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Лицей №24 имени Героя Советского Союза А.В. Корявина», г.о Сергиево-Посадский Московской области.

Скрябина Ольга Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, г. Рязань.

Сомова Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, г. Рязань.

Таранушенко Наталья Алексеевна – учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 1» г. Протвино Московской области.

Тимешова Ирина Юрьевна – учитель русского языка и литературы МОУ «Микулинская гимназия», с. Микулино Московской области.

Филатова Галина Викторовна – учитель русского языка и литературы МБОУ Гимназии № 1, г. Краснознаменск Московской области.

Щелкунова Ирина Александровна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Никольская СОШ», с. Никольское Рузского г.о. Московской области.

Ширмина Анна Олнговна – специалист по учебно-методической работе Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета, магистрант НИУ ВШЭ.

Южакова Юлия Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, г. Рязань.

Научное электронное издание

**Теоретические и методологические проблемы
обучения современному русскому языку**

*Сборник материалов Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Москва, 28 сентября 2019 г.)*

Подписано к использованию: 05.11.2019 г.

Объём 3,54 Мб.

Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–12). Заказ № 2019/10-19.

Изготовлено в Информационно-издательском управлении МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А,
(495) 780-09-42 (доб. 1740), iiu@mgou.ru