

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

Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку

*Материалы
Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Мытищи, 26 сентября 2020 г.)*



**Москва
2020**

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2
Т33

Выпускается по решению Ресурсного центра русского
языка и Редакционно-издательского совета МГОУ

Ответственный редактор:

М. А. Мищерина – кандидат педагогических наук, доцент,
директор Ресурсного центра русского языка,
доцент кафедры культуры речи и риторики
Московского государственного областного университета

Редакционная коллегия:

О. М. Алексеева – заместитель директора Ресурсного центра русского языка,
ассистент кафедры современного русского языка им. профессора П. А. Леканта
Московского государственного областного университета;

Н. В. Будылкина – научный сотрудник Ресурсного центра русского языка
Московского государственного областного университета;

А. Д. Дейкина – доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания русского языка
Московского педагогического государственного университета;

А. В. Канафьева – доктор филологических наук,
профессор кафедры современного русского языка им. профессора П. А. Леканта Московского
государственного областного университета.

Рецензенты:

Т. Г. Крапотина – кандидат филологических наук,
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Академии социального управления;

Н. В. Халикова – доктор филологических наук,
профессор кафедры современного русского языка им. профессора П. А. Леканта
Московского государственного областного университета.

Т33 **Теоретические и методологические проблемы обучения
современному русскому языку** [Электронный ресурс] : материалы
Межрегиональной конференции (МГОУ, г. Мытищи, 26 сентября 2020 г.) /
отв. ред. М. А. Мищерина. – Электрон. текстовые дан. (2,13 Мб). – Москва :
ИИУ МГОУ, 2020. – 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 978-5-7017-3215-3.

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

Издание построено на гипертекстовой технологии, с помощью которой обеспечивается переход
от Содержания к тексту статьи и обратно, а также на контекстно-связанные независимые интернет-
ресурсы.

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2

ISBN 978-5-7017-3215-3

© МГОУ, 2020

© Оформление. ИИУ МГОУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Акимова Е.Ю. Формирование читательской грамотности школьников через работу над словом	5
Будылкина Н.В., Забиран Р.В. Реализация проекта «Мамина школа. Русский язык для детей от двух до шести» в образовательном пространстве Московской области	10
Гац И.Ю. Электронные тексты – средство оценивания уровня читательской грамотности обучающихся.....	14
Кайванова Н.Н. Внутрикласное оценивание как оценивание для обучения ...	18
Кокорева Е.А. Способы повышения мотивации учащихся к изучению предмета «Русский язык» в условиях современной образовательной среды....	23
Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие создания положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями	27
Левушкина О.Н. Характеристика текста на первом этапе обучения текстовой деятельности в 5-м классе	34
Леонова Ю.Ю. К вопросу о проектной методике	41
Серопян А.С. Читательская грамотность и болевые точки преподавания литературы в школе	45
Цуканова Е.И. Работа со словарём – базовый компонент в культуре познания языковой личности.....	51
Ширмина А.О. Межсенсорные связи как инструмент активизации мышления школьников на уроках русского языка	58

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Гринева И.Н. Язык новых медиа: чтобы понимать и быть понятым.....	62
Евдокимова Ю.С. Трудности психологической и профессиональной адаптации преподавателя в условиях реализации инклюзивного обучения	65
Канафьева А.В. Вопросительность формы и невопросительность значения: к вопросу о функциональных типах предложений.....	69
Мищерина М.А., Мищерина Н.В. Вопросы глобального образования и актуальные направления речевой подготовки обучающихся в системе общего образования на современном этапе	74
Сударева О.В. Современная языковая ситуация и её влияние на речевое развитие обучающихся	78

СТАТЬИ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ-СЛОВЕСНИКУ

Алексеева О.М. Электронные цифровые ресурсы как вспомогательный материал при изучении темы «лицо глагола».....	82
Бак Т.А. Ознакомление школьников с функциями речевого этикета на примере романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина»	86
Богданова Н.В. Преподавание ОПК как средство развития познавательного интереса обучающихся к изучению русского языка и литературы.....	91
Брикова И.Ю., Щепкина О.П. Лингвистические игры на развитие речи на уроках русского языка	94
Великоредчанина Т.В. Работа в парах как одна из форм формирования коммуникативной компетентности.....	101
Вовк С.М. Игровые технологии как средство повышения эффективности урока русского языка в современной школе	107
Галстян В.А. Формирование лингвокультурологической компетенции (на основе лингвистического и концептуального анализов текстов) на уроках русского языка у учащихся 11 классов в рамках внеурочной деятельности	111
Гринева Е.А. Региональный конкурс «Шибко ошибка!»: рекламный контент глазами школьников	119
Коваленко И.Е. Обогащение лексического запаса школьников на уроках технологии.....	122
Мартиросова М.А. Роль творческой и проектной деятельности учащихся при изучении раздела «Лексикология и фразеология» (из опыта работы)	125
Панкратова М.В. Информационные ресурсы в обучении и преподавании русского языка	129
Попова А.Ю., Смолина Н.Г. Приём «Расскажи от себя» как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий	132
Русецкая Н.В. «Сказки на всякий случай» Е. В. Клюева на уроках родной русской литературы.....	135
Фалалеева О.В. Синквейн как средство повышения интереса к предмету на уроках русского языка	139
Эпельбаум О.А. Роль музеев в образовательном процессе школы. Урок в школьном музее.....	143
Эпельбаум О.А. Экскурсия по родному городу как метод патриотического воспитания на уроках русского языка. Урок «Тире между подлежащим и сказуемым» (5-й класс)	150

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

*Е.Ю. Акимова
г. Королёв Московской области*

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАБОТУ НАД СЛОВОМ

Умеют ли читать современные дети? Думаю, что ответ на этот вопрос для многих очевиден: конечно же, да! Просто читать написанное умеют. Но размышлять над прочитанным текстом, отбирать нужные сведения в огромном потоке информации и находить им применение в своей жизненной ситуации может далеко не каждый учащийся. Необходимо уметь читать грамотно. Этому школьников нужно учить. Вопросам обучения чтению в образовании и раньше придавалось большое значение, но сегодня развитие читательской грамотности является новой областью для современной школы, решающей задачи реализации требований ФГОС. Актуальность формирования читательской грамотности подтверждают и результаты международных исследований грамотности чтения PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) и PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся): наблюдается проблема снижения читательского потенциала у российских подростков. Они с трудом понимают смысл текстов, не умеют их анализировать, сопоставлять и находить нужную информацию. Следовательно, если не создавать условия для формирования читательской грамотности, то ученики оказываются на пути учебного провала. Это серьёзная проблема.

Цель моей статьи – поделиться опытом педагогической деятельности, помогающим повысить учебную мотивацию и уровень читательской грамотности обучающихся.

Передо мной, как перед учителем русского языка и литературы, некоторое время стояла трудная задача: найти наиболее эффективный способ решения проблемы (низкий уровень навыков работы с текстом обучающихся 5-7 классов) и создать условия, способствующие развитию читательской грамотности.

Базовыми гуманитарными предметами для формирования читательской грамотности, несомненно, являются уроки русского языка и литературы, на которых решаются не только

узкопредметные, но и общие для всех учебных дисциплин задачи развития обучающихся. А ещё уже несколько лет мне помогает в работе программа внеурочной деятельности «Развиваем дар слова» для 6-7 классов [Акимова, URL]. Именно о ней хотелось бы сказать.

Накопленный опыт, методические поиски последних лет помогли мне разработать программу, ориентированную на формирование у учащихся коммуникативно-речевых умений, связанных с восприятием, анализом и созданием речевых высказываний. А работа над словом стала первоосновой всех дальнейших занятий, ведь она побуждает узнавать новое о языке, развивает и самостоятельность, и творческие инициативы учащихся.

Программа составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). В неё входят пояснительная записка с определением цели и задач, содержание программы, в которой выделены три смысловых блока: «Путь к слову»; «От слова к тексту»; «От готового текста – к собственному тексту»; учебно-тематический план; требования к планируемым результатам внеурочной деятельности, календарно-тематическое планирование, перечень учебно-методического обеспечения.

Остановлюсь на особенностях её содержания, где выделяются три смысловых блока:

– «Путь к слову». Подводит учащихся к осмыслению своего словарного запаса и обогащению его новыми словами, способствует повышению языковой культуры, формированию внимательного отношения, уважения и любви к родному слову. В занимательной форме задания знакомят со словом одновременно в пяти аспектах: орфографическом, лексико-семантическом, орфоэпическом, синтаксическом и этимологическом. Слова интересны для детей, в них они находят новый, неизвестный им ранее смысл.

Изучаются слова по тематическим направлениям, например: «Слово о Родине» («...о космосе», «...о детстве», «о мире...», «...о жизни», «...о человеке», «...о памяти», «...о совести»). Рассматриваются они в структуре словосочетаний, предложений, небольших текстов.

Подбор синонимов, антонимов, выбор для выражения своей мысли более точных слов, соответствующих стилю высказывания, творческие задания – и это работа со словом. Через слово, мастерство владения словом школьники открывают для себя всё прекрасное, что даёт нам жизнь.

– «От слова к тексту». Даёт представление о тексте, о таких нетрадиционных жанрах школьных сочинений, как письмо, отзыв,

эссе, аннотация, рецензия. Обучающиеся вникают и в содержание, и в смысл, и в логику высказывания, ищут связи, то есть осознают всё то, чем утверждается единство текста. Несомненно, в процессе работы с текстом формируется языковая и коммуникативная компетенция учащихся, развивается дар слова. На этом этапе ведётся работа с текстами, способствующими духовно-нравственному развитию учащихся, соответствующими возрастным особенностям школьников, вместе с тем содержащими что-то новое в интеллектуальном и эмоциональном плане и при возможности актуальными на момент использования. Это могут быть тексты об известных людях, науке, слове, словарях. Работа над текстом начинается не с его разбора, а с анализа восприятия ребят. Они говорят о себе: о своих чувствах, переживаниях, ощущениях; они пытаются понять, почему чувствуют и думают так, а не иначе. Без выражения собственного состояния, настроения невозможно научить детей по-настоящему чувствовать слово и хорошо владеть им. Ведь для каждого человека самое интересное, в конечном счёте, – это он сам. Текст для разбора должен быть связан с пережитым интересом и живым впечатлением. Текст позволяет развивать как речь учащихся, так и их логическое мышление, самостоятельность, учит думать, стремиться к творчеству. Творчество – норма детского развития.

– «От готового текста – к собственному тексту». Способствует повышению творческого потенциала школьников, обогащению их активного словарного запаса. Учит логически связно излагать мысли и письменно их выразить, что является большой проблемой для учащихся. Им предлагается создавать тексты, выявляющие собственную жизненную позицию, определённые отношения, например, к каким-либо явлениям действительности или качествам человека. В творческих работах отражается внутренний мир школьника, по ним можно проследить развитие ученика, формирование его мировоззрения, отношения к жизни.

Результат всей проводимой работы – коллективный проект: создание сборника творческих работ учащихся «Мастерская слова».

Программа внеурочной деятельности позволяет выявить индивидуальные особенности каждого школьника, проводить работу с максимальной заинтересованностью обучающихся, добиваться творческого удовлетворения у каждого ученика и стремления к дальнейшему саморазвитию.

Поиск личностных изменений, личностных динамик – ценность разработанной программы.

Она актуальна, так как даёт возможность закреплять знания и навыки, полученные учащимися на уроках русского языка, и

одновременно вовлекать их в системную исследовательскую, проектную деятельность, ориентированную на творческую самореализацию и социализацию.

Представленная программа содержательна, имеет практическую направленность, включает достаточное количество заданий, активизирующих самостоятельную, творческую деятельность учащихся, развитие их умственных способностей.

Построена на принципах систематичности и последовательности, дифференцированном подходе, создании ситуации успеха.

Программа создана неслучайно для учащихся 6–7 классов. Они способны осваивать большой информационный пласт знаний. Период 11-12 лет наиболее важен для формирования основных умений и навыков, в том числе и читательских. Это время перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями, к мышлению теоретическому. И ключевую роль в формировании теоретического мышления играет читательская грамотность.

Рабочая программа внеурочной деятельности по русскому языку «Развиваем дар слова», написанная в 2016 году, *неоднократно была представлена мной педагогической общественности в разных формах и на разном уровне:*

– выступила с её презентацией на городском методическом объединении учителей русского языка и литературы (муниципальный уровень, 2016 г.);

– участвовала с ней в городском конкурсе «Фестиваль методических идей», где получила положительную оценку и в номинации «Программа» объявлена победителем (муниципальный уровень, 2016 г.);

– представила её на Международной Ярмарке социально-педагогических инноваций в городе Ивантеевка (международный уровень, 2017 г.).

– участвовала во Всероссийском фестивале педагогических идей «Открытый урок» (федеральный уровень, 2017г.). Она опубликована в Сборнике тезисов «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2016/2017, М., «Первое сентября», 35 стр.

– программа опубликована на моём персональном сайте (2017г.): <http://akeu6.narod.ru>.

Полученным опытом и приобретенными знаниями активно и с удовольствием делюсь с коллегами в профессиональных сообществах. Рекомендую использовать программу «Развиваем дар слова» в практической педагогической деятельности: во внеклассной работе, и как дополнительный материал при

проведении уроков русского языка, и при подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, а также к олимпиадам по русскому языку и литературе.

Считаю, что применение программы «Развиваем дар слова» в практической педагогической деятельности даёт положительные результаты. Прежде всего, формируется и развивается читательская грамотность учащихся, а это один из основных ресурсов становления успешного человека, умеющего самостоятельно добывать новые знания и применять их в разнообразной деятельности.

Нет ничего могущественнее слова. Научить школьников правильно использовать этот замечательный дар, данный им во владение, привить интерес к познавательной деятельности, развить любознательность и стремление к речевому самосовершенствованию – важная и необходимая задача, стоящая перед учителем.

Литература

Акимова Е.Ю. Рабочая программа внеурочной деятельности «Развиваем дар слова» 6-7 класс. URL: http://akeu6.narod.ru/load/rabochie_programmy_vneurochnoj_dejatelnosti/rabochie_programmy_vneurochnoj_dejatelnosti_2016_goda/10
Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2010.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «МАМИНА ШКОЛА. РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕТЕЙ ОТ ДВУХ ДО ШЕСТИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Задачи повышения качества отечественного образования и вхождения его в ТОП-10 ведущих образовательных систем мира предполагают целый комплекс решений, связанных в том числе с речевой подготовкой обучающихся. Вместе с тем, проверки читательской грамотности обучающихся неизменно выявляют затруднение школьников девятого класса при выполнении срезовых заданий на сформированность читательских компетенций, читательской грамотности. Какие же причины выявленных затруднений можно отметить? Среди наиболее явных – бедный словарный запас, недостаточное понимание прочитанного текста (даже небольшого по объему и общепопулярного по содержанию). Кроме того, часто отмечается неумение выявлять даже буквальный смысл текста, находить причинно-следственные связи. Вызывает затруднение у детей и локализация информации. Стоит также отметить неготовность школьников формулировать собственные мысли и создавать связное развернутое высказывание на заданную или произвольно выбранную тему.

Успешное выполнение заданий международного тестирования по функциональной грамотности обучающимися общеобразовательных организаций (читательская грамотность и креативный вид функциональной грамотности) будет возможно при условии ранней целенаправленной работы по развитию речи детей. Такая работа будет успешной и результативной при условии активного участия родителей в постановке речи и расширении лексического запаса детей. А для этого необходимо организовать методическое сопровождение и консультирование родителей по вопросам развития речи детей раннего возраста, что отвечает одной из ключевых задач, поставленной в Указе Президента от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Этот документ как раз и отражает значимость создания условий для раннего развития детей.

Для успешного обучения в школе будущий первоклассник должен обладать довольно широкими представлениями об окружающем его мире, уметь называть эти явления словом, строить первую успешную коммуникацию, уметь слушать и слышать, а также

выявлять очевидные связи между сообщениями и делать простые выводы. Но зачастую данные умения и навыки не перерастают в закрепленные поведенческие компетенции и не могут служить базой ни для расширения работы с учебной информацией, ни для совершенствования личности школьника. Обучение и воспитание не складываются в единый синтетический процесс, а речь не становится предметом специальной осознанной подготовки, так и оставаясь фактором внезапным, несистемным, нелогичным. Для того чтобы в старшей школе учитель не хватался за непосильную ношу подготовки к ориентированным на речь экзаменам «неговорящего» выпускника, необходимо, видимо, начать планомерную речевую подготовку детей на этапе домашнего воспитания, обучения в ДООУ, а затем в начальной школе. Все эти этапы можно рассматривать как части единого пропедевтического курса речевого развития, который невозможно реализовать в отрыве от семьи, более того, в котором семья будет играть ведущую роль в качестве мотивирующей и стимулирующей основы успешного речевого поведения ребенка.

Проект Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета «Мамина школа. Русский язык детям от двух до шести» адресован, прежде всего, родителям.

Основной задачей данного проекта является оказание методической помощи родителям в речевом развитии детей с раннего возраста, в привитии детям навыков речевого общения в соответствии с возрастными особенностями, в раннем приобщении детей к богатству русского языка, к самобытности русской речи [Ходякова, Супрунова 2007], что способствовало бы в дальнейшем успешному освоению ими общеобразовательных программ в дошкольном учреждении и в школе.

Успешную реализацию данного проекта мы видим только при условии тесного сотрудничества с дошкольными образовательными учреждениями.

Кураторы проекта обратились за помощью к дошкольным образовательным организациям с просьбой оказать содействие в подготовке видеороликов продолжительностью 5 минут, которые должны наглядно демонстрировать практические индивидуальные занятия с детьми разных возрастных групп по программам речевого развития.

Участие в реализации проекта, как планируется, будет подкреплено документами о сотрудничестве с МГОУ и сертификатами для педагогов.

Авторы проекта исходили из того положения, что многие мамы хотят заниматься со своими детьми, а многие не знают, что с детьми надо заниматься, но и те и другие, не знают, как это правильно делать. А между тем, именно в раннем детском возрасте закладываются речевые навыки, которые впоследствии станут исходной базой всего курса школьного обучения. В основе любого текста должна лежать мысль, этот очевидный постулат риторики позволяет оценить речь и как результат мыслительной деятельности, и как средство развития интеллектуальной сферы. Поэтому в раннем детском возрасте на развитие речи будут работать практически все выполняемые ребенком действия – от игры до самообслуживания, от наблюдений за природными и социальными явлениями (в самом общем значении этих понятий) до слушания читаемых мамой детских сказок. Важно только, чтобы каждое из этих детских событий сопровождалось словом. Именно поэтому участие в этом проекте воспитателей детских дошкольных организаций, которые делятся с родителями практическими советами, покажут эффективные упражнения, разминки, игры, с одной стороны, позволит вооружить родителей посильными и нужными с учетом психофизиологических возрастных особенностей детей заданиями, а с другой, сделает работу воспитателя более понятной для родителей. Это укрепит сотрудничество между родительской общественностью и педагогическим коллективом детского дошкольного учреждения. Какие же аспекты развития речи предусмотрены в проекте? Во-первых, расширение словарного запаса детей. Но это не механическое заучивание новых, возможно, сложных слов с ребенком, а освоение лексики синхронно с освоением окружающей действительности. Это, конечно, времена года, признаки природы каждого из них, называние всего, что видит ребенок, добавление признаков и действий. Виды одежды и порядок ее надевания на себя. Предметы мебели, посуды, рельефа местности, направления движения – вот неполный перечень того, с чем надо успеть дошкольнику познакомиться до поступления в первый класс. Обязательны упражнения на дикцию, на освоение наиболее характерных интонационных конструкций, а также комментированное выполнение простейших событий. При этом важно помнить о работе с мелкой моторикой – завязывание шнурков, застегивание пуговиц, использование ложки и вилки – это тоже работа, тесно связанная с совершенствованием речи. Работа, направленная на подготовку руки к будущему освоению письма, – раскрашивание, штриховка – позволяет научить ребенка координировать свои действия на плоскости, видеть и соблюдать контурные границы графического изображения.

Не будут забыты и этикетные формулы общения – слова приветствия, прощания, просьбы, благодарности, обращения. Такая работа, несомненно, должна идти рука об руку с культурой поведения [Воителева 2014]. Так работа над словом и детской речью выходит на уровень воспитания как одного из элементов, определяющих впоследствии культуру общения.

Таким образом, можно говорить о том, что систематическая работа с детьми младшего возраста, направленная на совершенствование речевого развития, станет хорошей базой для последующего обучения школьника в учреждении общего образования.

Известен постулат, что говорить хорошо – гораздо лучше, чем говорить плохо. И именно в раннем детстве формируются те компетентностные основы речи, культуры речи, культуры общения, которые впоследствии станут стартовой площадкой для школьного обучения [Колокольцев 2013]. И если дошкольные образовательные учреждения помогут родителям научиться готовить детей к школе, общаясь, играя, прогуливаясь, проводя совместные праздники, то готовность к школе как психофизиологический аспект развития ребенка будет сформирована прочно и в срок, а ребенок будет готов к главному – к восприятию и получению знаний, а в дальнейшем к успешному их применению.

Литература

Воителева Т.М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2014, № 3.

Колокольцев Е.Н. Художественное произведение в аспекте речевого творчества школьника: учебное наглядное пособие/ Е.Н.Колокольцев. – М.: ООО «Диона», 2013. – 110 с.

Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Расширение фоновых культурных знаний в процессе работы с текстом путем активизации познавательной деятельности учащихся. Русский язык в школе, №7. 2007. С. 8–14.

*И.Ю. Гац,
г.о. Мытищи Московской области*

ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕКСТЫ – СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Поводом к размышлению в рамках этой статьи стало конкретное событие в отечественной образовательной среде – реализация проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Предметом нашего интереса является одна из составляющих функциональной грамотности. Мы обратили внимание на противоречие между насущной потребностью целенаправленно формировать читательские действия современных школьников и спецификой информационных текстов, привлекаемых на уроке русского языка в метапредметном аспекте. Поэтому особенно подчёркиваем, что поддерживаем идеологию и концептуальные направления оценки читательской грамотности российских школьников. Чтобы высказать свою позицию, нами была проведена экспертиза научно-методических материалов Всероссийского форума экспертов по функциональной грамотности, проходившего в декабре 2019 года и определившего стратегию внедрения проекта [Читательская грамотность 2019].

В ходе общего анализа было установлено, что содержание рецензируемого документа разработано с позиции как компетентностного, системно-деятельностного подходов, так и когнитивно-коммуникативного подхода, который реализуется посредством информационно-коммуникативных и коммуникационных технологий обучения русскому языку. Предлагаемая программа Института стратегии развития образования Российской академии образования интегрирует фундаментальное научное знание и значительный практический опыт, который накоплен за время участия нашей страны в исследованиях PISA, TIMSS или PIRLS. Без сомнения, в научном тексте ощущается единство методологического, педагогического, психологического знания. Достоинство рецензируемых материалов в том, что они могут быть рассмотрены в различных аспектах, в частности, и как продукт технологии, и как дидактическое произведение.

Композиция документа определяется представлением собственно содержания инструментария и защитой технологии проведения мониторинга функциональной грамотности среди российских школьников. Особо выделим тот факт, что предстоящее полномасштабное исследование не является дополнительной проверкой или контролем с целью построения рейтинга

образовательных организаций. Общая идеология сводится к продвижению системы формирующего оценивания, то есть продвижения той системы, которая по-иному оценивает образовательные результаты обучающихся: по успешности этих результатов, а не по количеству ошибок, погрешностей и недочётов.

Введение в рецензируемом документе написано корректно и основательно, в соответствии с общенаучными традициями, мотивируется внимание к вопросам воспитания члена информационного общества [Читательская грамотность 2019]. Концепция в части формирования читательской грамотности воспринимается как информационная система, где текст, критерии отбора текстов для чтения, составных текстов, информационные и читательские умения, читательские действия воспринимаются как подсистемы. Отсюда логичное построение документа.

Особое внимание уделяется типологии текстов, которая может быть поддержана в лингвистической подготовке школьников 5–11 классов классификацией видов лабораторных и экспериментальных работ школьников по русскому языку с применением электронных текстов:

- композиционно-содержательный анализ электронного текста;
- преобразование электронного текста;
- определение функции языковой игры в интернет-ресурсе;
- составление анонсов, аннотаций, рецензий на информационные сообщения;
- редактирование электронного текста;
- работа с лексикографическими источниками.

Метод информационного анализа является тем основанием, которое осуществляет связь лингвистической подготовки подростков и воспитания информационной культуры члена информационного общества в решении общих задач овладения школьниками метапредметными умениями. Основным приёмом реализации информационного анализа электронного, веб-текста является приём интерпретации – преобразование и критическая оценка исходной информации для дальнейшей учебной деятельности. Информационному анализу предшествует графическое чтение электронного текста: оценивается его структура, назначение, визуально определяется удобство восприятия текста. Информационный анализ фрагментов электронных текстов позволяет познать опосредованно и непосредственно назначение общеучебных умений, сформированных специфическими средствами курса русского языка. Перед обучающимися ставятся информационные задачи, связанные с освоением разнообразной информации и предметной – лингвистической:

- найти электронный текст, чтобы узнать и запомнить его, пересказать;
- найти электронный текст, чтобы сопоставить или обобщить;
- найти электронный текст, чтобы преобразовать текстовую информацию в схематичную, видоизменить объём или форму;
- найти электронный текст, чтобы выразить своё отношение, интерпретировать;
- найти электронный текст, чтобы оценить собственную деятельность.

Главная задача применения инструментария для развития читательской грамотности школьника – добиться такого качества общеучебных знаний, которое окажется необходимым и достаточным для автоматизации навыка. Перед учеником разворачивается динамическая модель, он решает, какую информацию содержит в себе анализируемый текст:

- конкретные документы в виде инструкций, правил, стандартов, диссертаций, научных отчётов, следовательно, – документальную информацию;
- конкретную информацию о реальных фактах, объектах, явлениях, значит, – фактографическую;
- обобщающую информацию в виде теорий или гипотез, методик, программ – концептографическую.

Определив, какой именно информационный дефицит удовлетворяется: фактографический, документальный, концептографический – приниматься за решение предметной задачи.

Учебные ситуации с привлечением ИКТ на уроках русского языка и во внеучебной деятельности школьников поддаются классификации:

- ситуация просмотра лингвистической информации;
- ситуация добывания лингвистической информации;
- ситуация управления собственной информацией при решении лингвистических задач;
- ситуация опосредованного взаимодействия (привлечение в учебном процессе цифровой образовательной оболочки);
- ситуация творчества (оформление, предъявление результатов учебно-исследовательской деятельности по русскому языку);
- ситуация общения (с товарищами, с учителем).

Уверены, для обобщения подобных дидактических участков применения электронных текстов, не только школьнику, но и студенту-филологу, который через два-три года будет учить, нужно иметь подобный опыт классификации.

Резюмируем.

Содержание представленных учебно-методических материалов соответствуют самым взыскательным современным педагогическим требованиям. Они воспроизводимы в практике школы. Рецензируемые материалы рекомендуются к применению в системе повышения квалификации педагогических кадров, в системе самообразования учителя. Дидактика высшей школы нуждается в новом взгляде на проблему формирования общепрофессиональных компетенций студентов: и бакалавров, и даже магистрантов.

Разработка единых измерительных материалов для промежуточной и итоговой аттестации студентов профилей подготовки по учебным предметам «Русский язык» и «Литература» – в этом видится следующий шаг во внедрении технологии мониторинга формирования функциональной грамотности.

1) Принципиально поддерживаем позицию разработчиков, связанную с выбором объекта мониторинга, – художественный текст, поскольку он является естественным компонентом функциональной грамотности члена современного информационного общества.

2) На наш взгляд, заслуживает одобрения и поддержки включение блока множественных текстов, которые объединяют мини-тексты разных форматов и содержательной целостности. Подобные тексты отвечают современным потребностям потребителей информации.

3) Проблема читательской грамотности включает в свой состав вопросы педагогического образования, совершенствования метапредметных навыков у бакалавров и магистрантов и знакомства с инструментарием, который сегодня осваивает учитель русского языка и литературы. Формирование ситуационно-ориентированной лингвометодической среды обучения предполагает освоение студентами-филологами элементарных, ключевых положений разработанной технологии мониторинга читательской грамотности школьников.

Полагаем, что внедрение инструментария и технологии мониторинга читательской грамотности школьников в структуру современного образования значительно повысит эффективность не только общеучебной деятельности учащихся, но и эффективность учительского труда.

Литература

Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

Читательская грамотность [рук.]: Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. М.: РАО, 2019. 74 с.

*Н.Н. Кайванова,
г.о. Одинцовский Московской области*

ВНУТРИКЛАССНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Что такое внутриклассное оценивание? Нужно ли оно? И поможет ли новая методика изменить отношение учеников, педагогов, родителей к оценке и не видеть в ней окончательный результат обучения? Чтобы ответить на эти вопросы, вспомним историю русской оценочной системы.

В XVIII веке, например, педагоги не ставили отметок, а подробно описывали свои впечатления от работы ученика: «посредственное учение» или «похвальное». Многие составляли подробные характеристики, которые помогали разобраться в неудачах как самим ученикам, так и их преподавателям: использовались аббревиатуры, как «Н.У.» (не знал урока), «В.И.» (все исполнил). Подобная система использовалась и М. Ломоносовым. Позже от введенной в XIX веке пятибалльной системы оценивания пытался отказаться Лев Толстой, и даже использовал эту практику в своей школе, так как считал, что отметка, строго выставляемая по шкале от 1 до 5, никак не может отразить способности ученика, его особенности в том или ином предмете. Действительно, система оценивания должна давать возможность определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык; должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности, что позволяет получить более полную картину успехов и неудач учащихся на пути получения образования.

В рамках введения новых образовательных стандартов учитель должен оценивать не только предметные результаты, но и метапредметные, что позволяет учащимся и учителям видеть результат не в рамках одного предмета, а во всем образовательном процессе, уметь теоретические познания применить на практике в разных областях. Именно это сегодня является целью образования – создать успешную социальную личность, способную правильно оценить и применить свои умения в жизни. Для этого необходимо участников образовательного процесса научить учиться. Эту проблему позволит решить применение внутриклассного оценивания: совокупность педагогического подхода и техник, и хотя данная технология считается новаторской, так или иначе внутриклассное оценивание однажды использовалось

каждым педагогом. Например, когда нужно было подтянуть неуспевающего, объяснить пропущенную тему. В таком случае каждый педагог скажет, что прежде чем объяснять материал ученику, задавал ему вопрос: «Какая тема вызвала наибольшие затруднения? Что именно непонятно?» Это и была первая попытка осуществить формирующее (внутриклассное) оценивание. Прежде всего это то, что помогает сформировать умение оценивать свои возможности на уроке самому ученику, анализировать свою деятельность, учитель же в это время направляет ученическую деятельность, а значит, осуществляется обратная связь от ученика к учителю. В этом – то и заключается основная идея данного оценивания.

Цель такого оценивания – повысить качество образования.

Отличительными чертами внутриклассного оценивания являются следующие факторы:

- наличие чётко сформулированной цели, поставленной перед учащимися;
- критерии оценки результатов, предложенные учителем или разработанные совместно с обучающимися;
- активное участие всех участников процесса;
- соответствие контексту (в разных классах разные цели);
- метапредметная связь.

Итак, внутриклассное оценивание – это оценивание ради обучения и для него. Это механизм, обеспечивающий преподавателя информацией, которая нужна ему, чтобы совершенствовать преподавание, находить наиболее эффективные методы обучения, а также мотивировать учеников более активно включаться в свое учение, что повышает качество образования, а это уже результат обратной связи между учителем и учеником. Именно эти факторы позволили выдвинуть методику внутриклассного оценивания на ведущее место в ряду методик современного преподавания.

Конечно, часто используемые техники подобного оценивания на уроках – это взаимопроверка, самопроверка, вопросы от учащихся, творческое подведение итогов (мини-эссе, синквейн), но хотелось бы сказать о новых возможностях данного оценивания.

Внутриклассное оценивание как оценивание, ориентированное на результат, или продуктивное, может быть применено в сочетании с использованием разных современных педагогических технологий, например, технологией творческих мастерских. Данная технология – пример системно-деятельностного подхода в обучении, подразумевающего формирование умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию,

выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, что соответствует принципам внутриклассного (формирующего) оценивания. Сущность рассматриваемой технологии заключается в том, что в атмосфере уникальным образом организованного учебного процесса ученики сами добывают и осмысливают знания по предмету, предоставляют полученную и обработанную информацию вниманию аудитории. Официальное оценивание работы ученика исключается, но представление результатов работы всему классу дает возможность самому ученику оценить ее достоинства, изменить или исправить. Учителю здесь отводится роль куратора: он задает вопрос, побуждающий учащихся найти ответ; дает необходимую информацию малыми дозами, чтобы пробудить интерес к поиску ответа; создает дружелюбную атмосферу сотворчества.

В процессе урока учащиеся не только получают новую информацию и самостоятельно обрабатывают ее, применяя полученные знания на практике, но и обмениваются своими знаниями, учатся доказывать свою точку зрения, анализировать ошибки. Возможные задачи: «Найди общее», «Собери текст», «Найди четвертое лишнее», «Создай схему (таблицу)», «Графическое изображение» и пр. Свои работы учащиеся предлагают по завершении работы на общий анализ, дают оценку собственной работе, обмениваются мнениями, анализируют ошибки.

С применением технологии творческой мастерской тесно связана одна из техник внутриклассного оценивания – создание понятийных карт.

Карта понятий – это диаграмма, состоящая из узловых точек (каждая из которых помечена определённым понятием), связанных прямыми линиями, линками, которые тоже помечены. Точки-понятия расположены на разных иерархических уровнях, соответствующих движению от наиболее общих к более узким, конкретным специальным понятиям. Такие карты можно использовать при изучении абсолютно разных тем, на разных уроках.

Создание понятийных карт может происходить под руководством преподавателя, самостоятельно, индивидуально и в группах. Может быть использована данная техника и при опросе, когда некоторые отсутствующие понятия-звенья нужно восстановить. Подобная техника позволяет систематизировать полученные знания, закрепить материал, поможет учителю правильно организовать подготовку к следующему уроку, а ученику – выявить свои слабые и сильные места в той или иной теме.

По аналогии с созданием понятийных карт на уроках удачно используется техника создания кластера. Эта техника понятна учащимся и нравится им, но требует большего времени подготовки, а оформление занимает иногда больше половины урока, поэтому используется редко, чаще для объяснения новой темы.

Также на уроках успешно показала себя практика по заполнению *учебных (индивидуальных) карт*.

Для организации самостоятельной оценочной деятельности обучающихся разрабатываются критерии оценки к уроку и заносятся в учебную карту. Наличие критериев помогает ученику понять, что именно требуется от него на уроке. Применение конкретных, понятных обучающимся и родителям критериев стимулирует их позитивное отношение к оценке и повышает мотивацию к обучению. Анализ результатов позволяет определить уровень усвоения материала каждым обучающимся и спланировать работу на следующий урок, дает возможность увидеть, что удалось, а чему следует уделить больше внимания в классе. Ученик же учится самостоятельно оценивать свои результаты, объективно относиться к удачам и неудачам в соответствии со своими возможностями на данный момент.

Оценочный лист позволяет повысить учебную мотивацию обучающегося на всех этапах урока. В условиях, когда способности обучающихся развиты неодинаково, этот подход позволяет дать каждому обучающемуся возможность работать в том темпе, при котором он наилучшим образом усваивает учебный материал. При подобной организации урока в корне меняется деятельность каждого ребёнка. Ученик изучает новый материал, осуществляет проверку своих знаний, умений и навыков, анализирует и оценивает.

Такая организация работы не только увеличивает интенсивность труда педагога, но и создает для обучающегося комфортные условия при осуществлении контроля: у обучающихся происходит реальное развитие оценочных умений, снижается уровень тревожности, осуществляется дифференциация не только по процессу, но и по результату обучения, обеспечиваются стабильные положительные результаты.

Хотелось бы еще упомянуть об одной из распространённых техник внутриклассного оценивания. Это интерактивное *тестирование Plickers*.

Пликеры (от англ. «бумажные заготовки») можно считать инструментом формирующего оценивания, поскольку класс в режиме реального времени голосует, выбирает правильный вариант ответа, используя специальные карточки и не прибегая к дополнительным техническим средствам, получает моментальную

обратную связь. Учитель в ходе фронтального опроса сканирует ответы учащихся, используя камеру своего мобильного устройства. Работая по методу опознавания QR-кодов на карточках учащихся, данное приложение мгновенно оценивает ответы всего класса и выводит общую статистику в процентном соотношении. Таким образом, каждый ученик видит свой результат, учитель видит, какие темы понятны, а на что стоит еще раз обратить внимание. При это ответы можно проанализировать, вернувшись к тому или иному вопросу. Ученик не боится дать неправильный ответ, зная, что есть вариант исправить его, так как ответ фиксируется при таком тестировании последний. Тестирование с помощью мобильного устройства сильнее привлекает внимание учеников, чем традиционный тест, подобное неформальное обучение мотивирует их в большей степени. При этом сервис Plickers позволяет учителю гибко управлять учебным процессом, реализуя непрерывный мониторинг образовательных результатов учащихся.

Минусом использования данной техники является, конечно, обязательное наличие технических средств на уроке и необходимость приобретения учителем материалов для использования данного приложения.

Думаю, что внутриклассное, или формирующее, оценивание должно занять ведущее место в системе образовательных технологий, поэтому необходимо сказать о важных моментах для успешного начала использования техник внутриклассного оценивания:

1) если внутриклассное оценивание не отвечает профессиональным убеждениям учителя и интуитивно он его отвергает, не надо использовать этот подход;

2) не надо предлагать ученикам работать с той техникой оценивания, которую учитель не опробовал на собственном опыте;

3) если проведение оценивания и его обсуждение потребует больше времени, чем предполагалось, надо его потратить;

4) убедитесь, что обратная связь налажена. Ученики должны знать, какую информацию получил учитель и как он вместе с ними может ее использовать для улучшения учебного процесса.

Литература

Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Приемы формирующего оценивания. Методический конструктор. – М.: Русское слово, 2016

Шамова Т.И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе. – М.: Педагогическое общество России, 2012

Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. Учебное пособие. – М.: Логос, 2010

*Е.А Кокорева,
г.о. Богородский Московской области*

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ни для кого не секрет, что профессия педагога предполагает постоянное саморазвитие и творческий поиск, но с каждым разом все труднее отыскивать способы повышения мотивации учащихся, так как современных детей все тяжелее заинтересовать преподаваемым предметом. Не исключением является и «Русский язык». Как сделать так, чтобы уроки были интересными и отвечали запросам современного общества? Как повысить мотивацию? Всем известно, что в психолого-педагогической практике выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация – это, например, успешная сдача экзамена для поступления в вуз или боязнь получить неудовлетворительную отметку и последующее наказание. Внутренняя – это неподдельный интерес к изучаемому предмету, желание узнавать и открывать новое, самосовершенствоваться. Следует отметить, что основной акцент в решении этого вопроса следует сделать именно на второй – внутренней мотивации, то есть постараться максимально развить интерес ребят к изучению дисциплины «Русский язык», показать, что это не скучный школьный предмет, а инструмент, необходимый человеку во всех сферах жизни. Но не будем забывать, что обучение должно быть не только интересным, но и эффективным.

Уже несколько лет современные педагоги в соответствии с ФГОС применяют системно-деятельностный подход, стараются сформировать не только предметные, но и метапредметные результаты. Несомненно, «Русский язык» является наиболее благодатной почвой, так как именно на этом уроке можно использовать почти все современные педагогические технологии, формы и приемы обучения, предполагаемые наличие в уроке самостоятельной работы учащихся, всестороннего развития, обучения не только самому предмету, но и основным личностным навыкам, необходимым современному человеку (умение работать в команде, ставить задачу и находить способ ее решения и т. д.). Поэтому на уроках учителя стремятся использовать одни из наиболее актуальных современных педагогических технологий, сочетающих требования, предъявляемые ФГОС к обучению. Системно-деятельностный подход предполагает активную учебно-познавательную деятельность учеников, развитие их интеллектуальных умений, связанных с критическим и творческим

мышлением, то есть навыков, необходимых современному обществу. На уроках русского языка (при их грамотном построении) возможна реализация всех вышеуказанных задач. Рассмотрим несколько технологий, способствующих разностороннему развитию личности ребенка и повышению его мотивации к изучению «Русского языка».

Технология проблемного обучения. При ее использовании ученик сам формулирует проблему, находит решение, контролирует его правильность. В основе проблемных ситуаций лежит активная познавательная деятельность учащихся, состоящая в поиске ответов на сложные вопросы, которые требуют актуализации знаний, умения анализировать и делать выводы. Новые идеи находятся при использовании «мозгового штурма», основная цель которого – организация мыслительной деятельности коллектива по поиску неординарных путей решения поставленной задачи. В сотрудничестве с учителем учащиеся «открывают» для себя новые знания, узнают теоретические особенности русского языка. Особенность этой технологии – творческая атмосфера свободного обсуждения, положительное отношение друг к другу, уважительное отношение к мнению одноклассников. Являясь эффективным средством повышения познавательной активности учащихся, проблемное обучение позволяет развить творческие способности, способствует успешному освоению знаний, так как основной процесс запускает интеллектуальное затруднение. Серия проблемных вопросов формирует дальнейшие шаги: проблемная ситуация → проблемная задача → поиск решения → решение. Данная технология заставляет ребенка думать, развиваться.

В ходе проблемного обучения процесс познания учеников приближается к поисковой, проектно-исследовательской деятельности. Из чего логичным продолжением является следующая технология – Проектное обучение.

В ходе работы над проектом развиваются интеллектуальные и речевые умения, что является особенно важным для подготовки к итоговому собеседованию в 9 классе, умение работать с источниками информации, коммуникативные навыки, умение формулировать цели, задачи, выводы. Субъектом деятельности по осмыслению закономерности языковых отношений здесь выступает ученик, а учитель из носителя готовых знаний превращается в организатора и помощника. Юные исследователи гораздо лучше усваивают те лингвистические знания, которые открыли самостоятельно.

Ученики в классе обладают разным уровнем знаний, разными личностными качествами, поэтому целесообразно на занятии использовать групповую форму работы. Здесь на помощь приходит технология «Эджайл/Scrum». Достоинствами данной технологии

является групповая работа, в которой каждый участник группы при необходимости может заменить своего «коллегу», подхватить провисающую задачу, вследствие чего происходит обмен навыками, а также развивается коллективная ответственность за продукт (знания). Четкое распределение нагрузки на каждого участника, планирование целей, деятельности, озвучивание результатов и их анализ, при необходимости – корректировка, решения всегда принимаются коллективно, выбираются, по мнению команды, лучшие. Поскольку учащиеся работают по группам, применяется также технология «Диалоговое обучение», которая позволяет быть услышанным, главное в диалоге не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение проблемы. В нем осуществляются важнейшие проявления человеческих отношений: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество. В каждой команде есть участники (разработчики проекта), тренер-организатор (scrum master), руководитель продукта, а также вокруг команды есть пользователи и заказчики, к которым группа может обращаться за советом (это может быть учитель). Работа в скраме (команде) состоит из спринтов. Спринт – это определенный этап деятельности по достижению конечной цели. Итак, команда видит смысл ее создания и свои функции. Спринт начинается с планирования деятельности и распределения обязанностей, после проделанной работы наступает отчетный этап. Организацией работы, дисциплиной руководит тренер, если кто-то заговорился или отвлекся, ему дают это понять. Данная технология заимствована из бизнеса, поэтому знакомит учеников с основами менеджмента и организацией работы в современных компаниях. Итогом каждого спринта является то, что можно продемонстрировать, показать, то есть конечный продукт – проект, выполнив который учащиеся могут узнать интересные и неожиданные факты об истории русского языка, например:

1. "У лукоморья дуб зелёный..." Эту фразу каждый из нас знает с детства, а задумывались ли мы о том, что такое лукоморье? В ходе исследования узнаем, что в древнерусском языке лукавый – изогнутый, то есть лукоморье – это морской залив.

2. Лиса Патрикеевна. Почему в народном фольклоре рыжую жительницу леса называли именно таким отчеством? Оказывается, лиса стала носить это прозвище более 700 лет назад. Жил тогда в Великом Новгороде находчивый и хитрый Патрикей, вот и стали потом всякого изворотливого человека называть его именем. Сказочной лисе, знаменитой своими хитростями, также досталось отчество Патрикеевна. Вот такая легенда.

3. Гусеница – родственница гуся? Лингвистические источники говорят нам однозначное «нет». Слово гусь появилось намного

раньше. А вот гусеница – это такой "волосатый червяк", поэтому слово гусеница этимологически родственно слову усы (так называют волоски на верхней губе). И раньше была усеница, а потом в начале слова добавилась буква г.

Также интересными и востребованными являются дидактические игры, которые можно использовать как на уроках, так и во время занятий внеурочной деятельности. Например, очень занимательной является интерпретация учебно-познавательной телеигры «За семью печатями», на протяжении которой в завуалированной форме ученикам сообщаются факты о биографии известного лингвиста или писателя, а также сведения о каком-либо языковом явлении. Задача ребят – после озвученных вопросов отгадать и назвать задуманное слово. В ходе игры ученики не только показывают свою эрудицию, но и приобретают новые филологические знания, расширяют кругозор.

На сегодняшний день существует огромное количество разнообразных интернет-платформ, таких как «LearningApps.org», «Учи.ру» и т. д. ИКТ основательно вошли не только в повседневную жизнь, но и в сферу образования, без них не обходится ни один урок. Ученики очень комфортно чувствуют себя в этой среде.

Педагоги стремятся найти универсальные средства повышения мотивации учащихся, применяют разнообразные технологии и формы работы, однако не стоит забывать, что самый важный и правильный инструмент преподавания предмета «Русский язык» – это грамотная и выразительная речь учителя, без которой не будет эффективно работать ни одна современная педагогическая технология.

Литература

Антонова Е.С. Как организовать исследование на уроке русского языка. – Русский язык в школе, 2007, № 7.

Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006.

Горбич О.И. Материалы курса «Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе»: лекции 5–8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009.

Лаврова С.А. Откуда берутся слова, или Занимательная этимология. – М.: 2016.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т.: Пер. с нем. – 2-е изд., стереотип. – М.: 1987.

Технология проблемного обучения в условиях реализации ФГОС (на материале дисциплин: русский язык, литература). URL: <https://sibou.ru/courses/210>.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ И УМЕНИЯМИ

Динамика современных социокультурных процессов, подвижность культурной среды обуславливают новые требования к образованию, характеризующиеся прежде всего тем, что определяющим требованием становится развитие компетенций, то есть «способностей к самостоятельности в различных жизненных ситуациях, функциональных навыков в области самообразования, развития способностей, умений в соответствии со стремительно изменяющейся внешней средой. Человек оказывается поставлен в ситуацию, когда от него требуются особые навыки мышления и поведения – ориентации и самоидентификации во времени, истории и пространстве культуры, способности проектирования и рефлексии собственной деятельности. В прямой зависимости от этих способностей находится и социальная успешность человека» [Леонтович 2003: 3].

На основании психологического принципа детерминизма, который заключается в признании того, что все психические процессы и явления связаны по закону причинно-следственных отношений, можно предположить, что процесс формирования лингвистического мышления обуславливает наличие положительной мотивации овладения лингвистическими знаниями и умениями.

Понятие *лингвистическое мышление* мы предлагаем рассматривать как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, видов и форм мышления, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, а также наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком [Криворотова 2007: 9].

В науке по сей день известно не так много определений понятия *лингвистическое мышление*. Причин тому несколько. Во-первых, термин впервые был употреблён лишь в начале XX в. (в одной из работ известного отечественного учёного Н.С. Державина) и только к началу XXI столетия приобрёл достаточно широкое

распространение. Кроме того, в трактовке данного понятия наблюдались и наблюдаются значительные разночтения, которые отразились и в том, что в методической науке используется термин «грамматическое мышление», который мы встречаем в работах Р.И. Аванесова и А.В. Текучёва. Но, как нам представляется, понятие *грамматическое мышление* является, более узким по отношению к понятию *лингвистическое мышление*, которое включает в себя и элемент взаимодействия интеллектуально-эмоциональных структур.

Это связано с тем, что, во-первых, мотивацией обуславливается целенаправленность деятельности, её организованность и устойчивость. В формировании положительной учебной мотивации особо значимым, несомненно, является устойчивый познавательный интерес, при наличии которого значительно более эффективно протекает процесс развития когнитивных функций и интеллектуальных умений, к которым относятся, несомненно, лингвистические умения, опирающиеся непосредственно на лингвистические знания.

В отечественной психологии, в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. заложены методологические основы для преодоления традиции разрыва между познавательными и интеллектуальными процессами, в частности, отрыва мышления от эмоциональной и мотивационной сферы. Несомненно, в этом контексте важны следующие положения, выдвинутые Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном. Положение Л.С. Выготского об интеллекте и аффекте и положение С.Л. Рубинштейна о том, что мышление как реальный психический процесс само является единством эмоционального и интеллектуального успешно развивается в трудах современных психологов (А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная).

Интерес и, в частности, познавательный интерес, являясь «специфической формой познавательной потребности» [Гамезо: URL], включает эмоциональный, интеллектуальный и поведенческий компоненты, что, несомненно, позволяет говорить о специфике ориентации субъекта на деятельность, являющуюся источником того или иного знания.

Следовательно, процесс достижения понимания множества лексических и грамматических значений не должен протекать вне эмоциональной жизни ребёнка, этот процесс может и должен стать источником формирования положительной мотивации к процессу овладения языком.

На современном этапе развития человеческого общества отсутствие понимания или недостаточное понимание

грамматических значений препятствует адекватной ориентации личности в социокультурном пространстве, «поскольку динамика современных социокультурных процессов, подвижность культурной среды обуславливают новые требования к образованию, характеризующиеся прежде всего тем, что определяющим требованием становится развитие компетенций – способностей к самостоятельности в различных жизненных ситуациях, функциональных навыков в области самообразования, развития способностей, умений в соответствии со стремительно изменяющейся внешней средой» [Леонтович 2003: 3].

Кроме того, как отмечают психологи, учебная деятельность школьников побуждается двумя видами мотивов, неразрывно связанных между собой в конкретном учебном процессе. С одной стороны, это широкие, социальные мотивы учения, с другой – мотивы, порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью. Причем мотивы, идущие от самой деятельности, имеют огромное значение для интеллектуального развития личности.

Таким образом, в мотиве как побудительной силе личности выражено влияние объективного мира, который не только отражается в сознании человека, но и рождает определенное его отношение. В свою очередь познавательный интерес является для школьника самым близким, самым личностным мотивом.

Проблема поисков эффективных путей, способствующих возникновению интереса к приобретению знаний, или познавательного интереса, является одной из наиболее острых и злободневных в методике преподавания русского языка. Это связано с тем, что при обучении школьников родному (русскому) языку решается одна из программных задач, а именно привить любовь к русскому языку, бережное отношение к слову, стремление овладеть богатствами языка. Однако, как отмечает А.Д. Дейкина, «практика обнаруживает некоторую декларативность задачи, тем более что ее решение трудно проверить и отразить в статистических данных. Критерием отношения к языку служит интерес, показателем которого обычно являются результаты анкетирования школьников» [Дейкина 1990: 52], а также наличие определенного уровня сформированности лингвистического мышления, что также позволяет говорить об осознанном и заинтересованном отношении учащихся к языковым явлениям, к их использованию и к их анализу.

Анализируя сущность психологической основы интеллектуально-познавательной деятельности в образовательном процессе, ученые приходят к выводу, что таковой является «общая структура

деятельности, открывающая смысл как условие результативности познания. Эта зависимость указывает на познавательный интерес как одну из целей школьного образования» [Федоров, Перминова 2002:17].

Обращение ученых к данной проблеме делает реальной задачу разрешения вопроса об интересе, о познавательном интересе и о связи путей развития познавательного интереса с формированием мышления, а особенно с формированием языкового, лингвистического мышления учащихся, с овладением способами мыслительной деятельности, поскольку известно влияние совершенствования способов деятельности на укрепление познавательных интересов учащихся: «Поступательное движение в овладении умениями и навыками вооружает учащихся большими возможностями в свободном обращении с приобретенными знаниями в качестве метода познания. В этом смысле ... мобильность умений и навыков, способствующая постоянному движению и «оборачиваемости» знаний, является если не источником, то важнейшим фактором утверждения познавательного интереса личности обучающегося» [Щукина 1968: 13].

Называя познавательным интересом потребность в знании, ориентирующем человека в действительности, Л.И. Божович отмечает, что «субъективно эта потребность выражается в особом эмоциональном состоянии, то есть в переживании удовольствия от познания...», «объективно же познавательный интерес не что иное, как ориентировочно-исследовательская рефлексорная деятельность, поднятая на уровень второй сигнальной системы» [Божович 1968: 12].

Интерес есть одно из отношений личности, поэтому в явлении интереса так или иначе выражаются все психические процессы, хотя в различной степени. Именно поэтому психологи находят в интересе проявления и внимания, и интеллекта, и эмоции, и воли, что является весьма существенным для процесса обучения. Концепция, рассматривающая интерес как сложное отношение личности, исходит из обоснования единства отражения и отношения: интерес отражает действительность, но, отражая ее, человек обязательно выражает и свое отношение к ней. Следовательно, одной из важнейших задач, стоящих перед учителем в процессе обучения, а особенно обучения русскому языку, является формирование у учащихся положительного отношения к данному виду деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, «недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета, безразлично, теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно

воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями и ... определяют его отношение к миру» [Леонтьев 1981: 278].

Обратимся к рассмотрению некоторых познавательных задач:

ПЗ. Как вы думаете, с каким постоянным признаком глагола связана возможность или невозможность образования простой формы будущего времени от следующих глаголов? Образуйте, где это возможно, простую, а где возможно, составную форму будущего времени.

Преуспевать, преуспеть, перевозносить, перевознести, ниспадать, низвергать, опровергнуть, возвращать, вернуть.

Надо отметить, что с условиями образования простой и составной формы будущего времени учащиеся знакомятся в 5 классе, когда абстрактное, или словесно-логическое мышление ещё не сформировано в достаточной степени, и поэтому осознание взаимозависимости процессов образования форм будущего времени от видовых характеристик глагола ими полностью не достигается. Включение подобного задания обусловлено необходимостью подтверждения выдвинутой нами гипотезы о важности специальной работы по формированию лингвистического мышления учащихся, поскольку только в этом случае изучение грамматики может способствовать интеллектуальному развитию учащихся.

В процессе решения данной познавательной задачи должны выявиться не только синтетические умения учащихся, то есть умения, связанные с образованием новых форм, но и другие учебно-языковые умения, связанные с оперированием лингвистическими знаниями, включающими, как известно, лингвистические понятия и лингвистические факты. В данном случае учащимся необходимо актуализировать знание о виде глагола и включить категорию вида в свое рассуждение о зависимости образования форм будущего времени глагола от категории вида. Причем языковой материал данной познавательной задачи позволяет вывести это знание и оперировать им для достижения решения задачи. Как видим, операции анализа и синтеза лежат в основе выполнения данного задания, но оно требует также умения сравнивать и сопоставлять, что способствует развитию таких качеств ума, как мобильность, оперативность и доказательность.

ПЗ. Можно ли утверждать, что один из выделенных глаголов переходный? Какой это глагол? Как вы докажете, что он действительно переходный?

Закружилась листва золотая
В розовой воде на пруду...

С. Есенин

Снова метель ***закружила***,
В сны мои тихо вошла...

Е. Кружнова

Как известно, школьное правило об определении переходности/непереходности глагола гласит, что переходными считаются такие глаголы, которые сочетаются или могут сочетаться с именами существительными или местоимениями, находящимися в форме винительного падежа без предлога. Но, как показывает школьная практика, некоторые учащиеся до конца не осознают момента, связанного с указанием на отсутствие в конкретном тексте того самого «существительного в винительном падеже без предлога», как, например, в случае «рассказывать увлечённо», «проигрывать всухую», «рассматривать долго». Многие ученики считают, что в этом случае глаголы являются непереходными, «так как при них нет существительного или местоимения в винительном падеже без предлога». Поэтому при выполнении предложенного задания ученику не только предстоит осознать, что возвратные глаголы являются непереходными, но и найти достаточное основание для отнесения глагола *закружила* к глаголам переходным, то есть подобрать слово («нас», «меня», «снежинку»), которое могло бы быть в тексте и которое должно было стоять в форме винительного падежа без предлога. Несомненно, для этого ученик свободно должен владеть логико-лингвистическими операциями, связанными с определением падежа именных частей речи.

ПЗ. Как вы думаете, имеет ли под собой основание утверждение, что в данном предложении есть три обособленных определения? Какие это, по-вашему, определения? Чем они выражены и как они называются?

Москва, возникшая на территории, в прошлом заселённой вятичами, южнорусами по происхождению, с самого начала характеризовалась смешанным населением.

Сложность решения данной познавательной задачи заключается, во-первых, в необходимости соотнесения явлений морфологического и синтаксического уровней, а, во-вторых, в необходимости осуществления отвлечения от конкретного лексического значения и оперирования абстрактными грамматическими значениями. Поскольку, как видим, в данном тексте причастия входят в состав причастных оборотов, причём зависимое слово одного причастного оборота является

определяемым словом другого причастного оборота, это вызывает у учащихся затруднения на уровне вербального оформления.

Таким образом, в процессе решения познавательных задач заложены значительные возможности формирования лингвистического мышления учащихся школьников, поскольку возникают условия создания положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями.

Литература

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1990. 176 с.

Гамезо М.В. Общая психология. URL: <https://klex.ru/cui>

Криворотова Э.В. Развитие мышления и интеллекта учащихся при изучении грамматики. – Ярославль: Ремдер, 2007. – 367 с.

Леонтович А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.- М., 2003. – 20 с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 582 с.

Федоров Б.И., Перминова Л.М. Дидактические проблемы в контексте методологического обоснования // Педагогика, 2002. – № 5. – С. 14–19.

Щукина Г.И. Некоторые нерешённые дидактические вопросы проблемы познавательных интересов. – Л.: ЛГГУ им. А.И. Герцена, 1968. – С. 3–18.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕКСТА НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 5-М КЛАССЕ

Понятия *текст* и *текстовая деятельность* в антропоцентрической научной парадигме становится в центре учебного процесса, поскольку, по словам Р.А. Будагова, способность продуцировать тексты, понимать их, строить, извлекать лежащий в основе текстов коммуникативный план, – это и есть совокупность всех человеческих способностей. В русле антропоцентрической образовательной парадигмы текстовая деятельность учащихся должна обогащаться современным инструментарием, способствующим достижению всего комплекса результатов (личностных, метапредметных, предметных), позволяющим в большей мере влиять на мировоззрение учащихся, на формирование их системы ценностей и способствующих эмоциональному развитию.

Характеристика текста – это современный инновационный методический инструмент, направленный на формирование умений учащихся адекватно понимать текст, осмысливать авторскую позицию и выражать собственное отношение к содержанию текста, к позиции автора. В руках учителя характеристика текста – это метод, оснащенный комплексом необходимых приемов; для обучающихся – это вид учебной деятельности. Объективно характеристика текста – это процесс, построенный на соответствующей технологии и обеспеченный моделями и алгоритмами. (Детальное описание технологии характеристики текста и ее самой высшей формы – лингвокультурологической характеристики текста – см. в публикациях по теме в списке литературы.)

Обучение характеристике текста, различным видам характеристики текста (эмоциональной, фонетической, морфемной, лексической, морфологической, синтаксической, речеведческой, лингвокультурологической) в учебном процессе происходит последовательно и поэтапно. Продемонстрируем на примере урока русского языка, как происходит знакомство с понятием *характеристика текста* в 5-м классе и с первым ее видом – *эмоциональной характеристикой текста*.

Данный урок построен по авторской технологии характеристики текста. Урок предназначен для учащихся 5 класса и проводится по окончании пропедевтического раздела «Синтаксис и пунктуация», перед изучением раздела «Фонетика, орфоэпия, графика,

орфография. Культура речи». Урок содержательно относится к блоку «РАБОТА С ТЕКСТОМ», его конструкция соответствует базовому системно-деятельностному подходу, модели урока открытия нового знания. Данный урок дает первое системное представление о том, что такое характеристика текста, знакомит с первым видом характеристики текста – эмоциональной характеристикой. Особенностью данного урока (урока характеристики текста) является тот факт, что текстовая деятельность – это основа каждого этапа урока.

Рассмотрим последовательно ход данного урока.

I. Этап мотивации, погружения в проблему

С целью погружения в проблему используется метод проектов (на данном уроке – мини-проектов). Учащиеся заранее знакомятся с текстом и, работая в группах, готовятся ответить на один из вопросов. Данная работа проводится в качестве домашнего задания. Количество групп соответствует количеству вопросов. Одна группа готовит ответ на один вопрос. Результатом работы в группах является слайд с наглядным представлением ответа на вопрос. Результатом работы всего класса является единая презентация, включающая последовательно все слайды с ответами на вопросы. На первом слайде презентации – текст с указанием автора. Текст обязательно читается выразительно (возможно, под подобранную школьниками музыкальную композицию). На уроке каждая группа представляет и комментирует свой слайд в течение 2-3-х минут.

Для работы была взята миниатюра М. Пришвина:

Лимонница, желтая бабочка, сидит на бруснике, сложив крылья в один листик: пока солнце не согреет ее, она не полетит и не может лететь, и вовсе даже не хочет спастись от моих протянутых к ней пальцев.

Вопросы и задания для работы в группах следующие:

1. Расскажите о том, как выглядит бабочка лимонница. Видели ли вы когда-нибудь бабочку лимонницу? Подготовьте слайд для презентации с ее изображением и описанием.

2. Объясните, почему бабочка не может лететь, пока ее не согреет солнце. Подготовьте краткую информацию для слайда. Проиллюстрируйте ее.

3. Как выглядит брусника, на которой сидела бабочка? Подготовьте слайд для презентации с ее изображением и описанием.

4. Объясните, как может бабочка сложить крылья в один листик. Подготовьте слайд для презентации с небольшим объяснением и иллюстрацией.

5. Как рассказчик относится к этому живому существу? Как он выразил это отношение? Сформулируйте свой ответ и разместите его на слайде.

6. Сколько предложений содержит эта зарисовка? Как вы думаете почему? Сформулируйте свой ответ и разместите его на слайде.

7. Какое впечатление произвела на вас эта зарисовка? Сформулируйте свой ответ и разместите его на слайде.

II. Актуализация опорных понятий

Мы дали миниатюре М. Пришвина характеристику. Что значит охарактеризовать текст?

Учащиеся говорят о том, что охарактеризовать текст – это значит понять его содержание; понять, как автор относится к тому, о чем он рассказывает; дать собственную оценку тексту, описать свой взгляд на проблему.

III. Целеполагание

Учащиеся делают предположение о том, что на уроке они будут учиться давать характеристику тексту.

IV. Этап открытия нового знания

Учитель сначала предлагает учащимся сравнить собственный

Характеристика текста – это анализ текста с определенной точки зрения и выражение своего отношения к содержанию текста и к тому, как автор его выразил.

Если текст анализируется с точки зрения выраженного автором отношения и с точки зрения эмоций, которые он вызывает, мы даем тексту **эмоциональную характеристику**.

вариант толкования понятия характеристика текста с определением:

Затем учащимся предлагается подумать о том, если они выражают свое эмоциональное впечатление от текста, значит, с какой точки зрения они его характеризуют? Как можно назвать такой вид характеристики текста? Свой ответ учащиеся самостоятельно сравнивают с определением.

VI. Первичное закрепление. Самостоятельная работа.

Задание: Прочитайте миниатюру Юрия Коваля «Бабочка». Ответьте на вопросы. Выполните задания.

Бабочка

Рядом с нашим домом лежит старое, трухлявое бревно.

После обеда вышел я посидеть на бревне, а на нем – бабочка.

Я остановился в стороне, а бабочка вдруг перелетела на край – дескать, присаживайся, на нас-то двоих места хватит.

Я осторожно присел с нею рядом.

Бабочка взмахнула крыльями и снова распластала их, прижимаясь к бревну, нагретому солнцем.

– Тут неплохо, – ответил ей я, – тепло.

Бабочка помахала одним крылом, потом другим, потом и двумя сразу.

– Вдвоем веселей, – согласился я.

Говорить было вроде больше не о чем.

Был теплый осенний день. Я глядел на лес, в котором летали между сосен чужие бабочки, а моя глядела на небо своими огромными глазами, нарисованными на крыльях.

Так мы и сидели рядом до самого заката.

Вопросы:

1. Выпишите из текста слова, которые вам не знакомы или не совсем понятны и проясните их значение с помощью толкового словаря.

2. Понравился ли вам данный текст? Если понравился или не понравился, то почему?

3. Можно ли одним словом или словосочетанием передать впечатление от содержания текста? (Примерный ответ: гармония, доверие, спокойствие, доброта...). Бывает ли у вас такое состояние?

4. Что помогает автору передать это состояние?

(Примерный ответ:

- описывается ситуация, когда внешний вид бабочки («глядела на небо своими огромными глазами, нарисованными на крыльях»), ее «поведение» напоминает поведение человека, настроенного на доброжелательное общение: «перелетела на край – дескать, присаживайся, на нас-то двоих места хватит», в ответ на фразы рассказчика, адресованные бабочке, она, как настоящий собеседник, на них реагирует: «взмахнула крыльями и снова распластала их», «помахала одним крылом, потом другим, потом и двумя сразу»;

- определенные слова помогают передать «теплую», душевную атмосферу:

конкретное место, где находятся действующие лица: «бревно, нагретое солнцем»;

общая атмосфера вокруг этого места: « – Тут неплохо, тепло»;

общее состояние природы: «Был теплый осенний день»;

- к концу рассказа автор называет бабочку «моя», как близкого собеседника, противопоставляя ее чужим, которые летали в лесу).

5. Выразите свое отношение к тому, как автор с помощью средств языка передал дружественное, гармоничное состояние природы и «собеседников».

6. Что новое открылось для вас в рассказе после его прочтения и анализа?

VII. Включение нового знания в систему знаний и повторение

Задание: Последовательно отвечая на вопросы предыдущего упражнения, составьте целостное высказывание, запишите его. **У вас получилась эмоциональная характеристика текста!**

Попробуйте составить алгоритм эмоциональной характеристики текста. Сравните получившийся текст с текстом в рамке:

Алгоритм эмоциональной характеристики текста

1. Понравился ли вам данный текст? Если понравился (не понравился), то почему?

2. Передайте своими словами впечатление от содержания и языковой формы текста.

3. Какие чувства вызвало у вас это произведение?

Обратите внимание, что выразить свое отношение к содержанию текста и его языковой форме помогает анализ текста.

Найдите в своем сочинении части, соответствующие пунктам алгоритма. Проанализируйте, получилось ли у вас последовательно дать миниатюре Ю. Коваля «Бабочка» эмоциональную характеристику. Отредактируйте свой текст.

VIII. Подведение итогов урока

Учащиеся соотносят цели урока с итогами и делают вывод о том, что на уроке узнали не только о характеристике текста, но и об эмоциональной характеристике текста; попробовали составлять алгоритм эмоциональной характеристики текста; научились давать тексту эмоциональную характеристику; узнали о том, что, оценивая текст, необходимо обращать внимание не только на содержание текста, но и на его языковую форму.

IX. Этап рефлексии.

Учащиеся высказывают свое мнение о том, понравилось ли им давать тексту характеристику.

IX. Задание на дом.

Познакомьтесь со стихотворением Афанасия Фета «Бабочка». Прочитайте его выразительно. Дайте тексту эмоциональную характеристику, опираясь на алгоритм. Запишите свое высказывание. Следите, чтобы у вас получился текст.

*Ты прав. Одним воздушным очертаньем
Я так мила.*

*Весь бархат мой с его живым миганьем –
Лишь два крыла.*

*Не спрашивай: откуда появилась?
Куда спешу?
Здесь на цветок я легкий опустилась
И вот – дышу.
Надолго ли, без цели, без усилья,
Дышать хочу?
Вот-вот сейчас, сверкнув, раскину крылья
И улечу.*

По мере дальнейшего знакомства с языковым материалом в курсе русского языка 5 класса учащиеся работают с различными текстами и учатся давать им не только эмоциональную, но и фонетическую (по окончании раздела *Фонетика*), лексическую (по окончании раздела *Лексика*), морфемную (по окончании раздела *Морфемика*), морфологическую характеристики, последовательно изучая функционирование языковых единиц разного уровня в текстах. В следующих классах умение давать тексту характеристику различных видов совершенствуется, тексты усложняются. Учащиеся овладевают инструментарием характеристики текста, к которому относятся прежде всего разные виды анализа текста, учатся адекватно использовать его с целью восприятия текста как целостной единицы языка, речи и культуры.

Литература

Дейкина А.Д. Левушкина О.Н. Характеристика текста как вид учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку // Мир русского слова. - 2011, № 2. С. 77–84.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2014. № 4. С. 12–17.

Левушкина О.Н. Анализ и характеристика текста как виды текстовой деятельности учащихся // Личность, общество, образование в изменяющемся мире: межвуз. сб. науч. тр. - СПб.: ЛОИРО, 2011. – 434 с. С. 118–121.

Левушкина О.Н. Характеристика текста как вид творческой деятельности учащихся // Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: материалы Международной научно-практической конференции (17–18 марта) / сост. и науч. ред. А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Л.А. Ходяковой, О.Н. Левушкиной. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР. – 2011. С. 141–146.

Левушкина О.Н. Лингвокультурологическая характеристика текста в 5-6-х классах: обучение пониманию текста на уроках русского языка // Филологическая наука: диалог и сотрудничество: Сборник трудов по

материалам VIII международной научно-практической конференции/ отв. Ред. Л.В. Дудова. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2016. – С. 71–81.

Левушкина О.Н. Методика проведения урока лингвокультурологической характеристики текста // Преподаватель XXI век. – 2013, № 2. С. 166 – 178.

Левушкина О.Н. Школьное сочинение в жанре характеристики текста // Справочник заместителя директора школы. - 2014. - № 3. С. 13-26.

Левушкина О.Н. Моделирование лингвокультурологической характеристики текста в процессе обучения русскому языку // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (К юбилею профессора А.Д. Дейкиной): коллективная монография / под нуч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко, сост. Е.А. Рябухина. – М. – Пермь: ОТ и ДО, 2014. – С. 220-237.

Левушкина О.Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2014.- 543 с.

Левушкина О.Н. Лингвокультурологическая характеристика текста – универсальный инструмент современного учебного процесса // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе: сб. трудов III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки, профессора Г.Н. Приступы, 29–30 ноября 2018 г. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. О.А. Скрыбина ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань: Издательство «Концепция», 2018. – С. 53-58.

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКЕ

Проектная методика – это педагогическая технология, основанная на вовлечении учащихся в учебную проектную деятельность.

Основоположником данного метода считается американский философ-прагматик, педагог и психолог Джон Дьюи. Данная педагогическая технология основана на вовлечении учащихся в учебную проектную деятельность. В США она получила широкое распространение в 1920-е гг. В России данный метод использовался в начале прошлого века такими прогрессивными педагогами, как П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгин и др. Они являлись сторонниками практико-ориентированного подхода в обучении и отмечали следующие положительные черты данного метода: выявление педагогом реального опыта учащегося; организация опыта учащегося в процессе познавательной деятельности; соприкосновение с накопленным человеческим опытом и культурой; тренировочные задания и упражнения, которые дают ребенку нужные умения и навыки.

Джон Дьюи считал, что знания должны извлекаться учащимися из практической самодеятельности и их личного опыта. Он выдвинул лозунг, который и сейчас является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством деланья».

Джоном Дьюи были выделены основные требования к успешности обучения, такие, как проблематизация учебного материала, активность ребенка, связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Джон Дьюи утверждал, что ученик усваивает материал не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат возникшей у него потребности в знаниях и, следовательно, является активным субъектом своего обучения.

В дидактике под проектной методикой понимают совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения практических заданий с обязательным представлением результатов.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение обучающимися своих собственных мнений, чувств, активное погружение в реальную деятельность. Отличительной чертой данной методики является

особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности обучающихся на уроках в виде проекта.

Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, нацеленная на решение поставленной преподавателем задачи, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности.

В настоящее время метод проектов все шире используется в довузовском и высшем образовании. Так школьникам и студентам предлагается участвовать в различных конференциях, конкурсах, создавать собственные портфолио, делать доклады по результатам, достигнутым в практической деятельности и т.п.

Суть метода проектов заключается в ориентации школьников и студентов на получение в процессе их учебной работы конкретного, практически значимого продукта.

По определению Ф. Бэбьюли, «проект – это последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного периода времени и направлены на достижение неповторимого, но в то же время определенного (конкретного) результата» [Бэбьюли 2002: 67].

Исследователи называют разные виды продуктов проектной деятельности обучающихся: доклад, отчет, прогноз, презентация, макет, видеоролик, модель, справочник, пособие, путеводитель, сценарий, плакат, бизнес-план, творческий отчет, чертеж и другие.

Е.С. Полатом предлагается типология проектов, которая основывается на следующих признаках:

1) по доминирующему в проекте методу или виду деятельности проекты делятся на: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные и др.;

2) по предметно-содержательной области: монопроекты (в рамках одной области знания) и межпредметные проекты;

3) по характеру координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

4) по характеру контактов: внутренний, региональный и международный;

5) по количеству участников проекта: личностные, парные, групповые;

6) по продолжительности проекта: краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный [Полат 2005: 100].

Проектной технологией развивается целый спектр межпредметных умений и навыков, следовательно, данный метод оптимален при использовании в рамках интегративных занятий.

Учебный проект – это дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы [Махотин, URL].

В рамках проектной методики к организации обучения предъявляются следующие требования:

1) проект должен быть включен в процесс обучения и воспитания;

2) обучаемые должны обсуждать реальные проблемы и ставить актуальные задачи;

3) деятельность должна иметь понятный и целесообразный обучаемым характер;

4) работа обучаемых должна быть активной и осмысленной;

5) обучаемые должны развивать навыки анализа информации и стремиться создавать свои собственные идеи;

6) не должен нарушаться принцип самостоятельности выполнения заданий [Юркина, URL].

При использовании метода проектов важным является выработка у участников педагогического процесса представления об этапах, составляющих последовательные действия для достижения цели.

М.А. Ариян отмечал, что активизация рефлексивной деятельности обучающихся способствует успешному развитию их личности. Анализ своего языкового и неязыкового поведения, использование уместных средств общения, адекватность поведения в ходе решения коммуникативной задачи относятся к условиям формирования социальной компетенции [Ариян 2011: 127].

Перед педагогами стоит задача изучить положительные и негативные стороны данного метода и адаптировать его к особенностям обучения в нашей стране на современном этапе.

В настоящее время существует мнение, что проект не всегда можно отождествлять с научно-исследовательской работой. Данные методы работы имеют такие общие черты, как выбор и формулировка проблемы, определение способов ее оптимального решения, умение презентовать и доказывать свои идеи, делать выводы и др. При этом в форме проекта можно организовать решение практически любой учебной проблемы, требующей поиска, анализа и представления ранее неизвестного обучаемому материала. Целью является в первую очередь развитие личности обучаемого, а само понятие «проект» рассматривается больше как форма организации обучения. [Карпов 2012: 17].

Проектная методика вооружает обучающихся наиболее эффективными приемами учебной деятельности и позволяет им раскрывать свои умственные и творческие способности.

Делясь опытом использования проектной методики в вузовском образовании, М.Г. Цыренова говорит не только о приобретении студентами определенных умений и навыков, но и о «рейтинге позитивных изменений личности», в который она включает: расширение и обогащение социального кругозора, развитие коммуникативных навыков, понимание своей личной ответственности за результаты выполняемой работы, формирование гражданской позиции и др. [Цыренова 2012: 67].

Решение вышеперечисленных задач способствует достижению интегративной цели, выдвигаемой современным образованием – не только дать знания, но и воспитать личностные качества и развить индивидуальные способности обучающихся.

Литература

Ариян М.А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 124–128.

Бэзьюли Ф. Управление проектом URL: http://www.ec-study.com/ru/literature/b400105_upravlinnya_proektom.htm

Карпов А.О. Метод научных исследований vs метод проектов // Педагогика. 2012. №7. С. 14–25.

Махотин Д.А. Формирование проектно-исследовательской культуры школьников в образовательной области «Технология» URL: <http://ssn1957.ucoz.ru/publ/1-1-0-1>.

Полат, Е.С. Дистанционное обучение в профильных классах общеобразовательной школы // Вестник Московского городского педагог. ун-та. Серия: информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 100–105.

Сагдатуллин А.М. Интеграция науки, образования, производства и бизнеса как основа повышения эффективности региональной системы профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 48–52.

Цыренова М.Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетенций // Педагогика. 2012. №9. С. 66–71.

Юркина Л.В. Метод проектов как инструмент активизации учебного процесса URL: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Pravo/30743.doc.htm.

Ю.Ю. Серопян,
г.о. Домодедово Московской области

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И БОЛЕВЫЕ ТОЧКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В 2000 году, когда впервые провели тест PISA, результаты нашего образования оказались позорными: 27-е место по читательской грамотности из 32 стран. С тех пор мало что изменилось. А чтобы войти в десятку лучших стран мира по качеству общего образования к 2024 году, нужно коренным образом изменить методику преподавания литературы. Если, конечно, исходить из того, что «читательская грамотность – способность человека понимать и использовать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [Цукерман 2010: 5].

Таким образом, чтение и анализ прочитанного – способ достижения цели. А что получаем мы?

Один из важнейших критериев оценивания итогового сочинения – **аргументация и опора на литературный материал**. Рассуждения в тексте следует подкрепить аргументами, основанными на прочитанном тексте. Если рассуждение есть, но литературного примера нет – автор сочинения получает «незачёт». Что происходит крайне редко. Чаще примером служат тексты, далекие от канонического списка.

Между тем вузы, принимающие итоговые сочинения у абитуриентов, добавляют свои критерии. Так, в НИУ ВШЭ не просто настоятельно рекомендуют вводить в сочинение историко-культурный контекст, но и ставят дополнительные баллы за привлечение аргументов не только из литературы, но и из других сфер. Отдельным критерием во ВШЭ считают наличие в сочинении историко-культурного контекста. То есть выпускнику нужно не только продемонстрировать знание литературного произведения, но и показать, что он понимает, когда оно было создано и как исторические, культурные и социальные события повлияли на содержание произведения.

На ЕГЭ по русскому языку литературный аргумент уже не является обязательным. Значит ли требование ФИПИ «обоснуйте», что можно не приводить аргументы? Заглянем в словарь Ушакова: «Обосновать – подкрепить доказательствами что-нибудь; привести убедительные доводы для доказательства чего-нибудь, доказать правильность чего-нибудь». Проще всего это сделать с

помощью логического рассуждения. Или запастись «банком аргументов» сайта «4ege».

Проблема в том, что на этом ресурсе аргументы почему-то связаны с наиболее часто формулируемыми проблемами, изложенными зачастую некорректно. Вот пример, иллюстрирующий «проблему воспитания детей». «В романе И.А. Гончарова "Обломов" Илья Ильич вырос в атмосфере постоянной опеки со стороны родителей и воспитателей. В детстве главный герой был любознательным и активным ребёнком, но чрезмерная забота привела к апатичности и безвольности Обломова во взрослой жизни» [Образовательный ресурс «4ЕГЭ»: URL]. Там же встречаются «проблема нежности» и, что еще чудовищнее, «проблема преданной любви».

Л. Борусяк пишет: «Как показывают комментарии ко всем произведениям, не только к роману Достоевского, 10-11-классники не умеют рефлексировать свои чувства и эмоции по отношению к литературным произведениям, не говоря уже о каком-то анализе их художественных особенностей» [Борусяк 2016].

Очевидно, что школьники не обнаруживают особого стремления к чтению обязательной литературы. И поэтому вызывает недоумение вывод Борусяк, что одну важную задачу школа все-таки решает. А именно, как поясняет автор исследования, она успешно формирует у подростков ценность русской классической литературы. «Во всяком случае на риторическом уровне большинство подростков эту ценность воспроизводят, и, скорее всего, она успешно усваивается основной частью школьников, особенно девочками», – считает исследователь [Борусяк 2016].

Возникает вопрос, в какой же форме и, что тоже не маловажно, в каких объемах следует преподносить современным школьникам классическую литературу? Во-первых, в школьную программу включен огромный массив текстов, обязательных к прочтению, да еще и с их анализом. Во-вторых, выпускники демонстрируют отсутствие как опыта этого анализа, так и минимальной рефлексии содержания.

Болевые точки нынешнего школьного обучения литературе очевидны. Толковый врач подтвердит: для постановки точного диагноза необходимо понимать как локализацию, так и характер и продолжительность боли. Но вряд ли можно вылечить головную боль от непонимания прочитанного неверно подобранным средством. Понимая, что навыки анализа в достаточной мере так и не обретенны даже теми, кто собирается сдавать ЕГЭ по литературе, специалисты зачастую стремятся не столько сформировать и укрепить навык, сколько «не навредить», исходя из того, что

«главная ошибка современных школьников – слышать не совсем то, что тебе говорят, неумение четко соответствовать формату задания». Поэтому «на экзамене в ответе на вопрос нужно писать не то, что хочется сказать по этому поводу, а ровно то, что прописано в вопросе» [Колосова: URL].

Развитие личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию, является приоритетной целью образования уже в начальной школе. Но с каждым годом ситуация в области чтения напрягается: время на чтение от класса к классу сокращается, круг чтения сужается, литературные вкусы становятся все более примитивными. Где уж тут говорить о привлечении к чтению, о формировании уважения, любви к книге, тяги к чтению, о сознательном чтении как труде и творчестве? Ясно, что задачу формирования читательской информационной культуры мы не выполняем. Это – диагноз. Болевые точки – следующие:

- слабая ориентация в содержании текста и недостаточное понимание его целостного смысла;
- неумение находить в тексте информацию;
- отсутствие навыков интерпретации текста;

На уроках литературы преимущественно ограничиваются рефлексией на содержание текста или на его форму, что может дать лишь поверхностную оценку. Некоторая глубина придается аргументами из работ критиков-современников авторов изучаемых произведений.

Настаивать следует на том, что у выпускника школы должны быть успешно сформированы две группы умений:

1. извлекать из текста информацию и строить на ее основании суждения, формулируя простые непосредственные выводы. Этому учат в начальных классах. Например, на уроке, посвященном рассказу К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», дети вспоминают, как и кто им дарил не обязательно вещи, но и хорошие настроение, улыбку. Здесь пока все понятно.

2. В средних классах учат устанавливать связи. Нужно уметь, основываясь на собственных размышлениях о прочитанном, как интегрировать и интерпретировать, так и оценивать информацию текста в контексте собственных знаний читателя. В 6 классе изучается рассказ В. Шукшина «Критики». Целью урока обычно ставится обеспечение самостоятельного наблюдения за образами главных героев. На деле же пересказывается сюжет, о чем свидетельствуют вопросы: «Как поступают взрослые? Муж тети? Как поступает тетя? Как поступает отец Петьки?» Что касается важнейшего для понимания идейного замысла милицейского протокола, то обращается внимание на то, что он вызывает смех

потому, что вся правда в нем, но написан протокол безграмотно. На самом деле протокол придает рассказу черты очерка, из которого мы узнаем полное имя деда, дату событий. Язык же этого протокола подчеркивает особенность разговорного языка сельчан, что для автора особенно важно.

Важно должно быть и для учителя, потому что второе умение, в свою очередь, требует уметь устанавливать связи, напрямую не высказанные автором — интерпретируя их, соотнося с общей идеей текста, реконструируя авторский замысел с опорой на содержащуюся в тексте информацию и на формальные элементы текста: жанр, структуру и язык.

Я не нашел ни одного урока, где бы обращалось внимание на два факта. Во-первых, автор называет по имени лишь трех персонажей: деда, внука и «здешнего мужика» Ермолая Кибякова. Есть еще и гость, который маркируется «городским жителем», т.е. он тоже чужд главным героям. Во-вторых, остается без внимания особенно важная деталь: именно сын заломил отцу руки и связал полотенцем.

Поверхностно рассматривается творчество Шукшина и в 11 классе. На платформе РЭШ размещен урок «Чудики» Шукшина (по рассказам «Срезал» «Обида», «Алёша Бесконвойный», «Чудик»). Автор урока подводит к выводу: человек в рассказах Шукшина, в основном, не доволен своей жизнью, бытом, он не хочет быть как все, мириться с этой «одинаковостью» и стремится показать свою индивидуальность не совсем стандартными и логичными поступками. Таких шукшинских героев и называют «чудиками» [Литература: URL].

Теперь вернемся к тем требованиям, которые ВШЭ выдвигает перед абитуриентами. Выпускник должен понимать, какие исторические и социальные события, какие культурные явления оказали влияние на авторский замысел и содержание произведения. Следовательно, урок литературы должен прояснить главную проблему, озадачившую Шукшина: не город и не село виноваты в том, что всякий инициативный и, выражаясь идеей Стругацких, желающий странного человек — он, к сожалению, обречен стать маргинальным, то есть, стать врагом социума. От связанного сыном старика Тимофея в рассказе «Критики» до атамана Разина, преданного своими — один шаг. Внимание к деталям формирует понимание культурно значимого текста и, следовательно, понимание прочитанного. Только так его захочется обсудить, высказаться о нем. Иначе, столкнувшись со сложным вопросом, ученик (выпускник) думает лишь в одном направлении: «Как тут нужно ответить?»

Сложившаяся ситуация напоминает сильную и печальную шукшинскую повесть «Там, вдали», которая сейчас кажется забытой. По-платоновски задумчивый Петр Ивлев влюбился в красавицу Ольгу. Что нужно ей – Петру непонятно. Вполне шукшинская ситуация: всем его героям нужно странное, непонятное. Потому что они сами – народ без корня, с многократно перебитой историей, с совершенно разрушенной преемственностью. Жить бы и жить своей волей, но никак не получается. Соответственно, по чужой воле – и работать (учиться) совсем не интересно, песни не поются, не до стихов. Ощущение таково, что постоянно мешает некий внешний враг, вовсе не иностранный, а просто иноприродный – некий вирус. Шукшин не просто предпринял попытку ответить на этот вопрос (то есть, выражаясь методологией ЕГЭ, поставить проблему) о враге, но стал великим писателем именно потому, что эти его попытки могут и должны вывести нас на принципиально новое знание о стране и ее народе.

Это нужно понимать и, не уподобляясь «критикам», заниматься сотворчеством с писателем, следуя завету Марины Цветаевой: «Устал от моей вещи – значит хорошо читал и – хорошее читал. Усталость читателя – усталость не опустошительная, а творческая. Сотворческая. Делает честь и читателю и мне» (М. Цветаева). Отсутствие же чести чревато позором.

В заключение приведу сравнение. Изучаемые в нашей школе тексты, оторванные от ситуации, в которой возникли, стали материалом для постановки и решения задач, им не свойственных. Самые простые примеры: вставьте пропущенные буквы в отрывок или напишите продолжение. Косвенное свидетельство этого отрыва и использования разного рода неучебных текстов в качестве материала для «рассуждений по поводу» – массовая практика преподавания литературы, при которой стало возможным, не читая самого произведения, быть успешным по предмету. Особо отмечу, что коммуникативная роль учащегося – неизменна все годы обучения.

Что касается привлеченных текстов в PISA, то они притягивают за собой иную ситуацию функционирования: поставленные по ним задачи схожи с реальными задачами в жизненных ситуациях. Таким образом, происходит «примерка» самых различных коммуникативных ролей.

Таким образом, если у нас тексты – в рабочей программе, на олимпиаде – сгруппированы вокруг предмета и концепции учебника, а на ЕГЭ – вокруг проблемы, привлеченные же тексты (критика) иллюстрируют лишь утверждения и ход мыслей авторов программ, то в текстах PISA исходно представление о том, в каких ситуациях и

с какими текстами может столкнуться современный человек, с какими коммуникативными и информационными задачами ему придется столкнуться. Современный учащийся принадлежит иной культуре, далекой и от пушкинской, и от шукшинской, соответственно, на уроках литературы нас должен заботить не столько объем прочитанного, сколько проблема функциональной грамотности ученика. Говоря словами А. Глюксмана, «Если бы в ЦРУ читали Достоевского, то 11 сентября 2001 года можно было предотвратить» (А. Глюксман).

Литература

Борусяк Л. Классическая школа, неклассические дети / Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное. Совпадение, Москва, 2016. С. 39

Колосова С. ЕГЭ по литературе на 100 баллов: типичные ошибки, онлайн-подготовка и родительская поддержка. URL: https://mel.fm/ekzameny/9472801-ege_literature_guide.

Литература. 11 класс. Урок № 48. «Чудики» Шукшина (по рассказам «Срезал» «Обида», «Алёша Бесконвойный», «Чудик»). URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5615/conspect>.

Образовательный ресурс «4ЕГЭ». URL : <https://4ege.ru/russkiy/56021-bank-argumentov.html>.

Цукерман Г. Оценка читательской грамотности. Москва, 2010. С. 5

Источники

Глюксман А. Достоевский на Манхэттене. М., У-Фактория, 2006. С. 17 (в тексте – А. Глюксман)

Цветаева М. Избранные произведения в 2 т. Т. 2. М., Литература, 1998. С. 196 (в тексте – М. Цветаева)

РАБОТА СО СЛОВАРЁМ – БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ В КУЛЬТУРЕ ПОЗНАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Любая личность, любой носитель языка является языковой личностью. Однако в зависимости от различных условий формирования личности (способностей, образования, окружения и др.) каждый человек использует возможности языка по-разному, обладает индивидуальным стилем речевого поведения. Языковую личность писателя можно охарактеризовать на основе письменных источников: произведений автора, его писем, воспоминаний и пр. В научной литературе встречаются примеры изучения языковой личности персонажа литературного произведения. Так, в фундаментальной книге одного из основоположников учения о языковой личности Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» рассматривается языковая личность Григория Шохова из романа А. Приставкина «Городок» и делается вывод о связи описания языковой личности героя произведения и восприятия читателем соответствующего художественного образа [Караулов 2010: 71-83]. В реальной жизни нельзя не заметить аналогичную взаимосвязь: то, как говорит человек, во многом характеризует его восприятие окружающими. Известный учёный и защитник русской культуры, нравственности и духовности Д.С. Лихачёв писал: «Язык в еще большей мере, чем одежда, свидетельствует о вкусе человека, о его отношении к окружающему миру, к самому себе» [Лихачёв 2006: 55]. Данное замечание не теряет своей актуальности: грамотная речь и поныне считается показателем культуры человека, его образованности, воспитанности.

Для современного поликультурного общества важна и другая характеристика языковой личности – умение общаться в социокультурном пространстве, межкультурная коммуникация, т.е. способность личности взаимодействовать с представителями разных культур на своём родном языке или в условиях иноязычного общения – на языке иностранном (вторичная языковая личность).

Формирование языковой личности – важнейшая задача школьного и вузовского образования. По убеждению А.Д. Дейкиной, ключ к этому процессу – внимание к языку как «эстетической и культурной ценности» и развитие способности обучающихся «свободно использовать языковые умения во всех видах речевой деятельности» [Дейкина 2019: 37]. В вузе важным личностным качеством студента должно быть стремление к

«совершенствованию своей языковой компетентности и своей речевой культуры» [Дейкина 2019: 36]. Опора на язык как уникальное достижение человеческой культуры, показ обучающимся возможностей языка в решении коммуникативных, познавательных и других задач способствуют развитию устойчивой мотивации к изучению школьного курса русского языка, открывают широкие возможности для формирования прочных знаний в области учебного предмета «Русский язык».

Вопросы самосовершенствования и самообразования языковой личности соотносятся с идеей о формировании навыков самостоятельного умственного труда обучающихся, сквозной нитью проходящей через все нормативные документы в современном образовании. Данная идея основана на решении важнейшей задачи, которую ставит перед современным человеком общество информатизации и цифровизации, – научиться самостоятельно осуществлять познавательную деятельность и приобретать новые знания из различных источников информации, в том числе из текстов разных форматов.

В настоящей статье остановимся на одном из источников фиксации и трансляции накопленных человечеством знаний, который обладает важнейшей функцией нормативности и может служить для языковой личности неким эталоном со стороны соблюдения норм языка в собственной речи. Обратимся к современным возможностям использования словарей на уроках русского языка. Словари, являясь авторитетным источником информации, могут удовлетворить различного рода познавательные потребности языковой личности. В словарь языковая личность может заглянуть для справки, чтобы уточнить или узнать, как пишется/ произносится слово, справиться о значении слова в языке или выполнить другие поисковые запросы, отвечающие ситуации общения/ учебной ситуации. На наш взгляд, внимательное отношение к языку должно сопровождаться формированием культуры работы с различного рода словарями. Культура пользования словарями – компонент общей культуры личности, готовой к познанию языка и мира, совершенствованию своей речи.

В последние годы возможность использования словарей значительно расширилась благодаря активному переводу печатных изданий в среду интернета. Э.Г. Азимов в статье «Словарь методических терминов в эпоху интернета» отмечает следующие преимущества обращения к словарю в электронном виде [Азимов 2019: 15]:

- облегчение поиска необходимой информации в больших массивах электронных словарей;

- появление возможности использования мобильных приложений, позволяющих быстро найти словарную информацию разного рода (произношение, толкование, перевод);
- возможность одновременного поиска информации об одном слове в разных словарях, сравнения различных толкований в словарях.

Другие исследователи (А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина, Н.А. Нефедова) также обращают внимание на данную тенденцию в лексикографии и отмечают, что в настоящее время «культура работы с онлайн-версиями словарей – неотъемлемая часть культуры работы со словарями в целом» [Дейкина, Левушкина, Нефедова 2017: 186].

Мы солидарны с приведёнными суждениями авторов и считаем, что использование электронных версий словарей и онлайн-словарей, диктуемое всеобщей цифровизацией жизни человека, позволяет вернуть утрачиваемый статус словаря как авторитетного источника знаний о языке и мире, а их доступность и новые возможности (в отличие от печатных изданий) могут сделать обращение к словарям повсеместным. Дело за главным – сформировать привычку обращения к такому источнику. Те же исследователи (А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина, Н.А. Нефедова) в книге «Работа со словарями в системе школьного образования» отмечают: «...учащиеся, имея приблизительное представление о значении многих слов, даже не догадываются об ошибочном их понимании и не стремятся уточнить свои знания по словарям» [Дейкина, Левушкина, Нефедова 2017: 15]. Основной причиной такого положения дел авторы называют отсутствие систематической работы со словарями в школе. В книге приведены интересные результаты анкетирования и устного опроса школьников, позволяющие выявить проблемы в обращении к онлайн-словарям [Дейкина, Левушкина, Нефедова 2017: 184–185]. Приведём их:

- обучающиеся зачастую ограничиваются лишь одним интернет-ресурсом, предоставляющим возможность использования онлайн-словарей (например, «Грамота.ру»), и плохо знакомы с другими авторитетными интернет-ресурсами;

- обучающиеся не могут ответить, какие именно словари размещены на указанных ими ресурсах, не отличают онлайн-словарь от интернет-энциклопедии (например, «Википедии»), от интернет-поисковика (в качестве словаря называют «Яндекс» или «Гугл»);

- чаще всего обучающиеся пользуются онлайн-переводчиками, реже – онлайн-версиями толковых словарей (при этом обычно не

обращают внимания на авторов словарей и не соотносят их с печатными изданиями), интернет-версии орфоэпических, орфографических, морфемных и фразеологических словарей ими практически не используются;

– обучающиеся пользуются словарями как интернет-поисковиком, плохо ориентируются в структуре ресурсов и не владеют навыками вычленения нужных сведений из того информационного потока, который получают в ответ на свой поисковый запрос.

Приведённые результаты исследования позволяют наметить основные направления в обучении школьников культуре работы с онлайн-словарями, одно из них – знакомство с особенностями интернет-ресурсов, открывающих доступ к различным лингвистическим словарям.

Остановимся на этом подробнее и представим в виде таблицы сравнительную характеристику трёх наиболее популярных, на наш взгляд, интернет-ресурсов: «СЛОВАРИ.РУ», «Словари и энциклопедии на «Академике», «Грамота.ру».

Сравнительная характеристика популярных интернет-ресурсов, позволяющих работать с лингвистическими онлайн-словарями

Интернет-ресурс	СЛОВАРИ.РУ	Словари и энциклопедии на «Академике»	Грамота.ру
Позиция для анализа			
Особенности структуры и содержания интернет-ресурса	Содержит 6 справочно-информационных разделов, один из которых – «Словари».	Включает 4 раздела, из которых к изучению русского языка относится лишь один – «Толкования» (в данном разделе содержатся не только толковые, но и разнообразные лингвистические словари, энциклопедии из различных отраслей знаний (медицина, философия и мн.др.), что следует пояснить обучающимся).	Содержит 6 справочно-информационных разделов, один из которых – «Словари».
Специфика извлечения информации	Нужно иметь в виду, что на интернет-ресурсе возможен поиск «по сайту»	Поисковый запрос в разделе «Толкования» осуществляется	В разделе «Словари» можно осуществить поисковый запрос и

	или поиск только «по словарям». После прохождения бесплатной регистрации на сайте открывается доступ к расширенному поиску по словарям, позволяющему делать запрос не только по заголовкам словарных статей, но и искать в тексте словарных статей.	среди всех толковых словарей и энциклопедий (в том числе не лингвистических).	проверить слово по представленным на портале словарям и настроить их фильтр. Также на портале есть ссылки на словари, находящиеся на других ресурсах.
Преимущества	На сайте представлены исключительно лингвистические словари. Словарные статьи графически оформлены для удобства пользования ими (выделение другим цветом, курсивом и пр.). Можно настраивать фильтр и работать с конкретными словарями из списка.	Большая база словарей.	Можно настраивать фильтр и работать с конкретным словарём. Словарные статьи графически оформлены для удобства пользования ими (выделение другим цветом, курсивом, подчеркиванием и пр.). На портале представлена информация, которая может облегчить навигацию по сайту: «Как устроен портал?» и «Как пользоваться электронными словарями нашего портала?», даны подробные описания типов словарей русского языка.
Недостатки	В сравнении с интернет-ресурсом «Словари и энциклопедии на «Академике» база лингвистических словарей значительно меньше.	Нет возможности настроить фильтр на поиск в словарях по отдельной отрасли (только лингвистические) или по конкретному виду словарей (только словари синонимов, только	Малое количество словарей, нет возможности сравнить словарные статьи разных словарей (например, различные толкования).

		толковые и пр.). В ответ на поисковый запрос словари даются списком в большом количестве без какой-либо систематизации.	
--	--	---	--

Приведённая сравнительная характеристика интернет-ресурсов раскрывает основные возможности и особенности использования онлайн-баз лингвистических словарей. Данная информация носит ознакомительный характер не столько для обучающихся, сколько для учителя-словесника, перед которым стоит задача – научить школьников удовлетворять различные запросы в области познания русского языка с помощью онлайн-словарей. Знание особенностей структуры и содержания интернет-ресурса позволяет быстро сориентироваться на сайте и ввести поисковый запрос. Владение специфическими способами извлечения информации из каждого интернет-ресурса, знание сильных и слабых сторон ресурсов даёт возможность рационально работать с онлайн-источниками информации: обращаться для осуществления конкретного поискового запроса к наиболее подходящему ресурсу, вести грамотный, точный и результативный поиск по словарям. Так, если необходима наиболее полная картина о слове в максимально большом количестве лингвистических словарей, то лучше обратиться к «Словарям и энциклопедиям на «Академике». Если большая выборка не нужна и не стоит задача сравнивать словарные статьи из разных словарей, то можно выбрать «СЛОВАРИ.РУ» или «Грамота.ру». Навык работы с базами онлайн-словарей формируется в практической деятельности пользователей. Поэтому следует специально обращать обучающихся к интернет-ресурсам (на уроке, внеурочной деятельности, давать домашние задания и пр.). Данная работа должна вестись регулярно и реализовываться в системе специальных упражнений. Не стоит забывать о том, что онлайн-словари – это электронные версии соответствующих печатных изданий. Сформированные умения и навыки в области обращения с печатными версиями различных типов лингвистических словарей должны быть перенесены в онлайн-среду.

Таким образом, для формирования функционально грамотной языковой личности школьников на уроках русского языка следует уделять внимание различным способам пополнения знаний об изучаемом языке и мире, один из них – обращение к лингвистическим словарям. В современную эпоху работа со словарями в традиционном понимании претерпевает изменения, т.к.

всё больше школьников предпочитает разрешать возникшие языковые и другие затруднения с помощью интернета. Задача учителя-словесника – направить обучающихся к авторитетным интернет-ресурсам, открывающим доступ к онлайн-базам словарей, показать их специфику и широкие возможности в удовлетворении различного рода познавательных потребностей личности.

Литература

Азимов Э.Г. Словарь методических терминов в эпоху интернета //Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: Материалы международной научно-практической конференции к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы: в 2 частях. ч.1. Москва: МПГУ, 2019. С.11–15.

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

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н., Нефедова Н.А. Работа со словарями и в системе школьного образования: Метод. рекомендации по работе со словарями на уроках русского языка / под ред. Л.В. Дудовой. Москва: НП «Родное слово», 2017. 150 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

Лихачев Д.С. Письма о добром / отв. ред. С.О. Шмидт. Москва: Наука. Санкт-Петербург: LOGOS, 2006. 315 с.

МЕЖСЕНСОРНЫЕ СВЯЗИ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Синестезия, способность межсенсорного ассоциирования, присуща всем людям в слабой степени. Углубление и совершенствование этой способности на уроках русского языка позволяет учителю работать над развитием речи учащихся и выявлением среди них одарённых детей.

Метод межсенсорных связей предполагает попытку учащихся описать ощущения, полученные одним органом чувств (например, зрением) при помощи слов, относящихся к другой сфере чувств. С начальных этапов изучения букв и звуков дети привыкают ассоциировать согласные звуки с синим цветом, а гласные – с красным. Это пример слабой синестезии [Али 2007].

Важность синестезии как языкового средства заключается в возможности закрепить в речи абстрактные понятия, являющиеся результатом взаимодействия ощущений и информации, полученной от различных органов чувств, продуктом ментальной и эмоциональной сферы, которые иначе недоступны непосредственному наблюдателю [Каторгина, Ромашина 2018]. Продуктивное применение метода межсенсорных связей возможно на уроках русского языка при изучении таких тем как:

- описание (5 класс);
- прямое и переносное значение слов (5,6 класс);
- разделительные знаки препинания (5, 6 класс);
- знаки препинания в однородных членах предложения (5, 6, 8 класс);
- описание внешности человека (7 класс);
- характеристика человека (8 класс);
- описание памятника культуры (8 класс);
- обособленные уточняющие члены предложения (8 класс);
- художественный стиль (9 класс).

В устной речи синестезия представлена узуальными метафорами: светлая грусть, тёплый цвет, твёрдая воля, резкий звук, тяжёлые мысли, горячий человек и др. При введении в работу на уроке метода межсенсорных связей необходимо сразу указать учащимся на привычные словосочетания, в которых переплетаются ощущения, полученные разными органами чувств. Это позволит учащимся быстрее включиться в работу по созданию оригинальных ассоциативных рядов при описании явлений действительности.

Синестезия позволяет выявить наиболее обобщённые связи объективного мира в той форме, в которой они раскрываются в отношении к целостному субъекту [Кузнецова 2004]. При изучении окружающей действительности у человека работают все органы чувств одновременно, но информация от основных ощущений (зрение и слух), как правило, перекрывает информацию от второстепенных ощущений (осязание, обоняние и вкус). В методиках по разработке мнемонических правил второстепенные чувства используются как дополнительный стимул к узнаванию того или иного объекта (например, уже упоминавшиеся красные гласные звуки и синие согласные).

Расширение у учащихся спектра ощущений и увеличение словарного запаса за счёт оперирования понятиями одновременно из нескольких чувственных сфер способствует развитию языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций в процессе устной и письменной речевой деятельности.

Помимо уроков развития речи, где метод межсенсорных связей активизирует у учащихся воображение и мотивирует к более развёрнутым высказываниям, синестезия актуальна для уроков пунктуационной грамотности, особенно при изучении однородных и неоднородных членов предложения. Синестезия позволит учащимся отработать правило: «Не соединённые союзами однородные определения разделяются запятыми, а неоднородные не разделяются» [Самсонов 2001] и лучше разобраться в явлении «однородность / неоднородность» по отношению к определениям. Неоднородные определения характеризуют предмет с разных сторон [Самсонов 2001], то есть описывают свойства этого предмета в том числе с опорой на информацию от различных органов чувств.

Например, в предложении «Мы купили дочери шерстяные полосатые брюки» неоднородность определений можно объяснить, задействовав метод межсенсорных связей. Эти определения неоднородны, так как материал, из которого сделаны брюки определяется при помощи осязания, а узор на них – при помощи зрения. Учащимся, знакомым с методом межсенсорных связей, будет проще разобраться и с подпунктом правила: «В условиях контекста определения, характеризующие предмет с разных сторон, могут сближаться на основе ощущений, в этом случае они становятся однородными» [Самсонов 2001], так как им не составит труда рассортировать свойства характеризуемого предмета по восприятию органами чувств. Например, в предложении «Краска в ведре была густая, липкая» определения однородные, так как воспринимаются через осязание.

Особенный интерес представляет использование метода межсенсорных связей во время характеристики человека или описания памятника культуры. Мысли, чувства или звуки, за которые отвечает сфера непространственного восприятия, передаются с помощью лексем цвета, формы, контуров и структуры [Чибисова 2001]. Например, опираясь на зрение, обучающийся может вообразить температуру памятника Минину и Пожарскому в Москве (скульптор И.П. Матрос), так как на фотографии в приложении к учебнику под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта на него светит солнце.

Так как метод межсенсорных связей способствует развитию креативного мышления у обучающихся и мотивирует их к углублённому изучению изобразительно-выразительных средств русского языка, рекомендуется применять его на протяжении всего школьного курса.

Вершиной использования этого метода будет тема 9 класса – «Художественный стиль». Синестезия является неотъемлемой частью идиостиля автора, причиной своеобразия индивидуального слога [Брандерс 2004]. Применение метода межсенсорных связей в художественном тексте, так называемая поэтическая синестезия, – это фиксация в вербальной форме всех возможных синестезий, возникающих при сенсорном контакте с природой, при эстетическом созерцании мира, произведений искусства [Чибисова 2001].

Для изучения межсенсорных связей в художественном тексте рекомендуются тексты Б. Акунина («Внеклассное чтение», «Статский советник»), Д. Рубиной («Русская канарейка»), В. Набокова («Другие берега»), Л.Н.Толстого («Исповедь», «Война и мир»). Следующий фрагмент из произведения Л.Н. Толстого «Война и мир» также будет интересен при изучении тем описание внешности человека и характеристика человека.

Фрагмент из романа Л.Н. Толстого «Война и мир»:

<...> он узкий такой, как часы столовые... Вы не понимаете?.. Узкий, знаете, серый, светлый...

– Что ты врешь? – сказала графиня.

Наташа продолжала:

– Неужели вы не понимаете? Николенька бы понял... Безухов – тот синий, тёмно-синий с красным, и он четверугольный.

– Ты и с ним кокетничаешь, – смеясь, сказала графиня.

– Нет, он франмасон, я узнала. Он славный, тёмно-синий с красным, как вам растолковать... (Л. Толстой)

При анализе приведённого отрывка следует обратить внимание на определения, которыми не принято описывать впечатления о человеке, – прилагательные цвета и формы. Обучающимся

необходимо разобрать характеристики молодых людей, представленных в этом фрагменте, с точки зрения уместности использованных лексем и с точки зрения синтаксического строя.

Благодаря применению метода межсенсорных связей на уроках русского языка школьники сформируют умение описывать одно ощущение через термины другого и умение воспринимать познаваемый объект при помощи нескольких чувств одновременно, узнают о способах выражения синестезии в текстах художественной литературы, сформируют навык добиваться результата нетипичными методами, а также разовьют навык выбора смысловых единиц текста и установления отношений между ними и навык определения основной и второстепенной информации.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение метода межсенсорных связей на уроках русского языка является продуктивным и необходимо на протяжении всего школьного курса, особенно на уроках развития речи и при повышении пунктуационной грамотности.

Литература

Али Ф.Х.А. Синестезийная метафора в русской классической прозе / дисс. ... канд. филол. наук. - Воронеж, 2007

Брандерс М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФА-М, 2004. – с. 289

Каторгина Д.Ю., Ромашина О.Ю. Синестезия как стилистическое средство в русском и английском художественном дискурсе // *Universum: филология и искусствоведение* : электрон. научн. журн. 2018. № 5 (51). URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/5914>.

Кузнецова Э.А. Трактат о синестезии / Э.А. Кузнецова. – Казань: Казанский гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. – 2004. – 123 с.

Самсонов Н.Б. Как повысить грамотность / под ред. проф. П.А. Леканта // Система занятий по орфографии и пунктуации для учащихся 8-11 классов средней образовательной школы и абитуриентов. – М.: Центрком 2001

Чибисова Е.А. Функционирование синестетических метафор в рекламном и поэтическом текстах // *Известия СПбГЭУ*. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-sinesteticheskikh-metafor-v-reklamnom-i-poeticheskom-tekstah> (дата обращения: 09.09.2020).

Источники

Толстой Л.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3,4. М., "Лексика", 1996 (в тексте – Л. Толстой)

ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

*И.Н. Гринева,
г.о. Химки Московской области*

ЯЗЫК НОВЫХ МЕДИА: ЧТОБЫ ПОНИМАТЬ И БЫТЬ ПОНЯТЫМ

Цифровизация информационного пространства требует от педагогов современной школы новых знаний и навыков.

Медиаграмотность сегодня крайне актуальна для всех участников образовательного процесса. Само понятие «медиаграмотность» находит всё большее число последователей. Если раньше грамотность подразумевала только чтение и понимание текста, то в условиях мультимедиа текст трансформировался в новые форматы, и для того, чтобы ориентироваться в его особенностях, необходима грамотность – цифровая.

Цифровая грамотность – широкое, многогранное понятие, подразумевающее как умение пользоваться достижениями информационных технологий, так и навыки работы с текстами, поступающими из интернета. Задача педагога – научить школьника осмысленно взаимодействовать с продуктами цифровой среды.

«Попавшись» во Всемирные сети, дети и подростки нередко заражаются «вирусом безграмотности», ведь им приходится сталкиваться не только с произведениями профессиональных авторов, уважающих правила и нормы русского языка, но и с опусами блогеров, далеких от соблюдения грамматических аксиом. Реалии таковы, что именно блогеры как журналисты новой эпохи для молодежи становятся лидерами мнений, инфлюэнсерами и микроинфлюэнсерами. Следовательно, магистральным вниманием аудитории школьников овладевают медиакоммуникации, медийно опосредованные тексты, видео, фото, музыка – всё то, что составляет новую цифровую информационную среду. Не случайно в качестве синонима к словосочетанию «молодые люди» психологи и социологи предлагают определение «цифровое поколение», подразумевая, что социальная жизнь представителей данной возрастной категории напрямую связана с использованием медиа и с коммуникацией – друг с другом, близкими, преподавателями – посредством медиа. Это молодые люди, для которых реальное часто подменяется виртуальным.

Технооптимисты полагают, что блогосфера, расширяя коммуникационную активность школьника, является благом для современного образования. Так ли это – вопрос спорный.

Однако педагогу уже сегодня необходимо принять вызов цифровой среды как данность, научиться парировать, критически оценивать информацию, видеть опасности, риски и принимать адекватные решения.

Еще одним неоспоримым требованием нашего времени является постижение языка новых медиа. В противном случае, педагог может остаться «иностранцем», чужим среди своих в информационном пространстве.

По мнению Натальи Клушиной, доктора филологических наук, профессора кафедры стилистики факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, председателя Стилистической комиссии Международного комитета славистов: «Интернет стал своеобразной лабораторией, в которой язык подвергается различным изменениям под влиянием экстралингвистических (внеязыковых) и интралингвистических (внутриязыковых) факторов. К экстралингвистическим факторам развития современного языка в интернете относятся технологические возможности интернета: скорость, мгновенный обмен информацией, интерактивность, техническая опосредованность (компьютер, мобильный телефон, планшет и др. гаджеты), многоканальность передачи информации, нелинейность, мультимедийность и т.п. К интралингвистическим факторам относятся: поликодовость, компрессия, гипертекстуальность, модульность и т.п. Экстралингвистические и интралингвистические факторы в своей совокупности оказывают сильное воздействие на функционирование языка в интернет-пространстве. Можно говорить о том, что в интернете формируется особый подъязык – интернет-язык, отличающийся от литературного языка доинтернетовской эпохи. Это связано с выдвиганием на первый план креативной функции языка в интернет-коммуникации (особенно в ее неофициальном сегменте) и с установкой на стилистический эффект».

Чтобы помочь пользователю и, в первую очередь, педагогу-словеснику освоить язык новых медиа, на факультете журналистики МГУ подготовлен словарь «Отечественная теория медиа: основные понятия», где собраны термины медиа, которые совсем недавно пришли в нашу жизнь, уже адаптировались в русском языке и часто используются в профессиональной среде. В книге представлены сто наиболее важных слов из тезауруса современных медиа и предложено академическое объяснение конвергенции, мультимедиазации, цифровизации, медиаэкономики,

медиарегулирования, медиаполитики. Этот словарь призван стать навигатором в цифровой информационной среде и может быть использован на уроках русского языка в старших классах для повышения медиаграмотности учащихся.

«Нам сегодня нужно прежде всего разобраться в терминах, чтобы дальше идти в то новое информационное и цифровое общество, которое складывается на наших глазах. Словарь и попытался осмыслить новые термины и слова, пришедшие к нам в результате технологической революции и социально-политических изменений в российском обществе, – прокомментировала в интервью газете «Аргументы и факты» доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета журналистики МГУ Елена Вартанова.

Профориентационная работа со школьниками, проявившими склонность к литературному труду и журналистике, уже невозможна без обучения их созданию качественного контента для интернета. В эпоху фейковых новостей и гибридизации медиа возрастает спрос на информационные продукты высокого класса. А значит, востребованность медиаграмотных, лингвистически подкованных, социально зрелых авторов новых медиа неуклонно идет вверх. Помочь школьникам обрести конкурентоспособность в медиапространстве – одна из задач педагога современной школы.

Литература

Зазнобина Л.С., Трофимова Л.Н., Франко Г.Ю. Школьное медиаобразование: возможный и необходимый аспект// Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка// Под ред. А.В.Шарикова. М.: Изд-во ЮН-ПРЕСС, 1994. С. 48-54.

Кирия И.В., Новикова А.А. История и теория медиа// Текст электронный // ЭБС Лань - URL: <https://e.lanbook.com/book/100133>

Клушина Н.И. Медиастилистика // «Экология языка и коммуникативная практика». – 2014. - № 2. С. 69-77.

Клушина Н.И. Интернет-стилистика и ее предметная область// «Творчество, профессия, индустрия. Материалы Международной научно-практической конференции «Журналистика 2018»»// Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, М., 2019. С 471.

Маклюэн М. «Понимание Медиа. Внешние расширения человека» // Издательство: Канон-Пресс-Ц, — 2003. 464с.

*Ю.С. Евдокимова,
з.о. Одинцовский Московской области*

ТРУДНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Первые инклюзивные образовательные учреждения стали появляться в России на рубеже 1980-1990, но сам термин «инклюзия» (от англ. inclusion – включение) – процесс вовлечения или вхождения во что-то, как часть целого, вошел во всеобщий оборот лишь в 2012 году после принятия соответствующего Закона «Об образовании в РФ». По отношению к образованию ЮНЕСКО понимает инклюзию как процесс, при котором применяется индивидуальный подход к каждому обучающемуся, исключаются отказы от принятия в образовательные учреждения детей с особенностями развития [Гусева 2010].

С выходом Закона об образовании понятие инклюзивного образования стало определено, и начался этап системного внедрения, системных изменений и системного преобразования образования в Российской Федерации. Инклюзия должна стать реальностью образовательной практики. А для этого должны быть внедрены механизмы реализации этого понятия. Доступ к образованию для всех детей с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей – таково на современном этапе определение инклюзивного образования. У современного российского образования есть два мощных ресурса для осуществления инклюзивного процесса:

1. Методологический, научный, теоретический потенциал коррекционной педагогики, в основе которого лежит концепция А.Р. Лурия и Л.С. Выготского.

2. Вся концепция психолого-педагогического сопровождения, которая создана в России существует и в организационных форматах, и в технологических решениях. Истоки знаний, опыта, методологии, концептуальных подходов, технологических решений лежат в российском опыте организации образования.

Эти ресурсы нужно объединить, чтобы получить эффект системной эволюции нашего отечественного инклюзивного образования.

С 2011 года реализуется правительственная программа, которая финансирует проект создания сети общедоступных школ в России. Стратегия 2020 нацелена на увеличение количества

образовательных организаций в России, применяющих инклюзивное образование.

Очень важный вопрос, который стоит перед современным обществом, каков гарантированный результат введения инклюзии в наше образование. Эффективно пользоваться методами и воплощать технологию инклюзивного образования невозможно, если мы не знаем, к какому результату мы должны прийти.

Таким образом, инклюзивное образование строится на трех фундаментальных основаниях – это инклюзивная культура, инклюзивная политика и инклюзивная практика. Другое дело, что каждую из этих составляющих нужно сделать инклюзивной.

Сопровождение учителя также очень важная часть инклюзивного образования. Как правило, учителя не готовы к инклюзии и профессионально, и эмоционально, и психологически. Часто в отношении учителей к инклюзии бывает декларативное принятие, но при этом и внутреннее сопротивление, и работа переходит на уровень имитации. Но имитация в инклюзивном образовании очень быстро разрушается особенностями психики таких детей. Или преподаватель включается в инклюзию, или уходит.

Тем учителям, которые остаются в инклюзивном образовании и включаются в этот процесс, также требуется психологическое сопровождение, начиная от техник саморегуляции и управления своими эмоциями и заканчивая качеством их педагогической деятельности. Основные формы сопровождения учителя в инклюзивном образовании – индивидуальная консультация, обмен опытом, экспертная оценка и ассистирование, психологическая и дидактическая проработка педагогических ситуаций, тренингов коммуникативных навыков для решения конфликтов и т.д.

Поддержку и сопровождение учителя должны осуществлять специалисты с разными функциями – психологи, тьюторы, логопеды, координаторы по инклюзии (координирует действия специалистов по инклюзии отдельного ребенка) и другие. У каждого из специалистов своя роль – кто-то ассистирует, кто-то помогает, кто-то разрабатывает и обеспечивает дидактический материал, а кто-то просто помогает самому учителю, например, психолог.

Поддержка образовательной организации, работающей в инклюзии по вопросам психолого-педагогического сопровождения процесса, происходит в нескольких формах:

- разработка стратегии психолого-педагогического сопровождения;
- организация психолого-педагогических обследований детей с ОВЗ (первичных и промежуточных);

- выявление детей, нуждающихся в специальных образовательных условиях;
- психолого-педагогическое сопровождение реализации индивидуальных учебных планов и адаптированной образовательной программы;
- проведение совместных заседаний психолого-педагогического консилиума со специалистами ППС-центра (по особо сложным случаям) [Создание специальных условий 2012].

Наиболее важными действующими лицами инклюзивного образования являются учащийся и преподаватель. И как бы директор и руководитель отдела инклюзивного образования ни старались создать условия для инклюзивного обучения, однако основной процесс включения учащегося с ОВЗ и инвалидностью происходит на уроке. Поэтому один из самых важных вопросов, который должен решить руководитель – обеспечить готовность преподавателей к внедрению инклюзивного образования. Есть 4 критерия оценивания психологической готовности и 6 критериев профессиональной готовности.

Психологическая готовность проявляется в нескольких аспектах.

Во-первых, это эмоциональное принятие детей с различными видами нарушений в развитии.

Во-вторых, мотивационные установки.

В-третьих, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого».

И, наконец, личностная готовность, воплощенная в личностных установках на ученика, внутренняя детерминация личности педагога.

Профессиональная готовность преподавателя к инклюзивному обучению также проявляется в нескольких аспектах.

Первый – это профессиональная готовность.

Второй – владение педагогическими технологиями.

Также преподавателю инклюзивного обучения необходимо знание основ психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных особенностей детей.

Необходимым условием успешного преподавания в инклюзивной школе является также способность педагогов моделировать урок, использовать вариативность в процессе обучения, а также готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Постоянный мониторинг уровня готовности преподавательского состава к инклюзии выявил некую динамику, тенденцию изменения готовности педагогических кадров. Положительная тенденция, прежде всего, зависит от приобретаемого опыта. Опыт определяет

отношение к инклюзии, не как к идее, а как к практике, и готовность самого педагога развиваться в этом направлении [Семаго 2014].

Таким образом, инклюзивное образование влияет не только на самовосприятие самого нетипичного человека, но и на окружающее его большинство. Конечно же, нельзя забывать о том, что инклюзивное образование является основным инструментом социальной мобильности. Для человека с ОВЗ образование играет двойную роль – оно предоставляет тот инструментарий, который дает возможность не только повысить его функциональные возможности, его перспективы профессионального роста, но и войти в новый социальный круг [Уроки по пониманию 2016].

Литература

Гусева Т.Н. Инклюзивное образование / М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6.

Семаго Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014.

Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / отв. ред. С.В. Алёхина / под. ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012.

Уроки по пониманию инвалидности в школе: пособие для учителя: / сост.: Т.Н. Седовина, Е.Ю. Шинкарева. Архангельск: Лоция, 2016.

ВОПРОСИТЕЛЬНОСТЬ ФОРМЫ И НЕВОПРОСИТЕЛЬНОСТЬ ЗНАЧЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ТИПАХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Классификация предложений по их коммуникативной направленности является устоявшейся, отражается в той или иной редакции в учебниках и учебных пособиях для школы и для вуза: повествовательные, вопросительные, побудительные.

Однако она является слишком общей и не охватывает всего многообразия предложений по их форме, семантике и функциям в языке. Это относится в первую очередь к предложениям, имеющим вопросительную интонацию, оформленным на письме вопросительным знаком, но не содержащим вопроса, предполагающего ответ. Такие предложения находятся в оппозиции к вопросительным, хотя и имеют общие с ними черты. Редко кто из обучающихся не определит их как *риторический вопрос*.

Риторический вопрос – это очень емкое понятие, имеющее отношение прежде всего к риторике. Он рассматривается среди фигур речи и определяется по-разному: «утверждение в форме вопроса» [Волков 1996: 311]; «констатация некоторой пропозиции, причем, поверхностная структура вопроса противоречит выраженному смыслу» [Грановская 2004: 78].

Понятие «риторический вопрос» с разной степенью подробности и обстоятельности используется и в лингвистических синтаксических описаниях. Соотнося его с функциональными типами предложений, исследователи акцентируют внимание на использовании условной вопросительной формы для передачи сообщения: «Риторический вопрос вовсе не есть вопрос в объективном смысле слова, а вполне повествовательное предложение. И, следовательно, вопросительность здесь имеет значение только способа преподнесения того или иного утверждения, то есть преследует цель сообщить о данном предмете другому сознанию и притом сообщить в определённом виде» [Лосев 1965: 222]. Исследователями отмечается, что особый способ изложения мысли (вопросительность формы) обуславливает эмоциональность, категоричность заключённого в таком типе предложений сообщения: «Риторические вопросы, прикрывая в сущности обычные категорические суждения, тем будут отличны от этих категорических суждений, высказанных просто, что риторический вопрос своей формой вводит эмоциональный момент. Таким образом,

риторический вопрос равносителен категорическому суждению п л ю с восклицание [Попов 1950: 22].

В Русской грамматике 1980 г. понятие «риторический вопрос» включается в понятие «риторическое вопросительное предложение»: «Риторические вопросительные предложения содержат риторический вопрос, т.е. скрытое утверждение, такие предложения не требуют ответа. Риторический вопрос употребляется как стилистическое средство эмоционально выразительной литературной речи», разновидностью риторического вопроса признаются «вопросительно-отрицательные предложения, т.е. такие предложения, в которых содержится скрытое отрицание» [Русская грамматика. Т. 2: 1980, 357].

Некоторые исследователи не усматривают принципиального различия между риторическим вопросом как фигурой речи и предложением как синтаксической единицей: «Риторический вопрос – предложение, вопросительное по структуре, передающее, подобно повествовательному предложению, сообщение о чём-либо» [Валимова 1997: 423].

Краткий обзор имеющихся исследований приводит к выводу: вопросительность формы при отсутствии вопросительного содержания и, как следствие, отсутствие вербально выраженной ответной реакции являются основой для отнесённости всех несобственно вопросительных конструкций *риторическому вопросу*. При таком подходе не учитываются особенности их семантики.

На наш взгляд, перечисленные предложения можно определить как особый тип сообщения или субъективного размышления в экспрессивной условно вопросительной форме, не рассчитанного на вербальную реакцию. Использование вопросительной формы для передачи невопросительного содержания, «рассогласование» формы и содержания является проявлением языковой асимметрии, риторическим приёмом достижения экспрессивности высказывания. Это даёт основание для определения всех этих конструкций как риторических.

Риторические высказывания находятся в оппозиции к собственно вопросительным предложениям как не содержащие собственно вопроса и не побуждающие реципиента к ответу, а реализующие в языке специфические коммуникативные функции – *выражение отрицания, утверждения или субъективного размышления говорящего*. При этом их отчётливо отличает наличие субъективно-эмоциональных значений: удивления, недоумения, упрёка, сожаления, разочарования и т.д.

Вопросительно-отрицательные имеют такую же форму, как и собственно вопросительные предложения, т.е. в них употребляются

и вопросительные местоимения *кто, что, какой, зачем* и др., и вопросительные частицы *разве, неужели, ли* и др. Но их отличие от собственно вопросительных заключается в том, что в них нет вопроса, на который предполагается ответ. В них выражено сообщение о невозможности какого-то действия, признака, состояния, т.е. их отрицание. Например: *Молчалин! – Кто другой так мирно всё уладит!* (А. Грибоедов) – в предложении сообщение о том, что *Никто другой так мирно всё не уладит; Как хороша была Елецкая! – И, мой милый! Что в ней хорошего?* (А. Пушкин) – в предложении сообщение о том, что *Ничего хорошего в ней нет; Разве она в этом понимает что-нибудь?* (А. Чехов) – в предложении сообщение о том, что *Она ничего в этом не понимает.* Значение отрицания – это то, что объединяет вопросительно-отрицательное риторическое высказывание и повествовательное предложение, содержащее отрицание. Несложно заметить, что в вопросительно-отрицательных предложениях на ядерное значение отрицания накладываются разнообразные субъективно-модальные значения: «В условно вопросительной форме закодировано не только отрицание, но и целая палитра субъективно-модальных, эмоционально-оценочных значений» [Канафьева 2018: 20].

Вопросительно-утвердительные содержат те же местоимения и те же вопросительные частицы, что и вопросительно-отрицательные. Но эти местоимения и частицы вместе с отрицательной частицей **не** образуют разнообразные аналитические сочетания: *кто не, что не, какой не, разве не, неужели не* и др., выражающие усиленное утверждение [Лекант 2008]. Например: *Кто же в своей жизни не делал глупостей! И кто не раскаивался!* (М. Лермонтов) – Ср. *Все в своей жизни делали глупости! И все раскаивались! Какое горе не уносит время?* (Н. Гоголь) – Ср. *Всякое горе уносит время;*

Вопросительно-утвердительные предложения могут быть оформлены сочетанием частицы *не* с другими частицами: *разве не, неужели не, не.. ли. Разве мы не одна душа?* (А. Островский) – Ср. *Мы одна душа; Кто женщину эту оплакивать будет? Не меньшей ли мнится она из утрат?* (А. Ахматова); *Я ли вам не свойский, я ли вам не близкий, Памятью деревни я ль не дорожу?* (С. Есенин); *Не всё ли равно, про кого говорить? Заслуживает того каждый из живших на земле* (И. Бунин). Благодаря частицам создаётся не только вопросительность формы, но и широкий и яркий спектр эмоциональных значений с их оттенками, нюансами, тонкостями.

Риторические высказывания с семантикой субъективного размышления не выражают отрицания или утверждения, как первые

два типа. Они являются эмоционально окрашенными, экспрессивными синтаксическими единицами, передающими мысли, переживания, чувства говорящего (сожаление, разочарование, грусть, негодование и др.). Сферы их употребления различны, но в первую очередь – это художественная речь, особенно поэтическая.

Иногда вопросительно-риторические предложения образуют целые эмоционально-оценочные блоки в художественном тексте. Блестящим образцом стихотворного текста, состоящего только из вопросительно-риторических предложений, является «Цветок» А.С. Пушкина:

*Цветок засохший **безуханный**,
Забывтый в книге вижу я;
И вот уже мечтою странной
Душа наполнилась моя;
Где цвёл? когда? какой весною?
И долго ль цвёл? и сорван кем,
Чужой, знакомой ли рукою?
И положён сюда зачем?
На память нежного ль свиданья,
Или разлуки роковой,
Иль одинокого гулянья
В тиши полей, в тени лесной?
И жив ли тот, и та жива ли?
И нынче где их уголок?
Или уже они увяли
Как сей неведомый цветок? (А. Пушкин).*

Этот текст – результат созерцания, восприятия эстетически значимого, совершенного, влияющего на мир чувств предмета – цветка. В вопросительно-риторических предложениях выражено сложное эмоциональное состояние автора, стремление постичь окружающее и ощущение невозможности сделать это.

Необходимо остановиться и на особенностях интонации несобственно вопросительных предложений. Иногда собственно вопросительное и несобственно вопросительное предложение имеют одинаковую форму, одинаковое лексическое наполнение; единственным средством их разграничения в этом случае является интонация. Ср.: *Кто может мне помочь?* – интонация местоименного собственно вопросительного предложения характеризуется повышением тона на вопросительном местоимении *кто*. В вопросительно-отрицательном предложении это местоимение остаётся интонационно выделенным, но не в той степени, к концу отмечается понижение тона, что сближает данное предложение с соответствующим повествовательным: *Кто может*

мне помочь? Ср. Никто не может мне помочь. «Интонация риторических высказываний служит одним из основных средств, создающих их риторическую форму и выводящих их за пределы собственно вопросительных предложений. Эта интонация имеет особую мелодику, динамику, отличается и дополнительными эмоционально насыщенными тонами. Декодирование риторической интонации базируется на общей «грамматической памяти» участников общения. [Канафьева 2016: 38 – 39].

Таким образом, разнообразие форм, семантики и функций несобственно вопросительных конструкций противоречит их определению как *риторического вопроса*. Отрицательные и утвердительные являются эквивалентами повествовательного предложения, а риторическим вопросом правомерно считать лишь одну из семантических разновидностей – субъективное размышление в вопросительной форме.

Литература

Валимова Г.В. Риторический вопрос. // Русский язык. *Энциклопедия*. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М., 1997. – С. 423–424.

Волков А.А. Основы русской риторики. – М., 1996.

Грановская Л.М. Риторика. – М., 2004.

Канафьева А.В. Риторическое высказывание: формы, семантика, функции. – М., 2015.

Канафьева А.В. Отрицание: варианты форм и вариации смысла. О некоторых особенностях интонации риторического высказывания // Вестник МГОУ. № 2, 2018. – С. 19–23.

Канафьева А.В. О некоторых особенностях интонации риторического высказывания // Вестник МГОУ. № 5., 2016. – С.35–41.

Лекант П.А. Экспрессивное утверждение с участием *не* // Русский язык в системе славянских языков. История и современность. – М., 2008.

Лосев А.Ф. О коммуникативном значении грамматических категорий // Статьи и исследования по языкознанию и классической филологии: Учёные записки МГПИ им. В.И. Ленина – М., 1965. – С. 212–216.

Попов П.С. Суждение и предложение // Вопросы синтаксиса современного русского языка. Под ред. В.В. Виноградова. – М., 1950. – С. 5–36.

Русская грамматика. Т.2. – М., 1980.

ВОПРОСЫ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Стратегическая цель отечественного образования, обозначенная Президентом РФ В.В. Путиным, – вхождение в ТОП-10 мировых образовательных систем.

Мир вступает в эпоху состязания технологий. Мир на пороге новых видов энергии, внедрения ИИ, принципиально новых профессий с принципиально же иными требованиями к профессиональным характеристикам работника. Готовность государства к этой гонке определяется готовностью системы образования к решению новых задач. Это цивилизационный вызов.

Многоплановая задача вхождения российской школы в мировую образовательную элиту предполагает в том числе усиление речевого развития обучающихся на протяжении всех этапов общего образования (от дошкольного до общего основного), а также обуславливает особое внимание к формированию читательской грамотности и креативных способностей обучающихся как универсальных и метапредметных компетенций, повышающих качество обучения на каждом уроке школьного цикла.

Мировое сообщество находится на таком этапе развития, когда остро встают вопросы дальнейших путей экономического (возобновляемые источники энергии, новые материалы, включение nano-технологий в производство и изменение качества привычных материалов, активное вхождение в мир производства и быта искусственного интеллекта), научного и социального развития. В преддверии кардинального изменения привычного мира привычных явлений постепенно вырисовывается главный капитал любого государства – человек. Именно человек способен обеспечить дальнейшее развитие науки, именно человек способен внедрить новые технологии в сферу производства и быта, именно человек должен быть готов к потреблению новых материалов, продуктов, знаний. При этом большое внимание вызывает нравственно – этическая составляющая личности, духовная жизнь человека как наиболее человеческие признаки человека. Особенно на фоне приближения эры искусственного интеллекта и создания новых биоформ на основе, например, чипирования. То есть философский вопрос о том, что такое человек и где границы биологических или технологических сущностей, вплотную придвинулся к уровню

наиболее актуальных проблем человечества. По значимости этот процесс вполне можно осознавать как новый цивилизационный вызов.

Еще одним фактором, который косвенно вытекает из выше сказанного, можно считать расширение значимых характеристик образа гипотетического выпускника школы, колледжа или вуза и смещение их в сторону формирования качеств личности. Об этом свидетельствует активное осмысление «жестких» и «мягких» компетенций как отражения нового взгляда на качество подготовки выпускника. И третий фактор, сопутствующий первым двум факторам влияния глобального образования на отечественную парадигму школьного и вузовского образования, – явное смещение вектора оценки качества общего образования в сторону способности обучающегося применить полученные в образовательной организации знания и сформированные компетенции в практической жизни. Эта идея проявляется в популярном слогане-девизе «Образование для жизни».

Очень интересным можно считать и то, что на протяжении деятельности одного педагогического поколения прошла смена педагогической парадигмы – от знаниевой (в памяти должна храниться основная образовательная информация, к которой можно обращаться в течение многих лет профессиональной жизни) через компетентностную (научить приемам эффективной учебной деятельности) к парадигме действия (научить применять полученные в школе знания и сформированные компетенции в различных сферах жизни человека), начало становления которой мы наблюдаем в настоящее время. Поэтому от образовательной организации и от каждого учителя требуется умение оперативно перестроиться, вовремя сделать нужный акцент в обучении, чтобы подготовить выпускника к новым условиям действительности, которые не всегда точно прогнозируются, но вектор движения которых тем не менее ощущается и просчитывается.

Задача вхождения в мировой образовательный ТОП предполагает также участие в международных исследованиях качества обучения школьников и соответственно включение в оценку качества образовательной организации критериев мирового сообщества. Таким международным исследованием является международное исследование уровня сформированности функциональной грамотности у выпускников основной школы – PISA.

Основной сложностью подготовки к экзамену в формате PISA является то, что это не экзамен в традиционном смысле понимания этого слова. При его прохождении нельзя сказать, что школьник что-то не выучил, поэтому с ним не справился. Это, скорее, проверка уровня обученности как способности применить в действии те интеллектуальные инструменты, которые формировались учителем в ходе обучения предмету (анализ, синтез, навыки работы с

информацией, умение выявлять главное и т.д.) в рамках работы над новыми текстами и новыми заданиями, которые предлагаются школьникам в ходе испытания.

Как представляется, базовой основой в обновленном учебном процессе, а также в реализации уроков в формате функциональной грамотности будет фактор понимания полученной информации, осознания путей решения поставленных задач, оценка полученных результатов. Необходимо научить школьника осмысленной учебной деятельности. А это можно сделать только через усиление аспекта понимания и каждого этапа урока, и каждой единицы получаемой на уроке информации.

Стоит отметить, что уже сейчас прослеживается четкая корреляция между работой педагогического коллектива над формированием читательской грамотности [Ходякова, Супрунова 2007] и увеличением доли детей с высокими баллами по ЕГЭ (включая 100 баллов). По разным предметам. А также можно констатировать, что освоение креативной грамотности способствует росту числа победителей и призеров олимпиад. То есть можно говорить о двух важных аспектах – первый – функциональная грамотность формируется всем педагогическим коллективом независимо от предметной принадлежности, а второй, что акцент образовательной организации на формирование читательской грамотности положительно отразится на качестве освоения информации на любом предмете школьной программы, на котором информация получена в форме устного или письменного текста.

Решение задач, поставленных Президентом РФ В.В. Путиным, по вхождению в ТОП-10 мировых систем образования может носить только системный характер и не может быть реализовано в ходе разовых образовательных акций и инициатив.

В качестве примера системных решений: на уровне ДОУ – развитие речи детей, музыка и рисование, мелкая моторика, формирование кругозора, эмпирическое логическое мышление (меньше, больше, одинаково, как сделать, чтобы было одинаково, решение детских головоломок – лабиринты, найди животное, подскажи путь, найди лишнее и т.д.). Показатель – словарный запас каждого ребенка, сформированная устная речь на уровне развернутых связных текстов (согласно возрастным особенностям). Учим осмысленному времяпрепровождению (совместно с родителями) – ребенок должен уметь занять себя сам осмысленной игрой (а не планшетом). Коллективные детские дворовые игры – формирование сотрудничества и взаимодействия и т.д.

На уровне начальной школы – освоение чтения и письма – осознанное чтение. Возвращаемся к упражнениям на каллиграфию в течение всей

начальной школы. Соединение устного слова и его письменной оболочки. Начинаем читать тексты – за словом рисуем образ.

На уроках в средней школе – читаем на каждом уроке школьного предметного цикла, ответы на вопросы – на каждом уроке, элементы осмысленного пересказа – на каждом уроке [Колокольцев 2013]. В учебных устных и письменных текстах учим выявлять главное, видеть причинно-следственные связи. Планируем креативные задания там, где они уместны, – в том числе через эмпирическое гипотезирование – как могло бы быть, при каких условиях, что было бы нужно, чтобы изменить ситуацию и т.д [Ершов, Ершова, Букатов 1998].

Старшая школа – завершает и шлифует начатое. Работа со сложными текстами.

Данная работа по речевому совершенствованию и активизации работы над пониманием прочитанного или услышанного соответствует мысли Т.В. Черниговской о том, что обучение будущего – это обучение пониманию [Черниговская: URL].

Обучение должно носить воспитательный характер – ценностное отношение к действительности и формирование мировоззрения – позитивность, оптимизм, сотрудничество, открытость, уверенность в себе.

Личностно-ориентированное обучение. Смещение акцентов в понятии успешная личность – мировая тенденция.

В современной российской школе есть все условия для вхождения в ТОП-10 мировых образовательных систем, надо помнить, что учим каждого ребенка, строим его личную индивидуальную траекторию, не забываем, что нашему выпускнику строить то общество, в котором мы будем жить.

Литература

Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке и режиссура поведения учителя» – изд.2-е перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта,1998. – 366 с.

Колокольцев Е.Н. Художественное произведение в аспекте речевого творчества школьника: учебное наглядное пособие/ Е.Н.Колокольцев. – М.: ООО «Диона», 2013. – 110 с.

Ходякова Л.А., Супрунова А.В. «Расширение фоновых культурных знаний в процессе работы с текстом путем активизации познавательной деятельности учащихся // Русский язык в школе.7-2007. С .8–14.

Черниговская Т.В. Европейский диалог. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5bc33d62e9c19900aad6eac8/my-ne-mojem-tak-podstavit-nashih-detei-ne-podgotoviv-ih-k-tomu-chto-ih-jdet-5e97df42aea73619213861d5>.

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современная языковая ситуация в России складывается не только под влиянием исторического опыта, но и таких факторов, как иноязычные заимствования, жаргонизмы, просторечия, обценная лексика. Многие негативные явления, оказывающие воздействие на нашу речь, вызывают тревогу и опасение у многих отечественных лингвистов и педагогов, так как у современных представителей молодежи и подрастающего поколения манера выражать свои мысли теряет качества литературности.

Древние мудрецы сравнивали слово с водой, а говорящего человека – с источником. И потому спрашивали: «Течет ли из одного источника сладкая и горькая вода?» Вот и сейчас, характеризуя речь своих учащихся, можно сравнить ее со сладкой или горькой водой.

Дмитрий Сергеевич Лихачев писал о русском языке так: *«Самая большая ценность народа – это язык, – язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает! Это надо понять досконально, во всей многозначности и многозначительности этого факта. Ведь это значит, что вся сознательная жизнь человека проходит через родной ему язык. Эмоции, ощущения – только окрашивают то, что мы думаем, или подталкивают мысль в каком-то отношении, но мысли наши все формулируются языком [Лихачев 2018].*

Здесь необходимо остановиться и задуматься о современной языковой ситуации, о том, какое влияние она оказывает на речевое развитие подрастающего поколения.

Как в наши дни используют язык, в качестве средства общения, люди, составляющие то или иное общество? Почему среди людей независимо от возраста, пола, уровня образования и культуры, вида профессии мы наблюдаем в последнее время падение уровня языкового общения? Почему люди, не стеснясь, могут нарушать нормы, ошибаться, смешивать разные языковые стили?

К сожалению, все эти вопросы применимы к нашему подрастающему поколению.

Как отмечают исследователи, существует целый ряд причин, которые способствовали созданию такого печального положения дел в современной языковой ситуации. Среди них мне бы хотелось

выделить следующие факторы, которые, оказывают влияние на снижение уровня речевого развития обучающихся:

- разрыв между усложнёнными требованиями новой школьной программы по русскому языку и реальными возможностями сегодняшней российской школы;

- снижение интереса школьников к классической литературе;
- проблемы в пополнении фонда библиотек;
- неуважение к гуманитарной науке;
- неуважение к адресатам речи;
- пренебрежение к родному языку.

Эти причины мы, педагоги, часто слышим в жалобах родителей на школьных собраниях, среди них также звучат и такие:

- дети очень легко и быстро усваивают то, что преподносят средства печати, радио и телевидения, где даже во время прямого эфира допускаются многочисленные речевые ошибки, грубые отклонения от языковых норм;

- активное использование мобильных телефонов, компьютерных сетей, постоянное времяпрепровождение в социальных сетях приводит к сокращению традиционной письменной формы общения, общенациональный сленг, занимает место между разговорной и сниженной лексикой.

А что думают об этом сами учащиеся? Каково их отношение к тому, что они слышат вокруг себя? Вот несколько мнений:

Я считаю, что окружающие меня люди допускают при общении много речевых ошибок. Вот что я об этом думаю. У моего поколения, в том числе и у меня, есть много слов-«паразитов» («типа», «как его...», «ну...» и др.). А также слишком часто используются заграничные слова, многие из них коверкаются, их просто переиначивают, подгоняя под русский язык. Часто я замечаю, что мои сверстники пишут слова с ошибками, и делается это чаще всего либо от безграмотности, либо ради прикола. На мой взгляд, это плохо, так как надоело слышать: «ну, как это..., типа..., что-то там...». Согласитесь, плохо звучит. Илья, 13 лет.

Мои сверстники часто говорят много и ничего непонятно. Иногда это может произноситься нудно, иногда может нарочно меняться голос, и тогда слушать даже не хочется. Мне кажется, все копируют друг друга, а надо добавлять больше своих эмоций, своих мыслей. Василий, 14 лет.

Я бы обрисовал так состояние молодежи: большинство сидят в социальных сетях. У них нет никакого представления о том, как они будут жить дальше, их ничего не интересует. У многих моих сверстников нет четкого понимания, что они хотят. Они просто

играют, смотрят какие-то страницы в интернете... Это ограниченные люди, они остановились в своем развитии, то же самое я могу сказать и о речи. Она часто примитивна и раздражает своими ошибками. Максим, 15 лет.

Меньше интернета, больше книг, меньше сидеть дома, в замкнутом пространстве, а больше общаться «в живую» или принимать участие в конкурсах, олимпиадах, так как это развивает ум и воображение. Александр, 17 лет.

Как видно из данных высказываний, ребятам и самим не всегда нравится то, что они слышат или что говорят сами. На мой взгляд, каждый из них в какой-то степени выражает основную мысль, сформулированную Д. С. Лихачевым: «А ведь бывает и так, что человек не говорит, а „плюется словами“. Для каждого расхожего понятия у него не обычные слова, а жаргонные выражения. Когда такой человек с его словами-плевками говорит, он выявляет свою циничную сущность». [Лихачев 2000]. Независимо от условий, сознание человека, его душа сразу выделит, поймет правильную, размеренную речь, не засоренную «словами-плевками». Слишком часто мы стали слышать их в наши дни, слишком устало наше сознание воспринимать циничную, безграмотную и бесстыдную речь.

Каким же образом мы можем помочь детям сохранить чистоту и ясность мысли? Обобщая опыт выдающихся педагогов, филологов К.Д. Ушинского, Д.С. Лихачева и многих других, можно выделить следующие выводы о тех методах и приемах, которые необходимо использовать в деле воспитания культуры речи:

- работа по привитию навыков грамотной речи, воспитанию культуры общения должна вестись с детьми с самого раннего возраста;

- данная работа должна быть продуманна, целенаправленна и регулярна;

- необходимо не только знать правила и нормы русского языка, не менее важно — знакомить обучающихся с высочайшими образцами русской словесности. Русская литература очень богата словесными сокровищами. Читать вслух лучшие произведения русских поэтов и писателей, переписывать их под диктовку, изучать содержание этой литературы, учить наизусть. Педагогу необходимо вносить комментарии к прочитанному тексту, раскрывать смысл, вложенный автором в тот или иной эпизод повествования, описания. Тем самым раскрывая суть прочитанного, делая его доступным, адаптированным, для понимания учащимися;

- формировать желание самостоятельно выражать свои мысли, уходить от заученных фраз. Достигнуть этого можно путем работы

над сочинениями, которые могут быть как устными, так и письменными. Обязательно предлагать те темы, образы, которые хорошо знакомы обучающемуся, о которых он может составить свое представление, может самостоятельно поразмышлять;

- необходима личная заинтересованность педагога. Он должен сам стремиться совершенствовать свои знания, учиться правильно писать и говорить чистым языком.

Уверена, что этот список можно продолжить другими рекомендациями, но, на мой взгляд, это отправная точка для большой работы в деле развития речи подрастающего поколения.

В заключение, мне хотелось бы привести в пример слова протоиерея Артемия Владимирова (писателя, проповедника, педагога): «Очень важно понимать, что между сознанием и языком – прямая связь. Твой язык и твое сознание – это единый сосуд. Если ты хочешь иметь мысль ясную и чистую – сохрани собственный язык от брани». [Владимиров 2013: 80] Эти слова выражают суть кропотливой работы педагога, кто поставит себе цель поддерживать нормы культуры речи, воспитывать у подрастающего поколения любовь к родному языку.

Литература

Владимиров А. Как зажигаются искорки радости// Зерана,2013, с.80.

Лихачев Д.С. Русская культура// Искусство, 2000

Лихачев Д.С. Письма о добром. – М.: АСТ, 2018

Ушинский К.Д. Собрание сочинений// 1949, Т. 7, с.356.

СТАТЬИ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ-СЛОВЕСНИКУ

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

ЭЛЕКТРОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЛИЦО ГЛАГОЛА»

В практике преподавания учебной дисциплины «Русский язык» мы неизменно сталкиваемся с трудностями при объяснении темы «Лицо глагола». Проблема понимания темы возникает не на начальном этапе изучения, когда объясняются морфологические свойства глагола, соотношение формы глагола с личным местоимением я/мы, ты/вы, он/она/оно/они, а позднее, когда обучающиеся сталкиваются с применением глагола в качестве средства выражения различных членов предложения, в первую очередь, сказуемого. Ученик, безошибочно определяющий морфологическое лицо глагола вне контекста предложения, может дать неправильный ответ при добавлении анализа синтаксической роли. Например, трудности может вызвать анализ глагола, выступающего в роли сказуемого, в данном примере: *Я восхищаюсь нашим городом. **Идёшь** и невольно **проникаешься** его чарующей атмосферой* – ученик может определить морфологическое лицо глагола как 1-е исходя из контекста.

Почему же возникает такая проблема? Как мы уже говорили, «при изучении морфологических особенностей частей речи обучающиеся получают знания о форме слова, безотносительно к его значению, а при рассмотрении возможностей функционирования части речи в качестве, скажем, сказуемого, обучающиеся уже не соотносят содержание, форму и функционирование одного и того же слова друг с другом» [Алексеева 2018: 82] Ориентируясь на значение и функционирование слова, обучающиеся в указанном примере могут ошибочно выделить 1-е лицо, так как синтаксически в предложении говорится от 1-го лица, присутствует значение отнесённости действия к говорящему. Ярче всего эта проблема проявляется при изучении безличных предложений, когда глагол в безличной форме употреблён в сочетании с косвенными показателями синтаксического лица (личными местоимениями, именами

существительными в форме датива): *Мне не работается, Мне здесь дышится легко.*

Данная проблема может быть решена при изучении на практике, в игровой форме темы «Лицо глагола» в сочетании с темами «Сказуемое», «Односоставное предложение»: морфологическое и синтаксическое здесь неразрывно связано, что ускользает от внимания школьников.

Помочь в этом могут электронные образовательные ресурсы, позволяющие в ненавязчивой форме показать связь между этими двумя темами. Так, целесообразно при изучении тем «Морфологический разбор глагола» и «Односоставное предложение» воспользоваться сервисом wordart.com, позволяющим создать облако слов. При объяснении темы с опорой на созданное облако, учитель активизирует процесс познания учеников, склонных и к аудиальному, и к визуальному восприятию информации. Приведём ряд возможных творческих заданий, основанных на использовании облака слов:

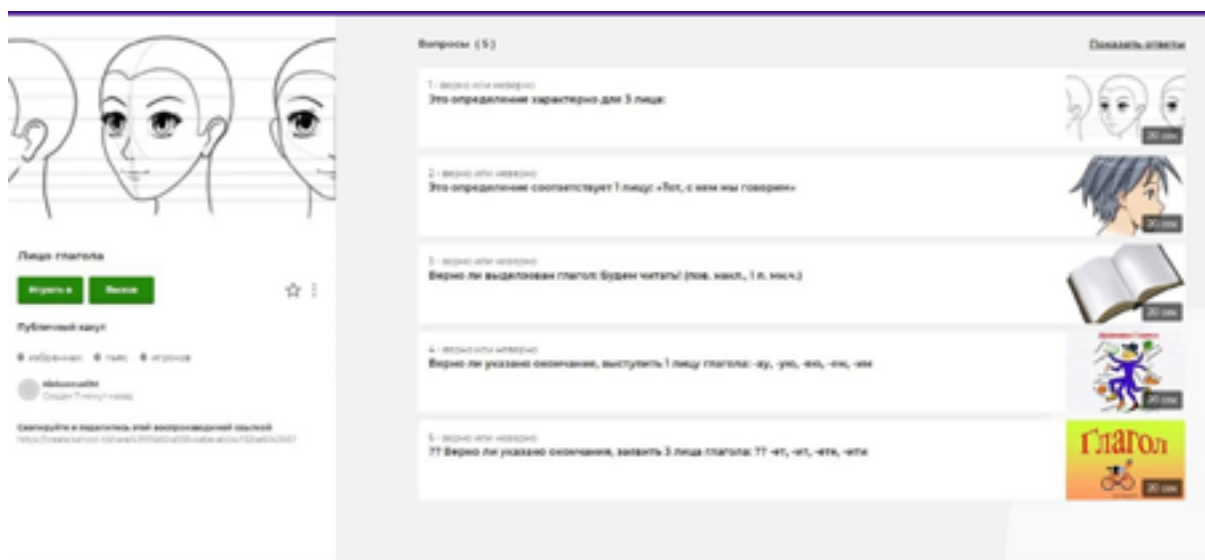
- рассказать с опорой на облако слов о категории лица глагола;
- найти общее: сопоставить облака слов по темам «Лицо глагола» и «Сказуемое», указать, какие слова встречаются дважды, объяснить, почему;
- найти лишнее: какое слово не может быть употреблено при объяснении темы «Безличное предложение» и почему;
- при помощи облака слов по теме «Лицо глагола» самостоятельно составить облако по теме «Односоставное предложение».

Пример облака слов по теме «Безличное предложение»:



При изучении темы «Безличное предложение» целесообразно практическое повторение темы «Лицо глагола», в особенности в аспекте категории безличности глагола. При этом количество часов, отведённых на изучение темы «Безличное предложение», не позволяет сделать это в полном формате. Облегчить задачу возможно при использовании сервиса Kahoot!, позволяющего быстро создать электронную викторину с автоматической оценкой. При этом возможно как проведение викторины в классе, так и задание на самостоятельное составление викторины в рамках повторения темы. Здесь открывается пространство для групповой работы: ученики могут разделиться на команды для составления викторины, после чего команда соперников эту викторину решает. Соревнование позволит ученикам самостоятельно обратить внимание на сложные аспекты изучения темы «Безличное предложение». В качестве вспомогательного материала можно предложить ученикам базы данных, облака слов, примеры викторин, составленных учителем или учениками других классов.

Важно обратить внимание на то, что в рамках викторины должны быть подняты и теоретические вопросы, и вопросы практического использования полученных знаний. С примером викторины по теме «Безличное предложение» можно ознакомиться по ссылке: <https://create.kahoot.it/share/43f07460-a938-4ebe-ab04-f32be6043687>.



Электронные ресурсы в рамках изучения тем «Лицо глагола», «Безличное предложение», «Односоставное предложение», «Сказуемое» могут помочь в обеспечении понимания учениками внутренней взаимосвязи данных тем, в создании преемственности в изучении предмета «Русский язык» в 5-11 классах.

Литература

Алексеева О.М. Безличная форма глагола в школьном курсе русского языка / Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку // Сборник материалов Межрегиональной конференции. Отв. редактор Н.Б. Самсонов. – М.: МГОУ, 2018. С. 81-84.

Алексеева О.М. Безличные предложения: трудности в изучении и пути их решения / Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку // Сборник материалов Межрегиональной конференции. Отв. редактор Н.Б. Самсонов. – М.: МГОУ, 2019. С. 52-56.

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

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИЯМИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Изучение речевого этикета в школьном курсе русского языка, в рамках факультативов и элективных курсов предполагает ознакомление учащихся с функциями этикета общения, что позволяет обучаемым осознать значимость речевого этикета в коммуникации, а также стимулирует школьников к соблюдению речевых правил в повседневном общении, тем самым развивая их коммуникативную компетенцию. Знакомство с функциями этикета речевого взаимодействия представляется более эффективным на примере прочитанного и изученного школьниками литературного произведения, поскольку позволяет учащимся точно оценивать все прагматические характеристики анализируемых ситуаций общения, участниками которых являются уже знакомые ученикам литературные герои.

В настоящей статье предлагается рассмотрение функций речевого этикета на материале романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», в котором в полной мере нашёл отражение этикет общения высокой аристократической культуры русского дворянства. Используемая в статье терминологическая интерпретация функций речевого этикета должна быть адаптирована учителем в соответствии с уровнем подготовки его учеников. Кроме того, преподаватель может выбрать наиболее действенный в его аудитории способ подачи материала: дедуктивный (от объяснения сущности той или иной функции этикета общения к частным примерам её реализации в тексте романа) или индуктивный (от анализа конкретных ситуаций общения в романе к формулированию функций речевого этикета).

Специализированные функции речевого этикета базируются на коммуникативной функции языка как средства общения, приёма и передачи информации. Важнейшей является *контактоустанавливающая (фатическая) функция* речевого этикета, которая обеспечивает установление и поддержание коммуникативного контакта. Наиболее ярко эта функция может быть проиллюстрирована этикетными единицами, используемыми в начале ситуации общения, а именно обращениями и формулами приветствия:

– **Здравствуйте, князь!** – сказал старичок, пожимая руку подошедшему (т. 19, с. 85).

– **Долли, как я рада тебя видеть!** (т. 18, с. 72).

Вместе с тем поддержание контакта в избранной тональности актуально и в ходе общения. Этому способствует, например, употребление обращений в процессе беседы (в том числе и в интерпозиции):

– **Долли, милая!** – сказала она [Анна], – я не хочу ни говорить тебе за него, ни утешать; это нельзя. Но, **душенька**, мне просто жалко, жалко тебя всюю душой! (т. 18, с. 73).

Фатическая функция речевого этикета реализуется и в ситуации прощания, так как этикетное размыкание коммуникативного контакта позволяет обеспечить возможность его возобновления после разлуки:

– **Ну-с, позвольте поцеловать вашу ручку.**

– **До свиданья, Иван Петрович** (т. 18, с. 67).

В беседе с учащимися важно подчеркнуть, что неэтикетное обрывание контакта, напротив, не позволяет продолжить общение в будущем: «Он [Левин] чувствовал, что, не ответив на письмо Дарьи Александровны, своею **невежливостью**, о которой он без краски стыда не мог вспомнить, **он сжег свои корабли и никогда уж не поедет к ним**. Точно так же он поступил и со Свяжским, уехав, **не простившись**. Но он к ним тоже **никогда не поедет**. Теперь это ему было всё равно» (т. 18, с. 360).

Фатическая функция речевого этикета находит своё выражение и в светском общении героев романа «Анна Каренина» (можно обсудить с учениками сцену в гостиной Бетси в главе VI второй части романа, а также упоминаемые в тексте английские выражения «*small talk*» и «*cosy chat*»). «Общение ради общения» позволяет людям поддерживать контакт, отношения, узы общности.

Второй специализированной функцией речевого этикета является функция ориентации на адресата (конативная функция). Её реализация может быть наглядно продемонстрирована путём сравнения двух ситуаций приветствия: в первой из них Стива Облонский приветствует лакея (общение в прагматических параметрах «вышестоящий – нижестоящий»), во второй – даму из высшего общества, с которой Степан Аркадьевич пытается при этом флиртовать:

– **Здорово, Василий,** – говорил он, в шляпе набекрень проходя по коридору и обращаясь к знакомому лакею, – **ты бакенбарды отпустил?** (т. 18, с. 395).

– **А! княгиня! вот приятная встреча!** – заговорил он. – А я был у вас.

– *Встреча на минуту, потому что я уезжаю, – сказала Бетси, улыбаясь и надевая перчатку.*

– *Постойте, княгиня, надевать перчатку, дайте поцеловать вашу ручку. Ни за что я так не благодарен возвращению старинных мод, как за целование рук. – Он поцеловал руку Бетси. – Когда же увидимся?* (т. 18, с. 447 – 448).

Как видим, в соответствии с ориентацией на адресата, в первом приветствии избраны сниженная формула *Здорово*, обращение по имени без отчества и *ты*-формы общения, а во втором – обращение по дворянскому титулу, *вы*-формы, галантное выражение радости встречи и куртуазное невербальное поведение, сочетающееся с игривостью.

Вышеприведённые примеры приветствия иллюстрируют и тесно связанную с контактоустанавливающей и функцией ориентации на адресата *регулирующую (регулятивную) функцию* речевого этикета: выбор тех или иных этикетных форм регулирует характер отношений между участниками общения («вышестоящий – нижестоящий», «мужчина – дама» и т. п.). По словам И.А. Стернина, «соблюдение норм и правил речевого этикета делает поведение людей в процессе общения предсказуемым, понятным для окружающих; соблюдение правил речевого этикета проясняет социальную роль того или иного участника общения – раскрывает эту роль, показывает говорящим, с кем они имеют дело, а это дает окружающим возможность определить, как они должны действовать в данной ситуации» [Стернин: URL]. Выбор речезыкетных единиц позволяет выразить тончайшие нюансы человеческих отношений во всём многообразии ситуаций общения. Для примера можно сравнить реплики Каренина и Анны, обращённые к сыну Серёже. Холодность, отстранённость, подтрунивание в отношении отца к сыну резко контрастируют с потрясающей своей нежностью, трогательностью и эмоциональным накалом сценой встречи Анны с Серёжей в день его рождения (часть пятая, глава XXX):

– *А, молодой человек! <...> Здравствуй, молодой человек.*

И он подал руку испуганному Серёже (т. 18, с. 216 – 217).

– *Серёжа! Мальчик мой милый!* – *проговорила она, задыхаясь и обнимая руками его пухлое тело* (т. 18, с. 105).

И далее:

– *Милый, милый Кутик!* – *проговорила она имя, которым звала его маленьким, – ты не забудешь меня?* (т. 18, с. 108)

Последний пример позволяет перейти к **эмоционально-модальной функции** речевого этикета, «которая проявляется при реализации коммуникантами избранной тональности общения» [Формановская 2015: 15]. Беседу с учащимися об этой функции

этикета общения целесообразно подкрепить примерами эмоционально-экспрессивных речевых единиц:

– **Как я рад тебя встретить!** – сказал Вронский, *выставляя дружелюбную улыбкой свои крепкие белые зубы.*

– А я слышу: Вронский, но который – не знал. **Очень, очень рад!** (т. 19, с. 27). (В ситуации приветствия).

– <...> **Ради Бога поговори с ней! Сделай мне эту дружбу, я умоляю тебя!** (т. 18, с. 399). (В ситуации просьбы).

– **Я очень, очень благодарен вам и за дела и за слова ваши,** – сказал он, *когда она кончила молиться* (т. 19, с. 81). (В ситуации благодарности).

– **Как вы хороши, как вы хороши!** – вскрикнула Кити и, *остановив ее, поцеловала.* – **Если б я хоть немножко могла быть похожа на вас!** (т. 18, с. 233-234). (В ситуации комплимента).

При анализе функций, которыми обладает речевой этикет, Н. И. Формановская отмечает, что этикету общения с характерной для него ритуализированностью, присущи функции, приписываемые австрийским учёным К. Лоренцом ритуалам: это *сдерживание (снятие) агрессии и разделение на «своих» и «чужих»*. Данные функции тесно связаны с рассмотренными выше четырьмя функциями речевого этикета, и их можно считать их проявлениями.

Этикетное обозначение «своих» и отторжение «чужих» ярко проявляется в использовании французского языка как сословного идентификатора в русском дворянском обществе. Показательным примером также является упоминаемая в романе ситуация первой встречи Левина и Каренина (часть четвёртая, глава IX): в вагоне поезда Левин в полушубке врывается в отделение Алексея Александровича, внешний вид Левина говорит о том, что он «чужой» (кондуктор хочет выгнать его), и Константин спешит начать *«умный разговор» «высоким слогом»*, чтобы показать, что он «свой», несомненно, используя при этом и речевые средства.

Иллюстрацией функции снятия агрессии (профилактики конфликтов) может послужить манера общения Стивы Облонского со своими подчинёнными (часть первая, глава V), его обращение с просительницей штабс-капитаншей Калининой (часть первая, глава III), а также поведение Стивы в отношении Каренина, который после разрыва с женой поначалу намеревается порвать отношения и с её роднёй (часть четвёртая, глава VIII). Наглядный пример сдерживания агрессии с помощью речевого этикета находим в рассказе Вронского княгине Бетси о том, как он пытался принести извинения и уладить конфликт с титулярным советником (часть вторая, глава V). Под выражениями Вронского *«пускать в ход все свои дипломатические таланты»*, *«пускаю в ход дипломатию»*,

«разливаюсь в дипломатических тонкостях» имеется в виду прежде всего использование речевого этикета. В ремарках «начинает таять», «смягчается» указывается на тот перлокутивный эффект, который вызывает речезыкетное действие извинения у адресата.

Пример из рассказа Вронского подтверждает наличие у регулирующей функции речевого этикета **подфункции воздействия** на адресата: «соблюдение норм речевого этикета является также средством речевого воздействия на собеседника [Стернин, URL]», поскольку в этом случае создаётся положительный образ говорящего и он вызывает большее доверие у адресата.

Анализ функций речевого этикета на материале прочитанных произведений художественной литературы позволит школьникам понять ценность этого социально-культурного явления, которую в полной мере можно описать словами афоризма Сервантеса, сказанными по поводу функционально-семантической категории, тесно взаимодействующей с речевым этикетом: «Ничто не обходится нам так дёшево и не ценится так дорого, как вежливость».

Литература

Стернин И. А. Русский речевой этикет. URL: http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Formirovanie_rechevoj_kultury/Russkij_rechevoj_etiket.pdf

Формановская Н.И. Коммуникативный контакт. М., 2007.

Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.

Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. Изд. 5-е. М., 2015.

Источники

Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений в 90 томах. М., 1928 – 1958. Т. 18, 19.

*Н.В. Богданова,
г.о. Истра Московской области*

ПРЕПОДАВАНИЕ ОПК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Наша сельская школа небольшая, даже маленькая, на взгляд городских обывателей. Может, именно поэтому и отношения между учителями и детьми в нашей школе доверительные и искренние. Каждый ребёнок для нас, как наливное румяное яблочко на ладони. Посмотрите, какой хорошенький! Умненький, вежливый, воспитанный. Таким мы его сами взрастили!

С некоторых пор громко заговорили в высших инстанциях о воспитании в школе, дескать, надо воспитывать в детях патриотизм и другие положительные качества. Да мы «здесь, во глубине России», никогда и не переставали качества эти в детях развивать. В тяжёлые постперестроечные времена, когда все озаботились поиском «национальной идеи», учителя русского языка нашей школы решили обратиться к неизведанной теме православной культуры. Мы увидели нерушимую связь православия с историей родной страны, истоками языка и, наконец, с великой русской литературой. В условиях полного отсутствия учебных программ, пособий, учебников мы, как в омут с головой, окунулись в материал: собирали по крупицам то, что могло заинтересовать детей самого разного возраста, ведь преподавание основ православной культуры мы хотели начать во всех классах сразу, с первого по одиннадцатый. Собирали и удивлялись, как можно было десятилетиями запрещать, не использовать для изучения и воспитания детей огромный пласт русской православной культуры, в том числе Слово...

Нерушимая глыба православной культуры влекла нас к себе, как старателей тянет на золотые прииски в поисках крупиц драгоценного металла. Тщательно отсеивая лишнее, на наш взгляд, неинтересное для учеников, сначала выработали три направления работы. В начальной школе связали православную культуру с визуальным рядом: дети слушали рассказ учителя, а затем рисовали на темы разных праздников, выполняли различные поделки. В среднем звене мы опирались на личные впечатления детей, которые с удовольствием рассказывали в классе на уроках о посещении храмов, о православных святынях, о семейных реликвиях. Порой ребята открывались с неожиданной стороны, мы, честно говоря, и не думали, что интерес к православной теме у детей настолько велик.

Старшеклассники получали на уроках знания, сведения, которые помогали им лучше и глубже понять классиков русской литературы. Как можно читать произведения Пушкина, Толстого, Достоевского, не зная основ православной культуры! Существование русского человека с самого рождения и до кончины буквально пропитано нравственными заветами и ориентировано на постижение смысла жизни. Слова Достоевского «Понятие “русский” определяется не составом крови, а отношением к православию» помогли нам воспитать в детях толерантность. В нашей школе, как в любой другой сегодня, учатся дети разных национальностей и вероисповеданий. И все они без исключения посещают уроки основ православной культуры, обретая мировоззрение культурного человека. Открытость и задушевность этих уроков настраивают на размышления о том, что такое счастье, для чего даётся жизнь человеку, как обрести духовное знание.

Традиционными стали в школе праздники День православной книги и День славянской письменности. День славянской письменности задумывался как итоговый отчёт о работе за весь учебный год, проводим мы его в конце мая. В начале праздника звучит рассказ о первоучителях славянских Кирилле и Мефодии, о том, какие трудности поджидали их на нелёгкой стезе создания славянского алфавита. Небольшие сценки, исторические справки погружают ребят во глубину веков, в давние времена создания букв. История некоторых букв, особенности начертания их не оставляют никого равнодушными. Мы рассказываем, как «в монастырской келье узкой» создавалась летопись русского народа. Каждое русское сердце встрепенётся при чтении стихотворения Валентина Сидорова «Кириллица» и наполнится гордостью за свой народ, за великую русскую культуру. Эти строки обязательно звучат на празднике:

Так вот они – наши истоки,
Плывут, в полумраке светясь,
Торжественно-строгие строки,
Литая славянская вязь.
Так вот где, так вот где впервые
Обрел у подножия гор
Под огненным знаком Софии
Алмазную твердость глагол...
И Русь над водой многопенной,
Открытая вольным ветрам,
«Я есмь!» – заявила Вселенной,
«Я есмь!» – заявила векам.

Праздник День славянской письменности насыщенный и многогранный, завершается он чествованием ребят, занявших

призовые места на предметных олимпиадах, на конкурсах сочинений, отличившихся в творческих конкурсах.

Ещё один аспект пробуждения интереса детей к Слову – знакомство с произведениями писателей, чьи имена не на слуху, известны немногим. Например, в период подготовки ко Дню православной книги семиклассники познакомились с рассказами Василия Акимовича Никифорова-Волгина. Сам праздник – это обобщение узанного, заинтересовавшего ребят в процессе чтения новых произведений. Например, есть у писателя Никифорова-Волгина рассказ «Серебряная метель», который ребята прочитали, проанализировали на уроке, а потом узнали и другие рассказы писателя. В ходе обсуждения увидели сходство с «Денискиными рассказами» В. Драгунского. Разное историческое время, разные бытовые реалии, а чувства мальчишек, героев рассказов, сходны в самом главном – в гуманном отношении к человеку. А какой свежий, не избитый русский язык в этих произведениях! И дети чувствуют этот не замыленный от частого употребления, новый для них старинный русский язык.

Ребята дорожат своими открытиями на уроках основ православной культуры. Они начинают понимать связь времён, протянувшуюся от прошлого к будущему, сплетённую неразрывной нитью великого русского языка. И каждый урок открывает им новые, ранее не изведанные пласты русской православной культуры, ибо сама эта культура, как жизнь, сложна, загадочна и велика.

Литература

Бородина А.В. Основы православной культуры. Учебно-методическое пособие. «Православная педагогика», М., 2004.

Православная культура в школе. Издательский дом «Покров», М., 2004.

Шевченко Л.Л. Духовное краеведение Подмосковья. «Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества», М., 2005.

Источники

Никифоров-Волгин В.А. Серебряная метель. «Отчий дом», М., 2009.

Сидоров В.М. Собрание сочинений в 5-ти томах. «Художественная литература», 2001.

*И.Ю. Брикова, О.П. Щепкина,
г.о. Дзержинский Московской области*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Развитие речи – одно из приоритетных направлений в обучении русскому языку. Традиционные подходы к развитию речи на уроке включают в себя написание изложений, сочинений, а также работу с текстом. Однако эти подходы не единственные – их можно существенно разнообразить, включая в процесс обучения педагогические лингвистические игры.

Развитие речи через игру обогащает методы обучения, способствует формированию коммуникативных навыков, словотворчества, знакомит с приемами интерпретирования языковых единиц, учит детей мыслить нестандартно, самостоятельно искать дополнительные возможности выражения мысли, заложенные в слове или в его окружении.

Игра никогда не организуется на уроке ради игры, с одной единственной целью развлечь, переключить внимание ребенка на другую деятельность, сделать передышку и т.д. Игра на уроке предполагает различные виды деятельности – познавательную, исследовательскую, речевую, коммуникативную и т.д., она может быть органична практически любому подходу в обучении, что подчеркнуто в определении Л. Витгенштейна: «Языковой игрой я буду называть также целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетен» [Витгенштейн 1985: 82]; игра нужна для того, чтобы активизировать мыслительную деятельность в новых условиях, выйти за рамки строгой дидактики, сделать акцент на теме, правиле и т.д.

В основе игр на развитие речи могут лежать задания не только на конструирование предложений на заданную тему или в соответствии с определенными условиями, но также и на тренировку умения различать в речи различные языковые явления (паронимы, омонимы, синонимы, антонимы, архаизмы и т.д.), использовать сведения о них для решения конкретной речевой задачи. Особое место занимают игры, направленные на тренировку навыков языковой изобретательности (через знакомство с заимствованиями, окказионализмами, а также комбинаторной лингвистикой – здесь важнейшую роли играет изучение приемов комбинаций слов, создаваемых по заданным условиям для решения определенной речевой задачи). Так, многие ученые-методисты отмечают, что развитие коммуникативных навыков часто

неотделимо и от формирования креативной компетенции, поскольку игры на развитие речи не только активизируют словарный запас учащихся, но и побуждают их использовать творческий подход для решения речевой задачи. А.М. Давтян определяет коммуникативную компетентность учащихся как «теоретическую и практическую готовность действовать творчески в различных ситуациях. Личностные образования, включающие в себя систему обобщенных знаний, умений и навыков, обладающих свойством широкого переноса, эрудицию в той или иной области, а также теоретическую и практическую готовность эффективно действовать в этой области» [Давтян 2006].

В данной статье приведем некоторые примеры лингвистических игр, которые можно применять на уроке при изучении самых разных уровней языка – фонетического, лексического, морфологического, синтаксического и т.д.

«Вспомнить все»

Игру можно организовать как состязание команд на лучшее знание фразеологизмов.

Учитель заранее готовит картинки, изображающие разные предметы и фигуры – людей, части тела, погодные явления, животных, сердце, круг и т.д. Карточки раскладываются на столе изображением вниз. Представители команд по одному выходят, чтобы вытянуть картинку. Цели игры – вспомнить и назвать как можно больше фразеологизмов с нужным словом.

Например, если учащийся вытянул картинку, где изображено сердце, он может назвать обороты: *«золотое сердце»*, *«каменное сердце»*, *«скрепя сердце»*, *«положа руку на сердце»*, *«сердце кровью обливается»*, *«с легким сердцем»*, *«от сердца отлегло»* и т.д. За каждый правильно названный фразеологизм дается одно очко. Побеждает команда, набравшая больше всего очков.

Примеры изображений: царь, круг, голова, глаз, рука, нога, нос, кошка, собака, гусь, курица, лиса, волк, конь, бык, снег, дождь и т.д.

«Вам письмо»

Класс делится на группы. Учитель заранее подготавливает конверты по числу групп, в каждом конверте находится «письмо», в котором написаны всего несколько букв (3 – 5, для каждой команды они разные, чем больше букв, тем труднее задача). Представители от групп берут по конверту. Задача участников игры – вспомнить как можно больше крылатых выражений, фразеологизмов, в составе которых есть ВСЕ эти буквы. Учитель оговаривает время, за которое «ответ» должен быть написан, и по его истечении письмо запечатывается и передается учителю. Побеждает команда,

записавшая как можно больше устойчивых или крылатых выражений.

Например:

Конверт 1 – буквы К, О, Л.

Кот наплакал, ни кола ни двора, хоть глаз выколи, крокодиловы слезы, любви все возрасты покорны, кровь с молоком, кровь в жилах стынет, только пятки засверкали, купаться в золоте, куда глаза глядят, и т.д.

Конверт 2 – Р, Б, А.

Без царя в голове, играть в бирюльки, и на старуху бывает проруха, ловить рыбку в мутной воде, седина в бороду – бес в ребро, любопытная Варвара, между Сциллой и Харибдой, беден как церковная мышь, балансировать на грани, бальзаковский возраст, у разбитого корыта и т.д.

Конверт 3 – Е, М, Т.

Место встречи изменить нельзя, семеро одного не ждут, мели, Емеля, твоя неделя, познай самого себя, рожденный ползать летать не может, в центре внимания, втемяшить в голову, краем уха услышать, коней на переправе не меняют, краеугольный камень, камень в чужой огород и т.д.

Конверт 4 – С, Н, А.

Наступить на горло собственной песне, намотать себе на ус, себе на уме, сам не свой, нагнетать атмосферу, народ безмолвствует, на сон грядущий, переоценка ценностей, по сто раз на дню, Лиса Патрикеевна, напрашиваться на комплименты, напрашиваться на неприятности, не по себе и т.д.

«Дом – полная чаша»

Игроки объединяются в группы (команды). Учитель объявляет, что каждая команда строит свой дом, в котором должно быть как можно больше предметов. Для этого участникам нужно записать фразеологизмы с предметами быта (животные и еда не в счет). Исходными ФО для всех команд могут стать выражения «*выносить сор из избы*» (*изба*), *сидеть в четырех стенах*, *крыша протекает* (в них названы слова, обозначающие части каркаса дома, а играющим предстоит подумать о «наполнении» его пространства или двора). Побеждает та команда, чей дом окажется «богаче». Игру также можно провести фронтально и выбрать одного победителя и призеров.

Например: Семеро по лавкам, вилами по воде писано, толочь воду в ступе, Не всё то золото, что блестит, буря в стакане воды, вылететь в трубу, дым коромыслом, сматывать удочки, играть в бирюльки, раскачивать лодку и т.д.

Примечание: один и тот же предмет может оказать «в доме» у разных команд, (то есть каждый «домовладелец» получает по баллу), если играющие назовут разные фразеологизмы с одним и тем же словом, например: *пятое колесо в телеге и как белка в колесе, носить воду решетом и чудеса в решете.*

«Когда и как?»

Игра относится к типу конструктивных упражнений и направлена на отработку навыка расширения заданной конструкции за счет обстоятельств, а также употребления наречий и нахождения их в предложении. Учащиеся каждого ряда рассаживаются в круг. Учитель заготавливает три полоски бумаги, на обратной стороне которых написано по короткой фразе, например, *«Летят гуси», «Я читал стихи», «Решал задачи»*. Команде, которая садится в круг, достается какое-либо предложение. Для усложнения задачи (этот вариант подходит для более старших классов) игроки также получают по одной букве, например, соответственно *В, И, Д*. Задача каждого игрока – за определенное время (например, 5-7 секунд) назвать по одному наречию на заданную букву (либо без последнего условия), чтобы это наречие отвечало на один из двух наречных вопросов. Тот, кто не сможет назвать слово, выбывает. Побеждает команда, которая дольше всех продержится в игре и сможет назвать больше всего наречий.

Например: *Летят гуси... - В*

Весело

Великолепно

Вечером

Высоко

Важно

Весной...

Я читал стихи... - И

Искрометно

Искренне

Изумленно

Иногда

Интуитивно

Интересно...

Решал задачи... - Д

Деловито

Днем

Динамично

Добросовестно

Достойно

Давно...

Примечание: в ходе игры могут возникать неожиданные смысловые сочетания – их, конечно, можно засчитывать, особенно если они обладают юмористическим «потенциалом», расширяя не только схему высказывания, но и содержательные аспекты, помогая обнаружить неожиданные лексические и ассоциативные связи между словами.

«В поисках утраченного»

Школьникам хорошо известен корень *благ-*о, который в древнерусском языке являлся первой частью множества сложных слов и имел следующие значения: 1) *хорошо, добро*; 2) *полностью, вполне, весьма, очень, совершенно* [СлРЯ 1975]. К сожалению, большая часть этих слов вышла из современного употребления и теперь принадлежит истории русского языка. Учитель предлагает восстановить значение некоторых из слов с корнем *благ-*, опираясь на приведенные значения и подбирая однокоренные слова, антонимы или синонимы, в которых один из корней (либо первый, либо второй) являются общими.

Благовольный – благоволить (оказывать благо, милость) – *милостивый, великодушный*;

Благогласный – хороший глас (голос) – *благозвучный*;

Благодарник – дарящий благо – *благодетель*;

Благоглаголивый – глаголить (говорить) хорошо – *красноречивый*

Благоречивый – благие речи – *красноречивый*;

Благоприветие – хорошо приветить кого-л., склониться к кому-л. – *благосклонность*;

Благогодный – угодный – *приятный*;

Благозельный – благоприятный для произрастания зелени (растений) – *плодородный*;

Благожизние – хорошая жизнь – *благополучие*;

Благозрачный – невзрачный – *красивый*;

Благолепный – великолепный – *прекрасный*;

Благоуветливый – приветливый – *ласковый*;

Благотишней – тишайший, совершенно тихий – *мирный, спокойный*;

Благомощие – мощь во всем – *сила, крепость*;

Благопогодный (о ветре) – благоприятный – *попутный*.

«Фантазёры»

Игра направлена на развитие речи, совершенствование навыков словотворчества в предлагаемых условиях, которые используются для отработки умения определять морфологические признаки

различных частей речи. В данном случае игра построена на постоянных признаках имени существительного.

Условие: класс делится на группы, и представитель каждой группы называет 2 любых признака для групп-соперниц. Используя слова, имеющие названные признаки, необходимо составить небольшой рассказ (не менее 10 предложений). Заранее обговаривается время, за которое задание должно быть выполнено. Рассказ оценивается двумя баллами: 1 – за смысловую цельность, логическую завершенность, 2 – за выполнение грамматического требования игры. Все группы внимательно слушают рассказ других участников и пытаются «поймать ошибку» – предложение, в котором не будет слова, соответствующего полученному условию. Если в рассказ действительно вкралась ошибка, то внимательная группа получает дополнительный балл.

Если рассказ получился интересным, оригинальным или юмористическим, смешным, то его составители также получают дополнительный балл.

Например: одна из групп получила условие – в каждом предложении текста использовать существительные, имеющие следующие морфологические признаки: *имя собственное, мужской род*. Может получиться такой рассказ:

В город Орёл приехала группа музыкантов. Сергей играет на гитаре. Алексей – на скрипке. Андрей – на флейте. Солистом является Михаил, он играет на баяне. У ребят очень дружный квартет под названием «Метеорит». В этот раз они остановились в гостинице «Полёт» всего лишь на три дня. Журналисты из газеты «Труд» уже взяли у коллектива интервью. Вскоре друзья посетят наиболее полюбившийся им город – Новосибирск. А в Волгоград музыкантам удастся приехать с большим концертом только в следующем году.

«Прояви корень»

Задания творческого характера, направленные на применение изученных знаний и содержащие в себе элемент развития речи, помогают разнообразить уроки закрепления материала и повторения. Класс можно разделить на группы, а можно провести игру фронтально и выслушать ответы самых «быстрых» учащихся. Перед началом игры представители от команд вытягивают карточку или конверт, где записан один корень (или каждый участник выбирает себе корень сам, если играет весь класс). Суть игры состоит в том, чтобы за определенное время составить микротекст, который позволит «проявить» все возможные варианты чередования звуков в этом корне, а также графические его варианты. Предложения в тексте следуют друг за другом так, чтобы

в каждом из них присутствовало одно однокоренное слово, производное от данного корня.

Например, одной из команд «выпал» корень *-кос-*. Возможен такой текст:

*Дедушка часто берет меня с собой в поле **косить** траву. **Покос** находится недалеко. **Скошенная** трава потом **высушивается** под солнцем. Я **кошу** медленно, но это занятие мне по душе. **Косьба** отлично развивает силу и выносливость!*

Зачитав текст, участники отмечают фонетические чередования в корне, которые «проявились»: [кас'] – [кос] – [кош] – [каш] – [каз'].

Для игры можно предложить корни, у которых достаточно разнообразные звуковые и графические варианты: *-ход-*, *-вод-* (*водит*), *-воз-*, *-род-*, *-бег-* и т.д.

Игры, проводимые на уроке или заменяющие собой домашнее задание, помогут сделать любую тему по-настоящему увлекательной и тем самым, хочется надеяться, помогут развить интерес учащихся к родному языку, если способствуют пониманию его уникальности и дают представление о многообразии и неисчерпаемости выразительных возможностей различных языковых средств.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М., 2009.

Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М., 1985.

Давтян А.М. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования: методические рекомендации для учителей. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006.

Словарь русского языка XI – XVIII вв. – Под. ред. С.Г. Бархударова. – М., 1975.

РАБОТА В ПАРАХ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В нашей школе обучаются подростки, совершившие преступление. Их возраст от 15 до 18 лет. Во всех классах учатся ребята разных возрастов. Больше половины из них до заключения не посещали школу или делали это редко. Воспитанники прибывают и выбывают в течение всего учебного года в зависимости от того, когда начинается и заканчивается срок пребывания в колонии. За один учебный год контингент учащихся одного класса может измениться на 70%. И, как правило, у этих ребят низкий уровень учебной мотивации, они не научены элементарному общению друг с другом, имеют слабые навыки работы с учебником, с текстом. Все эти особенности отрицательно влияют на формирование коммуникативных компетенций, направленных на достижение результатов в обучении.

Почему же решение этих задач я вижу именно в организации сотрудничества учеников в парах? В первую очередь это связано с главной особенностью речевого взаимодействия в паре, которая заключается в том, что в каждый момент общения одного говорящего слушает только один человек.

Если в классе, к примеру, 10 учеников, то при организации парной работы одновременно 5 человек говорит и 5 человек слушает. Это существенно увеличивает возможности развития речи обучающихся и их коммуникативных способностей!

Работа в парах является тем колоссальным ресурсом учебного процесса, который способен воспроизводить различные действия школьников. Ведь для того чтобы у ученика сформировать какие-либо действия, необходимо, чтобы ученик эти действия осуществлял. Если действия не производятся, то они и не формируются – это очевидно.

Расскажу о некоторых приёмах организации парной работы на своих уроках.

Взаимный тренаж

Одна из самых простых и широко применяемых методик даже в рамках традиционного урока – взаимный тренаж. Как правило, данную методику я использую на этапах закрепления или повторения. Подростки осваивают основные этапы работы по этой методике примерно за пять уроков.

Приведу пример взаимного тренажа на занятии по русскому языку, где эта методика чаще всего применяется для отработки тех или иных орфограмм. Карточка может иметь следующий вид:

<p><i>№ 1 «Правописание НЕ с разными частями речи»</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поступить (не)глупо. 2. (Не)лепый поступок. 3. Перейти (не)глубокую, но широкую реку. 4. Случилось (не)счастье. 5. (Не)досмотрев фильм 	<p><i>№ 1 «Правописание НЕ с разными частями речи»</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Поступить (не)глупо.</i> Ответ. Поступить неглупо (наречие, на -о, -е, можно подобрать синоним – умно). 2. <i>(Не)лепый поступок.</i> Ответ. Нелепый поступок (прилагательное, не употребляется без не). 3. <i>Перейти (не)глубокую, но широкую реку.</i> Ответ. Перейти не глубокую, но широкую реку (прилагательное, есть противопоставление с союзом а). 4. <i>Случилось (не)счастье.</i> Ответ. Случилось несчастье (существительное, можно подобрать синоним – горе). 5. <i>(Не)досмотрев фильм.</i> Ответ. Недосмотрев фильм (деепричастие, образованные от глаголов с приставкой недо- пишутся слитно, так же, как и глаголы)
--	--

На одной части карточки записаны деформированные слова (с нераскрытыми скобками) на изучаемую орфограмму, на другой – те же деформированные слова и их написание в полном виде (по желанию: с достаточным поэтапным объяснением правильного написания каждого слова), т.е. правильный ответ. Объяснение может быть представлено либо словесно, либо с использованием символов. Практика показала, что знаковое объяснение ученики принимают лучше, чем словесное.

Количество разных карточек – по одной на ученика. Можно класс разделить на несколько групп, тогда одна и та же карточка может иметь несколько экземпляров (один в каждой группе). Назовём условно одного учащегося учеником А, другого – учеником В.

Дальнейший порядок работы приведём в таблице. Напротив каждого шага алгоритма покажем те умения, которые реализуются в процессе взаимодействия учеников в парах.

<i>Алгоритм действий учеников, работающих в паре по методике «Взаимный тренаж»</i>	<i>Формируемые умения</i>
1. Учащиеся договариваются о том, чья карточка будет прорабатываться в первую очередь, чья – во вторую, кто будет отвечать, кто – проверять	- готовность слушать собеседника и вести диалог; - умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности
2. Ученик А берёт свою карточку в руки так, чтобы ученику В была видна только сторона с деформированными словами, а ему (ученику А) – с правильным написанием и кратким объяснением слов	- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации
3. Ученик В читает вслух все слова по порядку и объясняет написание каждого слова	- овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности; - активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач; - умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации
4. Ученик А внимательно слушает и: - если ученик В допускает при ответе ошибки, то поправляет его; - если ученик В затрудняется ответить, то даёт правильный ответ и просит повторить его; - если ученик В даёт правильный ответ, то одобряет его («Хорошо», «Молодец», «Отлично», «Верно» и т.п.) и предлагает переходить к	- готовность слушать собеседника и вести диалог; - формирование умения контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; - умение соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета; - овладение логическими действиями сравнения, анализа; - формирование умения понимать

следующему слову (например, «Дальше»)	причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха
5. Проработав таким образом всю карточку, ученики приступают к работе со второй карточкой, при этом меняются ролями (ученик А читает слова карточки и объясняет их написание, ученик В – проверяет)	-умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; - умение осуществлять контроль в совместной деятельности
6. После того как ученики проработали обе карточки, они благодарят друг друга за совместную работу, обмениваются карточками и находят новых напарников. Работа в новой паре строится аналогично	- умение соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета

Итак, мы видим, как одна из самых простых методик работы в парах взаимный тренаж помогает формировать различные умения.

Поабзацное изучение текста в парах сменного состава по методике А.Г. Ривина

Умения коммуникации занимают особое место в процессе обучения: они необходимы для взаимодействия ученика с учителем, учеников между собой, работы с разными типами текстов. Это одна из важных составляющих способности не только понять, освоить учебный материал, но и выразить свои знания и умения в собственных текстах – устных и письменных.

В современном обществе человек – вольно или невольно – сталкивается с текстовой информацией. Более того, вся система обучения строится на текстовой основе. Работу по воспитанию грамотного читателя, умеющего понимать текст, следует проводить на текстах разных типов и стилей. Практика показывает, что обучающиеся испытывают большие затруднения при чтении / понимании текста, что неизбежно влечёт за собой коммуникативные неудачи при создании собственных высказываний.

Решающее значение в процессе обучения имеет подбор текстов, предъявленных для анализа: текст, с одной стороны, должен стать стимулом для обсуждения различных проблем (социальных,

нравственных и др.), с другой – предоставлять необходимый фактический и языковой материал для создания собственных речевых высказываний.

Чтобы успешно справиться с творческой задачей (написать сочинение на основе исходного текста), текст надо несколько раз перечитать, стараясь понять авторский замысел, ощутить его связь с другими текстами, которые хранятся в памяти каждого.

Методика поабзацного изучения текста в парах сменного состава как раз и направлена на формирование таких умений коммуникации, как умение слушать, вникать в суть услышанного или прочитанного, договариваться с товарищем о совместной деятельности, формулировать вопросы по тексту, понимать точку зрения собеседника, излагать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения, восстанавливать прочитанный текст, озаглавливать его, выделять главное и существенное.

Рассмотрим применение методики на примере работы с текстами в 9-ом классе. Одновременно на уроке изучаются четыре текста, раскрывающие близкие по содержанию проблемы. Каждый школьник имеет свой текст, который прорабатывает по очереди с разными партнёрами. Учащиеся объединяются в малые группы по четыре человека. В каждой малой группе четыре разных текста.

Учащиеся получают для работы памятку.

С самого начала перед каждым обучающимся ставится конкретная цель: в совершенстве овладеть материалом так, чтобы излагать его в развёрнутом или свёрнутом виде.

Каждый абзац текста ученик обсуждает с разными напарниками, что даёт возможность рассмотреть изучаемый текст под разным углом зрения, более тщательно и детально разобраться в теме.

В результате работы в парах сменного состава у каждого обучающегося в тетради появляется план из четырёх пунктов (в соответствии с количеством абзацев каждого текста).

На последнем этапе урока можно всех учащихся, работающих над одной темой, объединить в группу, задача которой – обсудить варианты планов, внести по необходимости коррективы, выбрать лучший план и предложить одному из участников от группы воспроизвести текст перед всем классом.

Далее учащиеся вновь организованной группы получают задание: работая вместе, сформулировать основные проблемы текста, сжать текст, используя приёмы компрессии.

Домашнее задание может быть вариативным: написать сжатое изложение по исходному тексту, над которым работал каждый ученик, или написать сочинение по одной из проблем:

- ✓ текст № 1: «У каждого должны быть любимые произведения, к которым он неоднократно возвращается»;
- ✓ текст № 2: «Проблема выбора книги для чтения» (как отличить хорошую «живую» книгу от «литературного попкорна?»);
- ✓ текст № 3: «Книги для человека не только источник знаний, но истинные друзья»;
- ✓ текст № 4: «Проблема чтения в современном обществе» (почему современная молодежь стала меньше читать?).

В классе есть подростки, которые стесняются высказываться при всех ребятах. В более узком кругу сверстников они начинают говорить. Они знают, что товарищ выслушает их, не будет над ним смеяться, при необходимости объяснит, поможет. При парной форме работы «зажатые» обучающиеся раскрылись, у них появилась уверенность в собственных силах.

На основе этого можно сделать вывод, что работа в парах способствует быстрому включению учащихся в познавательную деятельность, активизирует их мышление, формирует умение общаться, сотрудничать, сопереживать. На таких занятиях возрастают активность ребят, интерес к занятиям чтением, увлечённость, ответственность, за выполняемую работу. Подростки чувствуют необходимость личного участия в каждом занятии.

Систематические тренировки дают хорошие результаты, подростки уверенней себя чувствуют при выполнении проверочных работ, возрастает активность не только на уроках. Эти ребята начинают участвовать в классных и школьных мероприятиях. Так мы постепенно вырабатываем умения и навыки работы в паре.

Литература

Лебединцев, В.Б. Методология, теория и практика коллективных учебных занятий: учебно-методическое пособие / под ред. Д.И. Карповича, В.Б. Лебединцева. Красноярск, 2003. 112 с

Мкртчян М.А. Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс: дистанционное учебное пособие / М.А. Мкртчян, О.В. Запятая, Г.В. Клепец, В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская; под ред. В.Б. Лебединцева. Красноярск: Гротеск, 2005. - 180 с.

Ривин А.Г. Коллективный способ обучения (КСО) / А.Г. Ривин // URL: <https://shkola30.livejournal.com/193648.html>.

*С.М. Вовк,
г.о. Краснознаменск Московской области*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Игра...Среди современных технологий обучения учебная игра занимает одну из передовых позиций в дидактике преподавания любого предмета, в том числе и родного (русского) языка, так как она интересна тем, что создает эмоциональный подъем, снимает психологическую напряженность и способна сделать процесс освоения учебного материала увлекательным и интересным.

Немного статистики. Только 10 % прочитанной информации остается в памяти после прочитывания; 20 % останется из того, что мы услышали, и 30 % – из того, что увидели. Половина останется в памяти от просмотра видеоматериала, от похода в музей или экскурсии на предприятие, просто от увиденного на улице. 70 % усвоенного материала гарантирует нам дискуссия или диспут, в котором мы сами принимали участие. И только 90 % информации укладывается в голову после того, как мы проведем самостоятельно исследование, опыт или эксперимент, поучаствуем в инсценировке или смоделируем какую-либо ситуацию. Последние перечисленные методы очень тесно связаны именно с игровыми технологиями.

В игровой технологии важен прежде всего мотивационный компонент, который отображает отношение ученика к содержанию и процессу учебной деятельности и обеспечивает активность в игре и связь с иными видами деятельности. Цель игры зачастую направлена на нравственные установки, ценности, которые, став личностно значимыми для ребенка, становятся его регуляторами поведения. Поэтому можно утверждать, что игровые технологии содержат и ориентационно-целевой компонент. Немаловажно еще и то, что игра обеспечивает высокую степень целенаправленности познавательной деятельности и дает возможность ученикам повышать уровень концентрации внимания и эмоционального переживания, так как начало любой игры – это прежде всего эмоциональная установка на игру и восприятие учебных задач. Учебные задачи в игре выступают в замаскированном, неявном виде, поэтому обеспечивают всем равные условия и возможности. Игра дает возможность формировать такие учебные компетенции, как умение слушать, чертить схемы, решать практические задачи, сравнивать, систематизировать, анализировать, классифицировать, обобщать. Поэтому самым важным компонентом игры, конечно же,

выступает содержательный компонент, потому как, овладевая учебным материалом в игровой форме, учащиеся имеют возможность не только познавать новое, но и опираться на имеющиеся у них знания и способы деятельности.

В игре проявляются межличностные отношения, и чтобы игра не стала неуправляемой, необходимо придерживаться четких правил вежливого поведения и уважительного отношения не только к старшим, но и сверстникам. Понятно, что игровое состояние ребенка включает наличие не только переживания, но и активизирует воображение, фантазию, содержит элементы соревнования и желание быть в победителях, но это не значит, что свободная творческая атмосфера и ситуация выбора должна нарушать правила поведения школьников в коллективе. Через игру мы воспитываем, и сейчас это актуально, как никогда, потому что не только учитель, но и правительство, президент воспитательные задачи считают первоочередными.

Конечный результат – это не только обязательный структурный элемент, но и демонстрация умений, уровня усвоения знаний и соответствия нормам поведения. Коллективная оценка игры является стимулом для развития индивидуальных способностей каждого ребенка.

Игры можно классифицировать по-разному, например по возрастным группам: для учащихся 5-6 классов особенно интересны игры, которые нацелены на открытие каких-либо тайн или таких заданий, при помощи которых можно сделать какое-то открытие. Школьникам постарше (7-8 классы) интересны задания, где есть совместный поиск, творческая работа и даже ... романтика. А вот старшеклассники с удовольствием играют в словесные игры, квесты, решают кроссворды, шарады, ребусы, сканворды, участвуют в ролевых играх, где предусмотрен диалог, который позволяет не только сформировать собственное мнение, но и дает возможность самоутвердиться.

Весь накопленный за годы преподавательской деятельности багаж дидактических игр был представлен мною в виде «Рабочих тетрадей с УУД» для 5, 6, 7 и 9 классов, которые выпустило издательство «Экзамен» в 2017 – 2020 гг.

Эти пособия полностью соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту (второго поколения), прошли апробацию во многих регионах России, имеют положительные заключения от специалистов институтов развития образования. Отзывы родителей и педагогов говорят о том, что учащимся нравятся эти пособия, потому что они практичны,

современны по содержанию и оформлению, по ним легко и интересно учиться.

В рабочих тетрадах имеются разные игровые задания. «Магические квадраты (криптограммы)» составлены по основным правилам орфографии и пунктуации и преследуют следующую цель: вставить пропущенные буквы в соответствии с правилом, перенести вставленные буквы в сетку квадрата, соединить определенные буквы или знаки и получить какое-либо изображение (ключ, зонт, молнию...). В акрозаданиях следует выбрать из ряда слов только то, которое бы служило иллюстрацией к определенному правилу, и из выписанных слов составить слово-ключ. Чаще всего это мотивирующие слова: молодец, здорово, браво, супер, профессионал и т.д. Особенно нравятся детям

«Раскраски», потому что пока не будут верно вставлены буквы и закрашены сегменты, рисунка не получится. Радость и удивление испытывает ребенок, когда в конце работы над раскраской он получает, допустим, изображение пингвина, хотя вначале казалось, что зашифрованы просто цветы в вазе. Поисковые задания «Для настоящих сыщиков» тесно связаны с проектной деятельностью, а «Коллекция ошибок», в которой использованы ошибки наружной рекламы, прессы, книг, призвана научить ребят видеть ошибки и исправлять их. Ведь, как гласит народная мудрость, на ошибках учатся, и лучше, если эти ошибки чужие. Есть задания на распределение слов по типу орфограммы («Задание для Золушки», «Распределялки»). Задания «Профессионалки» формируют не только учебные знания по предмету, но и знакомят с азами разных профессий. Игра «Верю – не верю» представлена в виде «Утверждалок» и ориентирована на отработку теоретических знаний по предмету. Все эти задания содержат и элемент самопроверки, что очень важно для формирования регулятивных действий. К примеру, тесты содержат две колонки для ответов: первичного и того, который дается в ключах, чтобы учащийся мог не только себя проверить, но и сравнить свой ответ с ключом и проанализировать собственную ошибку, если таковая имеется.

Тетрадь красочная, в ней много опорных схем, ментальных карт, рисунков, что соответствует возрастным особенностям школьников. Опять же, ссылаясь на народную мудрость, вспомнить, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Пользуясь этими пособиями, учащиеся в игровой форме могут осваивать и повторять пройденный материал, оперативно проверять свои знания, выработать навыки грамотного письма и орфографической зоркости, начать подготовку к ОГЭ и ЕГЭ уже с 5-го класса. Родители получают ориентир для определения

достижений ребенка и его пробелов в обучении, возможность оказать помощь в случае неуспеха. Учителям данные пособия позволят существенно экономить учебное время, организовать текущий и итоговый контроль знаний в игровой форме, сделать процесс освоения учебного материала интересным и познавательным, планомерно готовить учащихся к ГИА.

Подводя итоги, хочется отметить, что основой любого образовательного процесса является мышление и умение учиться, а что, как не игра, лучше всего может развить эти важные навыки. Обучение должно быть исследованием, творчеством, а мотивация к продолжению образования должна сохраняться на протяжении всей дальнейшей жизни. Способствует этому, безусловно, игра. Она же способна развить навыки мультиграмотности – т.е. умения работать с информацией самого разного рода не только в содержательном плане, но и в форме ее подачи. Умение пользоваться информационными технологиями осознанно, эффективно и безопасно, иметь представление о навыках, важных для успешной профессиональной деятельности (решать задачи в команде, общаться, планировать свою работу, искать разные варианты достижения целей) – все это те компетенции, которые зарождаются именно в игровых технологиях.

Литература

Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. М., 1996.

Вовк С.М УУД. Русский язык. 6 класс. Рабочая тетрадь к учебнику Т. Ладыженской и др. ФГОС. М.: Изд-во: Экзамен, 2018

Вовк С.М. УУД. Русский язык. 7 класс. Рабочая тетрадь к учебнику Баранова М.Т. ФГОС . М.: Изд-во: Экзамен, 2019

Вовк С.М. УУД. Русский язык. 9 класс. Рабочая тетрадь к учебнику Бархударова. ФГОС. М.: Изд-во: Экзамен, 2020

Вовк С.М. УУД Русский язык. 5 класс. Рабочая тетрадь к учебнику Т. А. Ладыженской. ФГОС. М., Изд-во «Экзамен», 2018

Технология игровой деятельности: Учеб. Пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина; Науч. ред. В.А.Фадеев. Рязань: Изд-во РГПУ, 1994

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ (НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И
КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗОВ ТЕКСТОВ)
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ
В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Формирование навыков лингвистического и концептуального анализов текстов на уроках русского языка у учащихся связано с развитием лингвокультурологической компетенции, при этом основной целью является взаимосвязанное изучение языковой личности через культуру и язык. Лингвокультурологическая компетенция представляет собой «...совокупность знаний и умений, позволяющих ученику воспринимать и интерпретировать языковые факты как факты культуры на вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационно-прагматическом уровнях» [Левушкина 2012: 71].

В настоящее время в школах учителя-словесники всё больше внимания уделяют формированию текстовых навыков у школьников. Потребность в этом обусловлена недостаточным владением учащимися пунктуационной и орфографической нормами, т.е. далеко не идеальной грамотностью, низкой речевой культурой. Проблема школьников заключается в том, что некоторые из них не умеют «видеть» и «читать» тексты, воспринимают их как наборы слов и предложений. Учащиеся испытывают затруднения при определении стиля текста, при нахождении лексических средств и других признаков этого стиля, пространственно-временных значений, представленных в тексте. В соответствии с этими факторами современные учителя русского языка, учёные-методисты (Е. А. Быстрова, О. Н. Левушкина, А. Д. Дейкина и др.) отдают предпочтение культурно-ориентированному обучению: «... Совокупность язык – культура – личность является концептуальным основанием современных методических школ, лингвострановедческий и культуроведческий текстовый материал все более применяется не только как дидактическое средство, как лингвистическая единица, но и как средство ценностно-смысловой ориентации личности, информационно-аксиологического источника познания мира и формирования толерантного сознания личности» [Дейкина 2010: 217].

Изучение языкового материала через призму культуры является важным методом для формирования в языковом мышлении учащихся

лингвокультурологической и текстовой компетенций. Овладение этими компетенциями позволит ученикам развить важные предметные и метапредметные умения и навыки. Исследование текста на концептуальном уровне развивает у школьников ассоциативное мышление, чувственное восприятие окружающей действительности, активизирует интеллектуальное мышление индивидуума: «... Актуализировать в сознании читателя остальные его стороны («слои»): предметный, понятийный, образно-символический, эмоционально-оценочный. Это связано с ассоциативностью речемыслительной деятельности автора и адресата, вступающих в диалог на основе текста» [Болотнова 2003: 205].

В ходе практики мной была осуществлена внеурочная деятельность по русскому языку для учащихся 11 классов с гуманитарным уклоном, на котором были разработаны этапы создания образовательного продукта с целью формирования у них лингвокультурологической компетенции. Образовательным продуктом должен стать творческий дневник лингвиста-путешественника под названием «Путешествие в Армению по следам О. Мандельштама». Ученики совместно с учителем участвуют в проектной деятельности, где будут защищать подготовленный ими образовательный продукт.

Рассмотрим этапы разработки образовательного проекта:

1. Стадии работы над проектом:

- подготовка;
- планирование;
- исследование;
- анализ и обобщение;
- защита проекта, представление или отчёт;
- оценка результатов и процесса.

Подготовка

1. Содержание работы:

Цель: путём лингвистического анализа художественного текста исследовать языковые средства выражения концепта «ПУТЕШЕСТВИЕ» в автобиографической прозе О. Мандельштама «Путешествие в Армению».

Актуальность: в образовательном пространстве языковой личности приоритетна роль русского языка тогда, когда обучающийся формирует собственное мнение о мире, систему ценностей; совершенствует свою речевую деятельность в её различных видах; развивает интеллектуальные и творческие способности.

2. Деятельность учащихся:

Определяют форму представления результатов проектной деятельности: *творческий дневник лингвиста-путешественника*.

Придумывают название дневника: *«Путешествие в Армению по следам О. Мандельштама»*.

Название связано с праздником «Дружбы народов» и с поэтическим вечером, посвящённым О. Мандельштаму, проводимым в образовательном учреждении. *Цель*: создать творческий дневник лингвиста-путешественника по мотивам произведения О. Мандельштама «Путешествие в Армению».

Коллективно рассуждают над вопросами:

Какие языковые средства выражения концепта мы знаем?

На ваш взгляд, может ли выбор определённого средства выражения раскрыть идиостиль писателя?

Каким образом мы можем аргументировано ответить на эти вопросы?

Чем нам может помочь в данном случае лингвистический анализ текста? Что такое «лингвистический анализ текста»?

Целесообразно изучать концепт «ПУТЕШЕСТВИЕ» с точки зрения истории, географии, языковых особенностей двух стран (Россия и Армения).

3. Деятельность учителя:

Критерии оценивания

Что оцениваем:

- 1) умение выдвинуть идею;
- 2) умение определить проблематику;
- 3) умение сформулировать цель лаконично, конкретно, чётко.
- 4) умение отбирать необходимые лингвистические средства выражения образности в тексте.
- 5) умение проводить лингвистический анализ художественного текста;
- 6) умение применять новые навыки проведения лингвистического анализа;
- 7) умение планировать свою деятельность;

Как оцениваем: оцениваются по пятибалльной шкале, где

5 – высокий уровень,

4 – оптимальный,

3 – удовлетворительный,

2 – неудовлетворительный,

1 – низкий / не сформирована компетенция.

Планирование

1. Содержание работы:

Задачи проекта и время их осуществления:

- 1) *изучить* понятие «концепт» и его различные трактовки, познакомиться с понятиями «оним», «фрейм», «ассоциативное поле», «картина мира»; повторить понятия «лексическое значение слова», «метафора» (3 дня);
- 2) *осуществить* подбор словарей, в которых представлено ключевое слово-репрезентант (2 дня);
- 3) *выявить* лексическое значение слова-концепта (1 день);
- 4) *выделить* «ядерные» и «периферийные» концепты (3 дня);
- 5) *провести* сопоставительный анализ концепта «ПУТЕШЕСТВИЕ» в русской и армянской картинах мирах (2 дня);
- 6) *создать* ментальную карту маршрута для ознакомления с географией поездки О. Мандельштама (3 дня);
- 7) *разработать* информативные таблицы по составу прецедентных имён (на основе произведения «Путешествие в Армению») (3 дня).

Литература

- Успенский Ф. Б.* Работы о языке и поэтике Осипа Мандельштама. «Соподчиненность порыва и текста». М.: Фонд развития фундаментальных лингвистических исследований, 2014. 216 с.
- Головченко И.Ф.* Формирование и развитие метафорического концепта в диалогическом контексте "путешествия в Армению" Осипа Мандельштама. Белгород: Успехи современной науки, 2015. С. 163-166.
- Прохоров Ю.Е.* В поисках концепта: [электронный ресурс] учеб. пособие / Ю.Е. Прохоров. — 4-е изд., стереотип. — М.: Флинта, 2016. —176 с.
- Володина Н.В.* Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. – М.: Флинта, 2016. — 256 с.

2. Деятельность учащихся:

Распределяют обязанности в группе согласно интересам и возможностям участников проектной группы.

Задачи участники группы решают коллективно, путём подготовки к внеурочному мероприятию и представлению результата в аудитории:

- *изучают* трактовки понятия «концепт»; знакомятся с терминами «оним», «фрейм», «картина мира». Находят средства их репрезентации в произведении О. Мандельштама «Путешествие в Армению»;

- с помощью словарей *выявляют* лексическое значение слов-репрезентаторов концепта «ПУТЕШЕСТВИЕ», устанавливают круг ассоциаций и образуют ЛСП:

1. *Выделяют* «ядро» и «периферию» концепта «ПУТЕШЕСТВИЕ» в прозе О. Мандельштама, отмечая использованные в тексте средства армянского языка и их тип;

2. выделяют ключевые слова;

- с помощью учителя *проводят* сопоставительный анализ концепта «ПУТЕШЕСТВИЕ» в русской и армянской картинах мира;

- *создают* ментальную карту географического маршрута путешествия О. Мандельштама;

- *разрабатывают* информативные таблицы по составу прецедентных имён (на основе произведения «Путешествие в Армению»).

3. Деятельность учителя:

Выслушивает проектную группу, предлагает помощь, если видит, что это необходимо, высказывает, но не навязывает свои идеи и предложения в качестве коллеги, но ни в коем случае не как «руководитель».

Критерии оценивания

Что оцениваем:

1) умение определить чёткие, конкретные, лаконичные задачи для достижения результата;

2) умение грамотно распределить обязанности в группе;

3) умение грамотно распределить время для выполнения конкретной задачи;

4) умение производить сопоставительный анализ;

Как оцениваем: оцениваются по пятибалльной шкале, где

5 – высокий уровень,

4 – оптимальный,

3 – удовлетворительный,

2 – неудовлетворительный,

1 – низкий / не сформирована компетенция.

Исследование

1. Содержание работы:

Работа с различными источниками информации:

Аскольдов С. А. Концепт и слово [Текст] / С. А. Аскольдов; под общ. ред. В. П. Нерознака // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М.: Academia, 1997. – С. 267 – 279.

Караулов Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава, 1999: Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. – С. 159.

Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачёв // Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Блиц, 1999. – С. 147–165.

Успенский Ф. Б. Работы о языке и поэтике Осипа Мандельштама. «Соподчиненность порыва и текста». М.: Фонд развития фундаментальных лингвистических исследований, 2014. 216 с.

Тагаев М. Д. Билингвальное языковое сознание и типы языковых личностей // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. Кемерово, 2015. С. 224-228.

2. Деятельность учащихся:

Цель: краткое изложение результатов изучения.

1. Установить факт существования конкретного явления.
2. Определить значимость этого явления.
3. Определить ценность и направление его развития.
4. Выявить будущее его состояние.
5. Определить соответствующие нормы (рамки) использования результатов изучения.
6. Разъяснить возможные варианты собственных действий, связанных с изученным явлением.

План создания ментальной карты маршрута путешествия О. Мандельштама:

- Определиться с понятием «ментальность».
- Выявить пространство и время, в рамках которого путешествовал поэт.
- Проследить, как О. Мандельштам относится к жителям, к природе, к языку народа Армении.
- С помощью анализа оценочных средств выявить характер восприятия поэтом Армении по отражённым в тексте впечатлениям от путешествия (привести примеры).
- Выводы.

План создания информативных таблиц по составу прецедентных имён:

Классифицировать прецедентные имена людей (антропонимы) по отношению к сфере деятельности: культура, история, политика и т.д.

2) Обрисовать портрет каждого прецедентного феномена по языковым данным текста.

3) Определить отношение О. Мандельштама к фигурам, представленным прецедентными именами, выявив оценочные средства в авторских характеристиках.

4) Выводы.

3. Деятельность учителя:

Наблюдает, советует, помогает в проведении опыта, сбора информации, поиске научных консультантов и организации общения с ними.

Критерии оценивания

Что оцениваем:

- 1) уровень грамотности;
- 2) умение определить проблематику изучаемых текстов;
- 3) умение создавать тексты-рассуждения;
- 4) умение работать с различными источниками информации;
- 5) умение составлять план своего текста;
- 6) умение грамотно осуществлять подбор лексики в рамках темы.

Как оцениваем: оцениваются по пятибалльной шкале, где

- 5 – высокий уровень,
- 4 – оптимальный,
- 3 – удовлетворительный,
- 2 – неудовлетворительный,
- 1 – низкий

4. Анализ и обобщение

Анализ полученной информации. Составление плана комплексного лингвистического анализа одной из глав «Путешествии в Армению» О. Мандельштама.

5. Оценка результатов и процесса: рефлексия.

Благодаря подготовке данного образовательного продукта в образовательном пространстве языковой личности обучающегося, для которого в силу экстралингвистических причин приоритетна роль русского языка, расширилось представление о картине мира, что характерно для путешественника, в том числе путешествующего по следам поэта О. Мандельштама при чтении его произведения, когда обучающийся формирует собственное мнение о мире, свою систему ценностей.

Литература

Аскольдов С.А. Концепт и слово [Текст] / С. А. Аскольдов; под общ. ред. В. П. Нерознака // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М.: Academia, 1997. – С. 267 – 279.

Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. — Томск, 1994.

Болотнова Н.С. Поэтическая картина мира и ее изучение в коммуникативной стилистике текста // Сибирский филологический журнал. — 2003. — № 3-4. — С. 198 – 207.

Володина Н.В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. — М.: Флинта, 2016. — 256 с.

Головченко И.Ф. Формирование и развитие метафорического концепта в диалогическом контексте "путешествия в Армению" Осипа Мандельштама. Белгород: Успехи современной науки, 2015. С. 163-166.

Дейкина А.Д. Методическое осмысление проблемы межкультурной коммуникации в аспекте преподавания русского языка //

Эффективная интеркультурная коммуникация: разрушение стереотипов и прототипов: сб. науч. тр. / сост. Н. И. Гетьманенко, под ред. А. Д. Дейкиной и Н. И. Гетьманенко. — М.: ИЛЕКС, 2010. — С. 215 – 222.

Караулов Ю.Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава, 1999: Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. – С. 159.

Левушкина О.Н. Культурологический, культурологический и лингвокультурологический подходы в обучении русскому языку: полифония и иерархия // Полифония методических подходов к обучению русскому языку: материалы Междунар. науч.-практ. конф (15-16 марта 2012) / отв. ред. проф. А. Д. Дейкина. — М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР. — 2012. — С. 66 – 75.

Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачёв // Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Блиц, 1999. – С. 147–165.

Прохоров Ю.Е. В поисках концепта: [электронный ресурс] учеб. пособие / Ю.Е. Прохоров. — 4-е изд., стереотип. — М.: Флинта, 2016. — 176 с.

Тагаев М.Д. Билингвальное языковое сознание и типы языковых личностей // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. Кемерово, 2015. С. 224-228.

Успенский Ф.Б. Работы о языке и поэтике Осипа Мандельштама. «Соподчиненность порыва и текста». М.: Фонд развития фундаментальных лингвистических исследований, 2014. 216 с.

Успенский Ф.Б. Работы о языке и поэтике Осипа Мандельштама. «Соподчиненность порыва и текста». М.: Фонд развития фундаментальных лингвистических исследований, 2014. 216 с.

*Е.А. Гринева,
з.о. Химки Московской области*

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС «ШИБКО ОШИБКА!»: РЕКЛАМНЫЙ КОНТЕНТ ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

Рост медиапотребления является закономерным процессом развития цивилизованного общества. Интеграция медиа в различные сферы жизни влечет новые требования к подаче информации. В частности, это относится к области рекламы и PR.

Тексты малых форм, служащие для продвижения товаров и услуг, формирования к ним интереса целевой аудитории, могут быть использованы в качестве наглядного материала как на уроках русского языка, так и на дополнительных занятиях по медиаграмотности.

Необходимо отметить, что одним из требований к языку рекламного текста является его нормативность. Следовательно, нарушение норм и правил русского языка при составлении рекламного объявления недопустимо.

В повседневной жизни мы часто встречаемся с обратным.

Виды ошибок в рекламных текстах можно отнести к следующим группам:

1. Орфографические (нарушение правописания);
2. Синтаксические (несогласованность слов);
3. Пунктуационные (ошибки в постановке знаков препинания);
4. Морфологические (искажение парадигматики слов);
5. Стилистические (употребление слов, словосочетаний, конструкций, неуместных в данном стиле, нарушение требований точности высказывания);
6. Лексические (нарушение норм словоупотребления);
7. Орфоэпические (ошибки в произношении слов. Встречаются в видео- и аудиорекламе).

Едва ли коммуникатор креативной индустрии найдет отклик у аудитории, если в его рекламном контенте допущены ошибки. Собственной безграмотностью он может нивелировать интерес потенциального потребителя и навредить репутации заказчика.

Выявление ошибок в рекламных объявлениях на школьных уроках – увлекательный и творческий процесс. Это подтвердил первый региональный конкурс юных любителей словесности «Шибко ошибка!», организованный Ресурсным центром русского языка МГОУ при поддержке Союза журналистов Подмосковья. Мероприятие прошло в рамках X «Медиа-недели Подмосковья».

Целью конкурса было выявление и дальнейшее развитие учащихся, проявивших интерес к русскому языку и медиаобразованию, совершенствование образовательных, творческих и культурных коммуникаций детей и подростков, а также популяризация курса «Медиаобразование в школе» и профориентационная работа.

В оргкомитет поступило 53 заявки.

Участниками конкурса стали обучающиеся общеобразовательных учреждений, колледжей и учреждений дополнительного образования Московской области.

На уроках русского языка и во время внеурочной занятости они под руководством педагогов разбирали недостатки рекламного контента, включавшего как частные объявления, так и глобальные брендовые проекты.

И, разумеется, повторяя пройденный материал, проводили работу над ошибками.

Отчет о работе, представленный в формате видеороликов, показал, что наибольшее количество ошибок содержится в уличной рекламе и в объявлениях интернет-сообществ (67 % от общего числа). Лучше всего дела обстоят в теле- и радиоэфире.

Чаще всего в объявлениях встречаются пунктуационные ошибки (30 % от общего числа), меньше всего (4 %) приходится на орфоэпию. Авторы малых текстов игнорируют постановку запятых при причастных, деепричастных оборотах и вводных конструкциях.

Показателен также пример, обыгранный в ролике победителя конкурса, МБОУ «Гимназия № 4 г. Химки». Обратимся к цитированию: «Продается дом... В пяти минутах езды на машине – магазин пятерочка...». Как видим, допущена ошибка в правописании имен собственных. Школьники не только вспомнили правило, но и сумели обыграть его в стихах. Не менее интересны работы других конкурсантов.

Важность проведения подобных конкурсов для повышения уровня грамотности детей и подростков отметила директор РЦРЯ МГОУ, доцент, кандидат педагогических наук М. А. Мищерина. По ее мнению, «работа с текстами малых форм учит быть внимательными при написании сочинений, диктантов, помогает подготовиться к ЕГЭ. Кроме того, участники конкурса получили урок профориентации, увидели, какие профессии сегодня наиболее востребованы в медиасфере, на собственном опыте поняли, как непросто исправлять чужие ошибки.

Учителя тоже получили полезный опыт, позволяющий в дальнейшем сделать уроки русского языка более насыщенными, нестандартными и эффективными».

В работе жюри регионального конкурса юных любителей словесности приняли участие независимые профессионалы в области образования и медиасферы, специалисты по рекламе и PR, а также студенты факультета русской филологии МГОУ.

Значимость такого опыта для студентов подчеркнул третьекурсник профиля «Литература и русский язык как иностранный» Кирилл Воробьев: «Мне, будущему преподавателю, работа в жюри конкурса «Шибко ошибка!» показала, как можно заинтересовать учащихся, вовлечь их в творческую деятельность, помочь им полюбить русский язык. Креативный подход к проведению занятий необходим современному учителю. Опыт, полученный при оценке видеороликов, перенятый у старших коллег буду использовать на практике».

Литература

Зазыкин В.Г. Психология в рекламе. М., 2007. С 36-47.

Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай// Издательство: Альпина паблишер. М., 2018. С. 439.

Лекант П.А. Современный русский литературный язык: Учеб. пособие. – 5-е изд. – М.: Высшая школа, 2001. С. 462.

Хромов Л. Рекламная деятельность: искусство, теория, практика: Настольная книга делового человека - менеджера и бизнесмена. Петрозаводск: Фолиум, 1994. С. 326.

Шадрина С.В. «Влияние рекламы на потребительское поведение подростков», Маркетинг в России и за рубежом, №1 – 2009

*И.Е. Коваленко,
з.о. Химки Московской области*

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Требования современной школы таковы, что перед педагогом сегодня стоит задача – не только передать школьнику качественные знания, но и научить его учиться. Обучающиеся должны четко понимать, где, как и когда они могут применить полученную на уроках информацию, быть готовыми ответить на вопрос: для чего мне эти знания?

В период с 19 октября по 8 ноября в Московской области будет проходить тестирование по Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment, PISA). Цель исследования – оценить состояние региональной системы образования, в том числе, готовность и умение школьников применять в реальной жизни знания, полученные на уроках. Кроме того, тест PISA показывает владение учениками компетенциями в различных контекстах предметов и межпредметного взаимодействия.

Понятие «метапредметность» давно и прочно вошло в лексикон современного педагога. Приставка «мета-», синонимичная русским «над-», «за-», указывает на универсальность, многогранность информации, которую школьник получает на уроках, на первый взгляд, мало связанных между собой. Так, на занятиях по технологии можно популяризировать любовь к изучению русского языка и литературе. Особенно интересно и живо проходят метапредметные уроки у учащихся 6-7 классов.

Остановимся на изучении раздела «Кулинария», предусмотренного рабочей программой для совместного обучения мальчиков и девочек 6 класса.

Практика показывает: если не сводить уроки к теоретическому разбору и практическому воплощению кулинарных рецептов, а ввести элементы языкознания, то занятия пройдут с большей отдачей и пользой для аудитории.

Простой пример: при изучении темы «Супы» спрашиваю ребят, пробовал ли кто-нибудь из них юшку. По недоуменному выражению лиц понимаю, что слово незнакомое, новое, а потому нуждается в объяснении.

Толковый словарь Владимира Даля, к которому предлагаю обратиться, трактует понятие юшка (юха) следующим образом: «ж. церк. навар мясной, рыбий, вообще похлебка. Ядят мяса свинья и

юху треб. Исх. И юху вляя в горнец. Суд. Юшка южн. зап. то же, всякий навар, особенно рыбий. Юшка с ушками, с пельменями. Юшка с лапшердаками, с лапшей, жидовское. Тараньей юшки ложкой не мути, костлява. И дешева юшка, да под тын ее! Стало на юшку – станет и на петрушку».

Однако словарем Даля наша метапредметная история не ограничивается. Следующей в очереди идет Большая энциклопедия кулинарного искусства Вильяма Похлебкина. Читаем в ней про юшку: «Южнорусское, украинское и белорусское наименование жидковатого отвара с какими-нибудь наполнителями (клецками)». Когда ребятам становится понятно значение слова «юшка», прошу их объяснить поговорки, которые черпаю из Большого словаря русских поговорок. Что такое: «ни юх ни рыба»? – Высказывание о чем-то (ком-то) бесполезном. Почему говорят: «Дешевая рыба – плохая юшка»? – Подразумевается, что хорошее качество всегда стоит немалых денег. В переносном значении поговорку можно применить к болтуну, который не отвечает за достоверность своих слов и заверений, или к так называемой «желтой прессе» (погоня за дешевыми сенсациями).

В завершении работы с новым понятием предлагаю обратиться к русской классике. В повести Владимира Гиляровского «Мои скитания», вышедшей в свет в 1928 году, находим: «Сели на песке кучками по восьмеро на чашку. Сперва хлебали с хлебом «юшку», то есть жидкий навар из пшена с «поденьем», льняным черным маслом, а потом густую пшенную «ройку» с ним же. А чтобы сухое пшено в рот лезло, зачерпнули около берега в чашки воды: ложка каши – ложка воды, а то ройка крута и суха, в глотке стоит. Доели. Туман забелел кругом. Все жались под дым, а то комар заел. Онучи и лапти сушили. Я в первый раз в жизни надел лапти и нашел, что удобнее обуви и не придумаешь: легко и мягко».

Из сказанного выше видим, что готовить юшку несложно, можно переходить к практическому заданию. В процессе приготовления похлебки прошу ребят как можно чаще употреблять слово «юшка» в речи, составлять с ним словосочетания и предложения, характеризующие происходящее. Таким образом новая информация усваивается и закрепляется, а словарный запас шестиклассников – обогащается.

Кстати, во время работы со словарями и художественной литературой, при объяснении искомых понятий школьникам встречаются другие незнакомые слова. Например: «поденье», «ройка», «лапшердак». Предлагаю ребятам подумать над ними самостоятельно и к следующему уроку подготовить небольшую презентацию (или доклад), объясняющую значение этих слов.

Работа может быть как групповой, так и индивидуальной. Некоторые учащиеся даже пытаются приготовить блюда, в названиях которых встречается устаревшая лексика.

Данный подход уместен и при изучении других разделов технологии: «Народные промыслы», «Этнографическая кукла», «Конструирование и моделирование одежды», «Интерьер жилого дома». Он помогает развитию коммуникативных навыков учащихся, учит взаимодействовать друг с другом в коллективе, прививает навыки работы с информацией.

Разумеется, это не означает подмену предметного обучения метапредметным. Важно, чтобы знания, полученные на уроках, не сводились к запоминанию, а мотивировали ученика к дальнейшему расширению словарного запаса, изучению истории русского языка, к анализу происхождения слов и понятий, формирующих предметную область знания, к осознанной работе со справочной литературой. Внедрение метапредметного подхода к обучению на уроках технологии помогает педагогу лучше подготовить школьников к самостоятельной жизни.

Литература:

Гиляровский В.А. Мои скитания// Азбука СПб. – 2015. С. 416.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка//Москва «Русский язык». – 1980. Т. 4. С. 670.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок// Москва: Олма Медиа Групп. 2008. С. 784.

Похлебкин В.В. Большая энциклопедия кулинарного искусства// Центрполиграф. – 2009. С. 975.

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Работа по изучению раздела «Лексикология и фразеология» в составе учебной дисциплины «Русский язык» у студентов I курса ГБПОУ КПСР начинается на первом же, вводном, занятии по теме «Язык как средство общения. Понятие о русском литературном языке». Именно на данном занятии, размышляя об этапах становления русского литературного языка, о вкладе, внесенном в этот процесс М.В. Ломоносовым, Г.Р. Державиным, Н.М. Карамзиным, А.С. Пушкиным и др., о смысле того или иного высказывания о красоте и богатстве русского языка, учащиеся впервые произносят слова «синонимы», «исконно русская лексика», «заимствования». Произносят, подтверждая, к примеру, следующее высказывание В.Г. Белинского: «Что русский язык – один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения». А на предложение преподавателя объяснить смысл приведённой цитаты вполне предсказуемо начинают рассуждать о неисчерпаемых синонимических возможностях русской лексики. Рассуждать, порой голословно, не ожидая контраргумента в виде двух-, трёхзначных чисел – количества синонимов к слову «снег» в шведском, саамском, исландском, шотландском и других языках. Не ожидая, что преподаватель пригласит к доске и, вручив стилос, попросит составить более или менее внушительный синонимический ряд от какого-либо существительного, прилагательного или глагола. И довольно легко понять и посочувствовать растерянности первокурсников: то, что русский язык «самый богатый», они слышали с самых малых лет, воспринимая это утверждение как аксиому, не подразумевающую доказательств. Ни одного доказательства не требовало, по мнению учащихся, и утверждение о дурном влиянии на русскую речь иноязычных, заимствованных слов. Правда, как по-другому, используя лишь исконно русскую лексику, столь же кратко назвать, к примеру, ноутбук, студенты затруднились ответить. Завершением спора, примиряющим всех высказыванием в рассуждении о пути, по которому движется в своём развитии русский язык, обычно становится следующая цитата: «Нет в русском языке ничего осадочного или кристаллического; всё волнуется, дышит, живёт» (А. Хомяков). А в ходе рефлексии выясняется, что учащиеся уяснили для себя самое

главное: мысль о несомненной активной жизни языка. Жизни по своим собственным, порой не сразу открывающимся его носителям законам. Жизни, построенной на весьма рациональных началах. Жизни, редко подстраивающейся под запреты, ограничения небольшой (пусть даже и очень образованной) части народа.

По результатам подобного вводного занятия домашним заданием для первокурсников стало написание сочинения-рассуждения на основе самостоятельно выбранного высказывания о русском языке. И уже в выполнении этого домашнего задания учащиеся исследовали, «проверяли на прочность» привычные стереотипы, аксиомы. Так одна из студенток, рассуждая об ограниченном сроке жизни в активном словарном запасе некоторых заимствованных слов, написала целый рассказ о том, в какой тупик её, 16-летнюю, поставило однажды неизвестное значение слова «рэкети́р». И как удилась этому ее 42-летняя мама, до сих пор считавшая слово «рэкет» новым модным заимствованием из английского языка. Подобные неожиданные «научные открытия» подтолкнули студентов к дальнейшим филологическим изысканиям. В результате первокурсников, пожелавших в этом году писать свои проектные работы именно по русскому языку, а не по литературе, оказалось вдвое больше обычного. И писали, сознательно опережая учебную программу по русскому языку, чтобы, выпросив у преподавателя 10 минут урочного времени, удивить своих одноклассников сообщением о непонятном, труднопроизносимом слове «окказионализм» (внимание к этому термину было гарантировано, ведь речь шла об исследовании лирики безусловно любимого С. Есенина). Или «перевести» с греческого и латинского языков части знакомых и вроде бы «на все сто» понятных слов **абсурд**, **адаптация**, **катастрофа** и т.д. Данные «открытия», конечно, базировались на материалах учебника (Русский язык» под ред. Н.А. Герасименко для студ. учреждений сред. проф. образования), дополнительных учебных пособий (Русский язык: простое и сложное. Н.А. Герасименко, В.В. Леденёва, Т.Е. Шаповалова, Русский язык 10-11 классы Н.Г. Гольцова, И. В. Шамшин, М.А. Мищерина и т.д.), материалах учебных видеолекций (к примеру, «Навигатор» С. Волкова).

Самостоятельные филологические изыскания, размышления, интерес к истории формирования русской лексики не покидает студентов и спустя много месяцев после окончания изучения раздела «Лексикология и фразеология». Эти размышления порой приобретают самый неожиданный и для преподавателя, и для учащихся вид. Одним из примеров таких размышлений стала

приведенная ниже творческая работа студентки I курса, Юлии Чабриковой.

«Несколько дней назад после урока нас задержала преподавательница русского языка и литературы и рассказала о конкурсе читательских рекомендаций “Книжный штурман”, который проходит в Санкт-Петербурге. Я очень люблю читать, обсуждать прочитанное, задавать вопросы, выслушивать чужие мнения, высказывать своё. Поэтому сразу решила – буду участвовать.

Положение о проведении конкурса было почти понятным. Кроме одного, как мне показалось, странного слова «non-fiction». Что это за слово такое «non-fiction»? Что оно означает? Спросила у Гугла, и он ответил: «Документальная проза, документальная литература, нон-фикшн (англ. non – не, fiction – беллетристика, фикция, вымысел) – литературное прозаическое произведение, не являющееся ни романом, ни повестью, ни рассказом; деловая или критическая проза [Словарь иностранных слов 2002]. Non-fiction – это особый литературный жанр, для которого характерно построение сюжетной линии исключительно на реальных событиях, с редкими вкраплениями художественного вымысла». То есть, получается, нон-фикшн – это заимствованное слово, давнее название тем книгам, где всё правда, где всё жизнь, без выдумок. Одну такую книгу, повесть «Полынная ёлка» Ольги Колпаковой я прочла совсем недавно.

Начала читать, не обратив внимания на первые строки у правого поля – «С благодарностью и любовью – Марии Андреевне и Геннадию Теодоровичу Фитц, решившим рассказать свои истории, а также Андрею Александровичу Вольфу, который всё помнил, но старался не рассказывать». Ничто не обещало, что вскоре на книжные страницы начнут капать мои слезы. Ни прекрасные иллюстрации, ни тема произведения – история чужого народа, немцев. Да это и не история совсем оказалась. История – это то, что мы «проходим» на уроках: Сталинградская битва, битва под Москвой, Курская дуга... Там всё понятно, там нормально, рассказывая тему, называть фашистов то «немцами», то «гитлеровцами», то «врагами», «оккупантами». На уроках истории все эти слова – синонимы – «слова одной части речи, значения которых очень близки или полностью совпадают; в определенных контекстах они способны заменить друг друга» [Герасименко 2016]. А в книге – нет. Совсем нет, совершенно. Потому, что эта книга, во-первых, не про историю, а про жизнь. Очень трудную, грустную, несправедливую, где объединение этих, как выяснилось, абсолютно разных слов в синонимичный ряд (группу слов, объединённых синонимическими отношениями) – ужасная боль для человека так

названного. Эта книга про принудительное переселение советских немцев, с давних времен живших в России, СССР. Главные герои книги – тоже немцы, а слово «немец» в 1941 году означало не национальность, а врага. Врага, оккупанта, фашиста, гитлеровца. Поэтому они, подобно многим, покидают родное Равнополье, отправляясь в далекую Сибирь, претерпев по дороге огромное количество трудностей, потерь, горя, разочарований. <...>

Дочитав книгу до конца, я вновь вернулась к первым строчкам, напечатанным у правого поля. И вдруг поняла, что все прочтенное было на самом деле. Без игры, фикции и выдумки. Так, как я узнаю позже, и положено быть книгам non-fiction. Это одновременно порадовало и огорчило. Приятно думать, что ты читаешь не чьи-то выдумки, а бывшее на самом деле. Но в то же время, лучше бы это было выдумкой».

Таким образом, включение проектной и творческой деятельности в изучение раздела «Лексикология и фразеология» способствует развитию у учащихся навыков самостоятельной научной, изыскательной работы, неподдельного, искреннего интереса к русскому языку как к единой, логичной, живой системе. А еще данная деятельность, несомненно, поможет юному человеку понять что-то жизненно необходимое, что-то, казалось бы, несравненно более важное, чем знание законов существования и функционирования в русском языке заимствованных слов, синонимов. Истины, несравненно более важные, но, тем не менее, неразрывно связанные с разделом науки о языке, изучающим лексику.

Литература

Герасименко Н.А. Русский язык. М: Академия, 2016. 38, 40, 48 с.

Герасименко Н.А., Леденёва В.В., Шаповалова Т.Е. Русский язык: простое и сложное. М.: Диона, 2014. 153 с.

Гольцова Н.Г., И.В. Шамшин, М.А. Мищерина Русский язык 10–11 классы. М: Русское слово, 2013. 18, 22 с.

*М.В. Панкратова,
г.о. Коломна Московской области*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Современная система образования немислима без информатионно-коммуникационного оснащения школьного урока. Учащегося XXI века не удивишь ни мультимедийными уроками, ни цифровизацией образования. Однако родная речь воспринимается эффективнее, а впечатления от проведенного занятия остаются в памяти ученика надолго, если сам преподаватель готов использовать информатионные технологии в обучении.

Единство задач обучения языку (грамотность, развитие устной и письменной речи, а также формирование системы лингвистических знаний) приводит к тому, что урок русского языка включает в себя разнообразные виды учебных действий, необходимые для развития грамотной устной и письменной речи.

Задачами подготовки учителя-словесника к использованию средств информатионно-коммуникационных технологий являются:

1. Систематизация информатионных ресурсов по русскому языку. Учитель отбирает средства подготовки к занятиям в соответствии с собственным стилем работы, особенностями класса и техническим оснащением кабинета.

2. Разработка методики объяснения нового материала, закрепления, обобщения и систематизации, контроля знаний. Педагог определяет возможность использования средств ИКТ на каждом этапе урока и в зависимости от вида ведущей деятельности. Презентация, интерактивное задание, аудио- и видеозапись, тренажер, тест и др. избирается четко в соответствии с целями урока, типологией урока, уровнем подготовленности.

3. Знакомство с конкретными педагогическими и информатионно-коммуникационными технологиями анализа, синтеза материала, контроля успеваемости учащихся.

Информатионные ресурсы обучения русскому языку можно распределить на следующие значимые группы.

Во-первых, электронные репетиторы и тренажеры, электронные учебники призванные обеспечить задачу обучения грамотности учащихся, формирования лингвистической компетенции и элементарных учебных действий на уроке. Например, электронная версия книги Л.В. Балашовой, В.В. Дементьева «Курс русского языка» на сайте издательства «Лицей» <http://www.licey.net/russian/> содержит основные правила разделов языкознания и упражнения к

ним. Этот ресурс может быть использован как для самостоятельной работы учащихся, так для проверки правильности выполнения задания учениками и их родителями.

Во-вторых, виртуальные словари, в которых возможно отыскивать нужное слово по алфавиту, в навигационной панели, или задать слово в поиске, выбрав один из словарей русского литературного языка. Примером такого ресурса может служить сайт <https://dic.academic.ru/>. Достаточно известный педагогам и учащимся справочно-информационный портал Грамота.ру – <http://www.gramota.ru> содержит ссылки на различные онлайн словари; на электронную версию произведений русской литературы и русской критики, некоторых исследований и монографий по русскому языку; статьи журналов; правила русской орфографии и пунктуации; игры, конкурсы, викторины и др.

Кроме того, учитель может использовать для подготовки и проведения различного типа уроков по русскому языку следующие методически полезные информационные ресурсы:

1. Социальная сеть работников образования <http://www.nsportal.ru> (раздел «Школа» // «Русский язык и литература»).

2. Сборник методических разработок на Российском общеобразовательном портале <http://www.collection.edu.ru>.

3. Электронная библиотека специальной филологической литературы <http://philology.ruslibrary.ru>.

4. Русский филологический портал <http://www.philology.ru> (библиотека филологических текстов по различным разделам русского языка и литературы, статьи, монографии, методические пособия).

5. Национальный корпус русского языка – <http://www.ruscorpora.ru> (информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов в электронной форме).

Информационные ресурсы позволяют учителю создать мотивацию к освоению правил грамотной коммуникации, формированию речевой культуры, развитию самостоятельной активной личности.

Литература

Аствацатуров Г.О., Кочегарова Л.В. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде (практическое пособие). – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015. – 176 с.

Якушина Е.В. Мультимедийные и интерактивные возможности современного урока // Народное образование. – 2012. – №2. – С.174–176.

Севостьянова С.А. Информационный образовательный ресурс: структура, содержание, применение в учебном процессе // Вестник

Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2006. – №6. – С. 172-173.

Панкратова М.В. Информационные образовательные ресурсы в профессиональном образовании // Актуальные вопросы современной информатики: материалы пятой Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (1–15 апреля 2015 г.). – Коломна: Московский областной социально-гуманитарный институт, 2015. – С. 81–84.

ПРИЁМ «РАССКАЖИ ОТ СЕБЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В условиях, диктуемых ФГОС относительно сочинений-допусков к ЕГЭ, уроки развития речи из порой незаслуженно отодвигаемых на второй план, выходят на аванпост в преподавании русского языка и литературы. И сегодня, как никогда, остро стоит вопрос о коммуникативной компетентности выпускника школы. Умение общаться – очень важная сторона в жизни любого человека. Искусство общения помогает человеку в его профессиональной деятельности, карьерном росте. Правильная речь – это залог успеха в жизни вчерашнего школьника.

Поговорим о трудностях, которые неизбежно возникают при обучении школьников необходимым навыкам развития речи. Это, прежде всего, «клиповость мышления, снижение мотивации, отсутствие навыков логического анализа, узость кругозора – все это в комплексе требует пересмотра требований к содержанию и организации работы с учебной информацией» [Дюжева 2014:3]. Ведь современные условия жизни влияют не только на речь школьников, но и на развитие их мышления. Максимально сконцентрированные на компьютерных играх, ученики никак не могут сосредоточиться на материале урока, быстро утомляются, становятся рассеянными в кульминационный момент освоения знаний. Ежедневные тренинги с использованием тестов не дают ожидаемых результатов, потому что школьники имеют серьёзные проблемы с памятью.

В связи с очевидностью серьезности проблемы педагоги вынуждены искать новые формы работы на уроках развития речи, а также пересматривать возможности хорошо известных приёмов, чтобы реализовывать их сообразно ФГОС.

Так как уроки развития речи направлены на развитие коммуникативных универсальных учебных действий, потому что учат умению выбирать языковые средства для успешного решения вполне конкретных речевых задач, задача учителя не столько дать школьникам как можно больше предметных знаний, сколько обеспечить их такими универсальными способами действий, которые помогут им и самореализоваться и самосовершенствоваться в постоянно развивающемся обществе.

Однако при этом не следует забывать, что работа по развитию речи направлена не только на написание итогового сочинения, но

также и изложения в рамках государственной итоговой аттестации за курс основной школы. Важно понимать, что только в паре изложение и сочинение сохраняют баланс между информативной и коммуникативной составляющими школьного курса русского языка, организуя речевую деятельность современных школьников.

Система работы по развитию речи сегодня должна получить чёткое направление на совершенствование всех видов речевой деятельности, на интеллектуальное и творческое развитие личности средствами русского языка, на формирование навыков работы с текстами разных стилей, на умение воспринимать, оценивать и интерпретировать текст, активно овладевать нормами литературного языка и навыками коммуникативного взаимодействия в процессе общения в различных жизненных ситуациях.

Начинать развивать устную и письменную речь школьника необходимо с начальной школы, с тем, чтобы ни на одной ступени обучения не прерывать процесс овладения необходимыми коммуникационными навыками.

Принцип совместной деятельности на уроках развития речи заключается в том, что ученик получает знания не в готовом виде, а добывает их сам, и при этом осознает содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

Современный урок русского языка и литературы направлен, прежде всего, на формирование метапредметных и личностных результатов, и по структуре это проблемно-диалогический урок. Поэтому на уроках развития речи, наряду с широко применяемыми и действительно оправдывающей себя работой с опорными словами, сочинениями-миниатюрами по картине, сочинениями на заданную тему, мы используем и нетрадиционные методы работы над совершенствованием навыков устной и письменной речи.

Так, ученики, переходящие в среднее звено из начальной школы, как правило, неплохо владеют навыком пересказа, и этот навык не должен остаться на том же уровне. В связи с этим на уроках в 5-7 классах (разумеется, постепенно усложняя) можно использовать прием «Расскажи от себя». Как это работает?

Группа обучающихся получает одинаковый исходный текст, с количеством персонажей, совпадающих с ними по числу (как правило, от 2 до 4). После необходимого на подготовку времени каждый получает задание рассказать о своем герое от первого лица. Остальные учащиеся, уже знакомые с предложенным текстом, угадывают или не угадывают персонажа. Разумеется, и в случае

удачи, и в случае неудачи учитель проводит подробный разбор, почему получилось или не получилось угадать. В пятом классе дети с удовольствием принимают участие в этой игре.

В шестом классе эта обучающая игра усложняется тем, что у класса нет одного исходного текста, вместо него – три. В этом случае идет параллельная работа между классом и участниками, строится конструктивный диалог, отрабатываются навыки описания, составления сложного плана, отрабатываются главные и второстепенные художественные детали, умение применять их в сочинении по картине.

В седьмом классе учащимся на основе полученного текста предлагается дополнить образ персонажа подробностями из его прошлого, дать объяснение тому или иному поступку, подтвердив свои предположения цитатами из текста. Одновременно с ними классом отрабатывается умение цитировать, правильно оформлять на письме прямую речь, пробуждается интерес к творчеству, включается воображение.

Для текстов можно использовать произведения, изучаемые на уроках литературы в данный период. Тексты должны быть «содержательными, интересными, личностно значимыми, затрагивающими серьёзные проблемы, расширяющими кругозор учащихся [Дюжева 2014:12]», но при этом совсем не стоит использовать упрощённые или адаптированные тексты, потому что в преодолении сложностей, с которыми будут сталкиваться школьники, они и приобретут те самые прочные знания, о которых мы говорим. Тексты должны стать информационно насыщенными, должны вызывать у учащихся интерес.

Подводя итог, отметим, что работа, направленная на развитие речи, должна носить комплексный характер. Только тогда можно говорить о выполнении поставленных задач: развитии памяти, обогащении словарного запаса и грамматического строя языка школьников, овладении учащимися логикой построения текста, умением составлять монологические высказывания, видеть особенности стиля автора, выявлять типологию текста.

Литература

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. — 157 с.

Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи. В кн.: Совершенствование методов обучения русскому языку: Пособие для учителя. Москва, 1984.

Развитие речи. 5-9 классы: инновационная технология обучения. Авт.-сост. О.А. Дюжева. – Волгоград: Учитель, 2014

*Н.В. Русецкая,
г. Тверь*

«СКАЗКИ НА ВСЯКИЙ СЛУЧАЙ» Е.В. КЛЮЕВА НА УРОКАХ РОДНОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Евгений Васильевич Клюев родился в Калининском районе в 1954 году. Он окончил филологический факультет Калининского университета, а затем аспирантуру при факультете журналистики МГУ. В Москве Клюев занимался журналистикой, в начале 90-х годов работал главным редактором московских газет. С 1993 по 1996 г.г. он был деканом факультета журналистики Университета Российской академии наук, преподавал и написал несколько книг по теории и практике абсурда, риторике и лингвистике. В 1996 году роман «Книга теней», опубликованный в журнале «Постскриптум», был номинирован на премию «Букер». В этом же году Клюев переехал в Данию, на родину Андерсена г. Копенгаген (отсюда взяло начало выражение – «русский Андерсен»), где живет и по сей день. Е. В. Клюев занимается социальной, научной работой и продолжает радовать своих читателей (не только в Дании, но и в родной Твери) новыми произведениями – романами, стихами, сказками («Между двух стульев» (1989), «Психологические сказки детям и взрослым» и «Сказки на всякий случай» (2003), «Ужасно скрипучая дверь и другие люди» (2004), «Странноведение» (2005), «Энциклопедия хотения», переводы и др.

«Сказки на всякий случай» – особый сборник, который вызывает интерес среди детей и взрослых. За него Евгений Васильевич в 2004 году получил премию «Серебряная Литера» в номинации «Художественная литература». Сборник насчитывает около 80 сказок.

Какова же история создания сказок? Сам автор на одной из встреч отвечает на данный вопрос так: «Не было никакого создания. Сначала вышла книга на английском языке. Потом поступило предложение из «Рипол классик» издать сказки. Книга использовалась в качестве учебника. Сегодня сказки – это психологический бестселлер (сказки для детей и взрослых). После этого возникло понятие «сказкотерапия». Издательство «Слово» опубликовало мои «Сказки...» с моими иллюстрациями. Так вышли «Сказки на всякий случай» (встреча с писателем состоялась 18 июля 2012 года в библиотеке А. М. Горького г. Твери).

Сегодня на сюжеты «Сказок на всякий случай» ставят спектакли (например, РАМТ), а еще отдельные сказки имеют место в школьной программе на уроках внеклассного чтения и нового

предмета родная русская литература в разделе «Региональный краеведческий компонент» (нельзя забывать о том, что малой родиной Клюева является г. Калинин).

Поскольку, краеведческий компонент очень важен на уроках, был составлен определенный план работы: темы уроков родной русской литературы пересекаются с темами основного предмета литература. Вот как это выглядит на схеме:

<i>На уроках литературы (Г. С. Меркин 5 класс)</i>	<i>На уроках родной русской литературы (5 класс)</i>
Из мифологии.	
Античный миф.	Мифы и легенды. Славянские мифы. Обрядовый фольклор Тверской земли.
Из УНТ	
1. Загадки 2. Пословицы. Поговорки 3. Сказки народов России	1. Тверские загадки 2. Пословицы и поговорки Тверского края 3. Сопоставление вариантов сказки «Царевна-лягушка» и «Лягушка и Ванюшка дурачок». Волшебные сказки. 4. Шестнадцать тверских сказок (сборник русских народных сказок А. Н. Афанасьева) 5. Сказки о животных: «Лисичка-сестричка и волк», «Лиса и тетерев», «Лиса и журавль», «Сказка про одного однобокого барана»
Из Древнерусской литературы	
Из «Повести временных лет»: 1. Расселение славян 2. «Кий, Щек и Хорив»...	Сказание об Отрочь монастыре
Из басен народов мира	
Эзоп, Лафонтен, М. В. Ломоносов, И. А. Крылов ...	И. А. Крылов – наш земляк: баснописец и музыкант
Из русской литературы XIX века	
1. А. С. Пушкин 2. М. Ю. Лермонтов «Бородино»	1. А. С. Пушкин и Тверской край. Поэт в Твери, Торжке, Старице, Бернове. Заочная экскурсия. 2. Ф. Н. Глинка – русский поэт, публицист, прозаик, офицер,

	участник декабристских обществ. «Очерки бородинского сражения».
Поэзия XIX века о родной природе	
Е.А. Баратынский, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет	1. Тема детства, родины в творчестве тверских поэтов. Спиридон Дрожжин – русский поэт, бытописатель русской деревни. 2. И.С. Соколов-Микитов и тверской край. Соколов-Микитов – певец природы Тверского края.
Из зарубежной литературы	
Г. Х. Андерсен	Современная авторская сказка. Е. В. Клюев «Сказки на всякий случай»

Рассмотрим фрагмент урока родной русской литературы на тему: «Сказки Е. В. Клюева "Разводной мост" и Г. Х. Андерсена "Бутылочное горлышко"».

В «Сказках на всякий случай» Е. В. Клюева поднимаются глубокие жизненные вопросы. Можно выделить пять тем: тема нравственности («Указка, которая знала все»), тема жизни и времени («Разводной мост», «Отрывной календарь»), тема работы и человеческого призвания («Китайский болванчик», «Водосточная труба, исполнявшая Фугу»), тема любви («Бумажная птичка, обиженная на Ураган»), тема памяти о прошлом («Свечной Огарок»). Важно научить ребят понимать как через любой неодушевленный предмет, посредством аллегории, автор может нарисовать определённый отрезок жизни. Предметы любят или ненавидят, сочувствуют, помогают другим – делают все то, что способен переживать человек. В этом и заключается суть «предметных сказок».

Для сопоставительного анализа на уроке были выбраны сказки «Разводной мост» и «Бутылочное горлышко», объединённые темой жизни и времени.

Кейс

по сказкам Е. В. Клюева «Разводной мост» и Г. Х. Андерсена «Бутылочное горлышко»

Метод: Case study

Вид: печатный

Проблема: Живи для людей, поживут и люди для тебя.

Вопросы:

- «Мне часто чудится, что каждый забор, каждый цветочек говорит мне: "Погляди на меня, и у тебя будет моя история"» (Г.Андерсен). Как понимаете слова писателя?

- А кто является героями сказок «Бутылочное горлышко» и «Разводной мост»?

- Какова их история?

- Какой философский подтекст (смысл) скрыт в сказках?

- Какой прием авторы используют?

- Какой общей темой объединены сказки?

- Сформулируйте метафорическое определение сказок через ключевое слово:

Разбитая бутылка - ... (разбитое счастье)

Разводной мост - ... (путь к дальнейшей жизни)

- Докажите правильность суждения: «Авторская сказка как жанр имеет место существовать и развиваться в современной литературе».

Задание: Напишите свою предметную сказку.

Каждая сказка Е. В. Клюева – это отдельная история со смыслом, которую читатель переживает вместе с её героями.

Литература

Анатольева Е. Тайны литературной сказки. М., 1998.

Аникин В. И. Русская народная сказка. М., 1977.

Корзина Н. А. Литературная сказка зарубежных писателей в школьном изучении // Совершенствование образовательно-воспитательного процесса в школе и в вузе. Тверь, 1997.

Овчинникова Л. В. Русская литературная сказка 20 века. История, классификация, поэтика. М., 2007.

Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.

Пропп В. Я. Фольклор и действительность. М., 1989.

Источники

Андерсен Г. Х. Полное собрание сказок и историй в одном томе. М., 2010.

Клюев Е. В. Сказки на всякий случай. М., 2003.

*О.В. Фалалеева,
г.о. Истра Московской области*

СИНКВЕЙН КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык является базовым предметом в школе, именно он дарит детям богатейшие возможности для выражения мыслей, чувств, переживаний. Он открывает чудесный мир знаний, идей, фантазии. Если ученик имеет прочные знания по русскому языку, ему, как правило, легко освоить и другие дисциплины. Но чтобы прочно овладеть богатством русского языка, ученик должен приложить максимум усилий: изучение правил грамматики, постоянное совершенствование устной и письменной речи, формирование умений применять полученные знания на практике, развитие культуры речи.

Сталкиваясь с трудностями изучения русского языка, многие учащиеся уже в 7-8 классах теряют мотивацию к обучению, а ведь без этого невозможно заставить детей учиться с интересом.

«Важной особенностью познавательного интереса является то, что в центре находится познавательная задача, которая требует от ученика активной творческой деятельности», – утверждает доктор психологических наук А.З. Рахимов. «Интерес – основной внутренний механизм успешного учения», – писал К.Д. Ушинский. Учитель-словесник должен развивать и сохранять познавательный интерес школьников к русскому языку на протяжении всех лет обучения.

Применение современных образовательных технологий в преподавании русского языка способствует решению данной проблемы.

С целью сохранения познавательного интереса в своей деятельности успешно применяю технологию критического мышления. Это дает возможность вовлекать учеников в активную познавательную деятельность на уроке, помогает развивать творческие способности, проявлять креативность, дает возможность классифицировать, анализировать, систематизировать полученные знания, сохраняет устойчивую мотивацию к обучению, делает уроки содержательными и интересными.

Практика показывает, что технология развития критического мышления создаёт ситуацию успеха для каждого ребёнка на занятии, помогает детям не только раскрывать творческие способности, получать знания, умения и навыки, но и добиваться положительной оценки своих возможностей, что крайне важно для сохранения мотивации к обучению.

Одним из эффективных приемов критического мышления является синквейн. Для меня создание синквейна открывает

безграничное поле возможностей для организации работы по различным темам. Это нравится и младшим школьникам, и старшим. В данную деятельность с удовольствием включаются как сильные учащиеся, так и слабоуспевающие.

Обратимся к истории возникновения синквейна. Термин «Синквейн» произошёл от фр. *cinquains*, англ. *cinquain* – пятистрочная стихотворная форма. Впервые синквейн возник в Америке в начале XX века под влиянием японской поэзии. В России стал использоваться в конце девяностых годов прошлого столетия в дидактических целях. Форма синквейна была разработана американской поэтессой Аделаидой Крэпси и во многом напоминала японские миниатюры: хайку и танка.

Текст дидактического синквейна основывается на содержательной и синтаксической структуре определенной строки. Дидактические синквейны составляем с детьми на различных этапах урока. Правила составления просты: любой ученик имеет возможность справиться с работой, поэтому данные занятия школьникам всегда интересны.

Композиция дидактического синквейна

В первой строке формулируется тема, т.е. дается определение или предмет речи (одно существительное).

Во второй строке представлено описание объекта, предмета речи (два прилагательных или причастия).

В третьей строке записываются три глагола, характеризующие действия объекта (понятия, определения, предмета речи).

В четвертой строке содержится емкая фраза (умозаключение, крылатое выражение, состоящее обычно из четырех значимых слов, выражающих отношение автора к теме, предмету речи).

Пятая строка состоит из одного слова, неделимого словосочетания, являющегося синонимом к данному понятию, обобщающего или расширяющего смысл определения, объекта, предмета речи.

Примеры дидактического синквейна

Лазаренко Дарья, 9 класс

Русский язык –

Могучий, великий –

Живет, развивается, изменяется...

Русский язык – национальное богатство нашего народа.

Средство общения.

Севастьянова Вита, 9 класс

Орфограмма –

Буквенная, небуквенная

Затрудняет, проверяется, не проверяется

Орфограммы изучает наука орфография.

Правило.

Кроме дидактического синквейна мои дети учатся составлять различные виды синквейнов, построенные на слоговом подсчете.

Традиционный синквейн состоит из пяти строк и основан на подсчёте слогов в каждом стихе: его слоговая структура: 2-4-6-8-2, всего 22 слога:

Прокопишина Алина, 9 класс

Кот спит,
свернувшись в ком.
Тоской окутан дом.
Хозяйка кутается в шаль...
Печаль.

Обратный синквейн: обратная последовательность стихов (2-8-6-4-2) *Карпов Эдуард, 11 класс*

Любовь
Терзает душу мою вновь,
Я признаюсь в стихах –
Она молчит...
Не сплю.

Зеркальный синквейн: форма из двух пятистрочных строф, где первая строфа – традиционный синквейн, а вторая – обратный синквейн.

Благова Мария, 8 класс

Звонко
Птицы поют
В поднебесье весной.
Солнце теплом согревает
Землю.
Счастье
Пьянящее дарит весна,
Расстилаясь вокруг
разноцветным
ковром.

Синквейн-бабочка – девятистрочная форма с такой слоговой структурой: 2-4-6-8-2-8-6-4-2

Тульская Полина, 11 класс

Кружит
В яростном танце
Осень листья всюду.
Землю золотом червонным
Красит.
У природы снова праздник:
Ярмарка жемчугов.
Очарован тобой,

Земля!

Такую работу мы с учащимися осуществляем как на уроках русского языка, так и на уроках литературы. Без сомнения, методическая и воспитательная ценность синквейна велика. Данный вид деятельности:

- способствует обогащению словарного запаса учащихся;
 - помогает синтезировать и систематизировать учебный материал;
 - учит анализировать идею, формулировать основное (ключевую фразу);
 - позволяет слабому ученику поверить в собственные силы, ощутить себя творцом;
 - с данным видом работы учащиеся всегда успешно справляются
- Именно поэтому приём создания синквейна приобретает все большую популярность и активно используется в образовательном процессе.

Литература

Ашим У.М. Синквейн как средство развития творческих способностей учащихся // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. № 5. С.237-241.

Борисова Л.В. Составление синквейна как одна из инновационных технологий подачи материала по развитию речи на уроках русского языка и литературы в 5-6 классах / Л. В. Борисова, С. Н. Дударева.

Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004.

Кендиван О.Д.-С., Куулар Л.Л. Дидактические синквейны как средство активизации познавательной деятельности учащихся // Фундаментальные исследования – № 3-4. 2014. - С. 827-829.

Куулар Л.Л., Куликова М.П. Синквейн метод – средство реализации метапредметных результатов реализации метапредметных результатов освоения основных образовательных программ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. URL: <https://science-education.ru>.

Борисова Л.В., Дударева С.Н., Крупкина Ю.В. Составление синквейна как одна из инновационных технологий подачи материала по развитию речи на уроках русского языка и литературы в 5–6 классах // Молодой ученый. – № 5 (191), 2018 – С. 162-163. URL: <https://moluch.ru/archive/191/48165/>

Рахимов А.З. Философия психодидактики: моногр. / А. З. Рахимов. - Уфа: БГПУ, 2010. - 290 с

Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

О.А. Эпельбаум,
г.о. Дубна Московской области

РОЛЬ МУЗЕЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ. УРОК В ШКОЛЬНОМ МУЗЕЕ

*Любовь к малой Родине... – это
любовь к своему народу,
к своей местности, к памятникам
её культуры, гордость своей историей...
Д.С. Лихачёв.*

Важной для сегодняшней школы становится «музейная педагогика». Она позволяет поднять на новый уровень учебно-образовательный процесс в школах страны. Музей становится «одним из сильно действующих средств обучения и воспитания», так как он не просто набор экспонатов, а «часть искусства» [Мацкевич: URL].

Система «музей – школа» развивается и совершенствуется, требуя от учителя новых методических знаний. Нет единого рецепта [Уроки в музее: URL], по которому создаётся модель урока в научном музее, музее-заповеднике или в небольшом школьном музее. Приступая к созданию уроков в школьном музее, я старалась опираться на работы М. Мацкевич, кандидата педагогических наук, ведущего аналитика Московского центра музейного развития. Она предлагает строить такие уроки на трёх обязательных составляющих (так строился античный храм):

- 1) стереобат (фундамент) – это тема урока;
- 2) опоры (колонны) – это проблемы урока;
- 3) антаблемента (перекрытия) – это интрига урока [Мацкевич: URL].

К фундаменту музейного урока стоит отнести не только тему урока, но и сам школьный предмет, возраст и класс учащихся. Тема урока должна быть обязательна по школьной программе. Опорой будет являться само помещение музея (часть школы), педагогические технологии, которые использует преподаватель. Здесь очень важны межпредметные и метапредметные связи. Перекрытие – это подведение итога урока (оценки, которые учащиеся могут поставить себе сами, и необязательно цифрами), а также умение использовать в жизни полученные на уроке знания. Для таких музейных уроков очень важны «точки удивления», это помогает ребятам увлечься: учащийся доказывает не только преподавателю, сколько себе, что может справиться самостоятельно с поставленной задачей, удивить своих

одноклассников необычным выступлением (устными ответами, презентациями или чем-нибудь другим).

Учитель имеет право сам провести урок в музее, предварительно согласовав всё с работниками музея или с теми, кто за него отвечает.

Второй вариант: учитель становится только помощником музейному педагогу в разделении класса на подгруппы, чтобы соблюдался «баланс». Третий вариант: очень хорошо, когда музейный педагог и учитель работают вместе с самого начала урока. Это даёт творческий результат, потому педагоги помогают друг другу, а урок становится «только богаче» [Горская: URL].

Музей обладает «особой энергетикой духоподъёмного пространства» [Горская: URL], это вызывает у учащихся желание лучше работать на уроке: ведь не каждый день уроки проводятся в музее, пусть этот музей и школьный.

При создании музейного урока главным является предметный метод, так как предмет – это основной источник «информации» на таких уроках. Необходимо помнить и о «таких признаках, как: репрезентативность (отражение действительности), экспрессивность (способность воздействовать на ученика), аттракционность (привлечение внимания), ассоциативность (чувство сопричастности)» [Горская: URL].

В ходе проведения музейного урока необходимо как можно меньше использовать монологические высказывания, лучше побуждать учащихся искать собственные ответы (когда это возможно) и самостоятельно формулировать выводы на основе представленной информации. Надо не только давать возможность учащимся высказаться до конца, но и «защитить» свою точку зрения, прокомментировать ответы своих товарищей.

В конце такого урока очень важно, чтобы учащиеся под руководством педагога, а лучше самостоятельно пришли к выводам, которые помогают решить поставленную проблему. Необходимо «осторожно» подойти к домашнему заданию, оно должно быть максимально конкретным, а не каким-нибудь формальным (написать сочинение «Наш школьный музей»), не должно выходить за рамки предмета, а главное, «приводить к приобретению личностного опыта, который пригодится в реальной жизни».

Урок в музее не должен быть разовым мероприятием, каким-нибудь незначительным событием для учащегося, он должен заставить ученика вернуться в музей и найти там интересное занятие для себя.

Морфемика как раздел науки о языке. Морфема.

5 класс.

Цель: определить: что такое морфемика и что такое морфема.

Планируемые результаты:

Предметные:

- умение разбирать слова по составу;
- определять морфемы в словах;
- сформировать способность к дифференциации типов речи (описание, повествование).

Метапредметные:

- развивать творческие и коммуникативные способности обучающихся;
- развивать умение работать в парах, самостоятельно;
- находить необходимую единицу информации в тексте, установить простые связи между информацией в тексте и общими, повседневными знаниями.

Воспитательные:

- воспитывать уважительное отношение к друг другу;
- воспитание любви к своей школе, к своему городу, к малой родине.

Тип урока – изучение нового материала; экспресс-исследование.

Применяемые технологии:

- развитие критического мышления с элементами личностно-ориентированной технологии;
- информационно-коммуникационная;
- проектная деятельность.

Ход урока.

I. Актуализация знаний. Вступительное слово учителя

Мы сегодня проводим наш урок в школьном музее. Этот музей находится в гимназии, он часть нашего учебного заведения.

А что обозначает слово «музей», откуда оно к нам пришло? К каким источникам вы обращались?

Ученик: Музе́й (от греч. μουσεῖον – Дом Муз) – учреждение, занимающееся сбором, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры... (из Википедии). В словаре Ожегова. МУЗЕЙ, – я, м. Учреждение, занимающееся собиранием, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью.

Учитель: А какие музеи вы ещё знаете? В каких музеях бывали?

Ученик: Москва, ВДНХ, «Россия – моя страна», г. Дубна, Археологический музей, музей Дубненского машиностроительного завода. В этих музеях мы побывали в пятом классе.

II. Определение темы и цели урока

Учитель: Сегодня мы находимся на уроке русского языка и у нас есть своя лингвистическая тема. Работаем по учебнику: стр. 4 (вторая часть учебника). Читаем, составляем план своего устного ответа, записываем, что получилось.

Ученик:

1. Деление слов на части.
2. Значение каждой части слова.
3. Отличие смыслового значения от слогов.
4. Что такое морфема. (Отвечает учащийся, опираясь на план).

Учитель: А из каких морфем состоит слово «музей»? Что обозначает каждая морфема этого слова?

Ученик: Музей – это корень и одновременно основа слова. Корень происходит от слова «муза», эти слова однокоренные. «В Древней Греции музеем называли кабинет поэта, в который приходили музы и одаривали творца вдохновением».

Окончание здесь нулевое, которое обозначает имя существительное, м.р., ед.ч., 2 скл.

III. Практическая работа

Учитель: Изучая тему «Лексика», мы познакомились с понятием «омонимы». Что такое омонимы? Приведите примеры.

Ученик: Омонимы – это слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению.

Учитель: Омонимичными бывают не только слова, но и корни. Слова с омонимичными корнями однокоренными не являются. Обратите внимание на разницу между ними:

однокоренные слова: *музей, музейчик, музейный, музейщик;*

слова с омонимичными корнями: *музей-заповедник, музей-квартира; музей-усадьба.*

Отвечают подготовленные учащиеся (материал берётся из учебника литературы 5 класс рубрика «Литературные места России» стр. 288-291):

- *Музей-заповедник* – разновидность музея под открытым небом, в состав которого помимо экспозиций входят архитектурные, исторические и природные памятники, важные для сохранения историко-культурного и природного наследия страны;

- *Музей-квартира* – место, где жил и работал известный писатель или ученый. Обычно это квартира или дом, открытые для

всеобщего обозрения широкой публики или для тех, кто интересуется биографией и творчеством деятеля;

- *Музей-усадьба* – созданный на основе усадебного ансамбля, включающего жилые и хозяйственные постройки, сад, парк и т.д. Имеет мемориальное или историко-художественное значение. В интерьерах сохраняется или воссоздается на документальной основе мемориальная или историческая обстановка, т.е. создается ансамблевая экспозиция.

Их различие заключается в том, что слова с омонимичными корнями имеют разные лексические значения, а однокоренные – нет.

IV. Закрепление материала

Работа с учебником: (стр. 4) Назовите морфемы русского языка.

Ученик: приставка, суффикс, корень, окончание.

Учитель: В однокоренных словах: *музей, музейчик, музейный, музейщик* выделите суффиксы и укажите их значение.

Ученик: суффикс -чик- обозначает что-то небольшое, даже игрушечное; маленький музей; суффикс -щик- говорит, что это слово обозначает работника музея; суффикс -н- говорит о принадлежности к чему-нибудь: музейная выставка.

Учитель: Обратите внимание на стенды музея, где находится выставка. О чём она? Что значит музейная выставка?

Ученик: Выставка музейная – временная музейная экспозиция, посвященная актуальной теме и построенная на музейных материалах.

Учитель: разберите слово «выставка» по составу, приведя три однокоренных слова, указав части речи, и форму слова.

Ученик: вы- – приставка – направленность чего-либо;

-ста- – корень – расположение чего-либо;

-к- – суффикс – образует название предмета;

-а – окончание – сущ., ж.р., ед.ч., 1 скл.

Однокоренные слова: *ставить, приставка; приставленный.*

Формы слова: *выставкой; выставки; (о) выставке.*

Даритель – лицо или организация, безвозмездно передавшие в собственность музея предметы музейного значения или коллекции.

Музееведение – наука о музеях, музейном деле. В отечественной науке принят термин «музееведение», а в зарубежной – «музеология».

Слово делится на части,

Ах, какое это счастье!

Может каждый грамотей

Сделать слово из частей.

Все на свете из чего-нибудь состоит: лес – из деревьев, дома – из кирпичей или бревен, а предложения – из слов. Слова сделаны из своего «строительного материала» – «кирпичиков» – морфем. И наша цель на уроке – подробно исследовать те самые «кирпичики» – морфемы, из которых построено слово.

Для этого мы отправимся в небольшое путешествие по стране «Морфемика».

Учитель: Читаем материал на стр. 4, составляем план будущего устного ответа. (Работаем на приставной доске).

Учащийся: (каждый составляет свой план):

1. Морфема – наименьшая значимая часть слова.

2. Примеры морфем.

3. Что изучает наука морфемика?

Учитель: отвечаем по своему плану.

Ученик:

Морфема – наименьшая значимая часть слова. Например, *экспонаты*: Ы – окончание; экспонат – корень.

Примеры морфем – это корень, приставка, суффикс, окончание. Например, (слово *безветренный* из домашнего упр. 376) -ый – окончание; без- – приставка; -ветер- – корень; -енн- – суффикс.

Морфемика – наука, изучающая морфемы. Мы выделили морфемы слова «безветренный», значит, занимались морфемикой.

V. Подведение итогов урока

Учитель: Что такое морфема?

Учащийся: Наименьшая значимая часть слова. Например, *экспонаты*: Ы – окончание; экспонат – корень.

Учитель: Приведите примеры морфем.

Учащийся: Слово *безветренный*: -ый – окончание; без- – приставка; -ветер- – корень; -енн- – суффикс.

Учитель: Что такое морфемика?

Учащийся: Морфемика – наука, изучающая морфемы. Мы выделили морфемы слова *безветренный*, значит, занимались морфемикой.

Учитель: Составьте небольшой текст-повествование на тему «Морфемика как раздел науки о языке».

Ученик: Морфемика – это раздел науки о языке, который изучает морфемный строй слова и каждую морфему в отдельности. В русском языке слова состоят из минимальных значимых частей – морфем. В составе слова выделяются главная значимая морфема – корень, и следующие морфемы: приставка, суффикс, окончание. В корне заключено общее значение родственных слов. Например, *музей, музейчик, музейный, музейщик* – корень -музей-. Суффиксы -чик-, -н-, -щик- образуют новые слова. Они словообразовательные

морфемы. Нулевое окончание в слове *музей*, -ый в слове *музейный* – это словоизменяемая морфема. Значимость каждой морфемы подчёркивается её условным обозначением. Например, корень – полукруг, суффикс – треугольник, окончание – квадрат. Вот что я знаю о морфемике (Этот текст может быть подготовлен с помощью учителя. Можно ввести такие слова, как: постфикс, интерфикс).

Учитель: Дайте оценку уроку, а также себе поставьте оценку за работу на уроке и сдайте листочки. Напишите дома упр. 376. Ребята, а как бы вы оценили себя на таком уроке.

Продолжите фразу

Я понял....

Мне запомнилось...

Мне понравилось...

Я себе ставлю на уроке (оценка), потому что я...

Нужно ли проводить уроки в музее...

Этот урок по русскому языку не является обычным музейным уроком, к которому привыкли учащиеся в школах. Такое неожиданное построение учебного занятия заставит учащихся быть внимательнее, собраннее и посмотреть на музей с другой стороны. «Музей – это удивительное место, где открытие поджидает ребят на каждом шагу: удивительное оказывается рядом, а не на стендах или в стеклопакетах» Именно неожиданность сделает интересным урок по любому предмету. Итак, музейный урок может стать равноправным школьным занятием.

Литература

Урок в музее // Сборник статей / составитель М.В. Мацевич. URL: <https://mosgortur.ru/uploads/files/5be2d438ef56c.pdf>

Мацкевич М. Эстетическое развитие школьников в системе «художественный музей-школа». URL: <https://www.dissercat.com/content/esteticheskoe-razvitie-starshikh-doshkolnikov-v-sisteme-khudozhestvennyi-muzei-detskii-sad>

Горская И.С. Уроки в школьном музее. URL: <https://infourok.ru/programma-dopolnitelnogo-obrazovaniya-uroki-v-shkolnom-muzee-let-2641498.html>

О.А. Эпельбаум,
г.о. Дубна Московской области

ЭКСКУРСИЯ ПО РОДНОМУ ГОРОДУ КАК МЕТОД ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА. УРОК «ТИРЕ МЕЖДУ ПОДЛЕЖАЩИМ И СКАЗУЕМЫМ» (5-Й КЛАСС)

Предлагаемая статья представляет собой описание опыта работы учителя русского языка, имеющего 30-летний стаж работы с учащимися среднего возраста.

В статье рассматриваются методы работы с учащимися по изучению синтаксиса (постановка тире) в пятом классе.

Статья адресована, в первую очередь, учителям-предметникам, которые занимаются с детьми и подростками, а также может быть полезна широкому кругу читателей.

Содержание

1. Введение.

2. Урок-экскурсия «Постановка тире между подлежащим и сказуемым в простом предложении» в заводском парке.

Цели урока:

- повторить знания учащихся по синтаксису и пунктуации;
- закрепить сведения о грамматической основе предложения и способах её выражения;
- выяснить условия постановки тире между подлежащим и сказуемым;

Форма деятельности учащихся: индивидуальная, групповая, фронтальная.

Задачи:

1. обучающие:

- формировать лингвистическую компетенцию: умение и навыки ставить тире между подлежащим и сказуемым, интонационно правильно произносить предложения, в которых между подлежащим и сказуемым употребляется тире;
- формировать коммуникативную компетенцию: коммуникативные умения и навыки, обеспечивающие свободное использование в речи предложений, в которых подлежащее и сказуемое выражены существительными в именительном падеже;
- формировать культуроведческую компетенцию: навыки использования этикетных формул речи;

2. развивающие:

- развивать творческие способности учащихся;

- учить использовать в речи предложения, где подлежащее и сказуемое выражены именем существительным в именительном падеже;

3. воспитательные:

- формирование интереса к русскому языку;
- воспитание бережного отношения к слову, предложению, тексту;
- воспитание любви к своей малой родине, к своему родному городу.

Тип урока: урок изучения и первичного закрепления знаний.

Ход урока:

I. Организационный момент

Здравствуйтесь, ребята. Сегодня мы с вами продолжаем уроки-экскурсии по своему родному городу. Вспомним его прошлое, полюбуемся настоящим. Выясним условия постановки тире между подлежащим и сказуемым; научимся использовать предложения, где подлежащее и сказуемое выражены именем существительным в именительном падеже; научимся интонационно правильно произносить предложения, в которых между подлежащим и сказуемым употребляется тире.

Только что закончились каникулы, началась вторая четверть. Сегодня первый учебный день, мы очень рады видеть своих одноклассников. Давайте повторим правила общения друг с другом:

- 1) уважая себя, прежде всего, уважай других;
- 2) все замечания высказываются в корректной форме;
- 3) сначала выслушай, а потом дополни;
- 4) обращение к собеседнику начинай с его имени;
- 5) грубости в отношении к другому человеку не приветствуются в нашем классе.

II. Основная часть

Учитель:

Не надо забывать, что мы готовимся стать экскурсоводами нашего города, поэтому рассказывать надо не только правильно, но и так, чтобы слушателям было интересно. Вспомним русскую пословицу: «Удивление – вот путь к познанию» – это девиз нашего урока.

Ребята, в этом предложении ставится тире. Что такое тире?

Ученик:

– Это знак препинания. Слово «препинание» произошло от слов «остановка, задержка, препятствие». Остановка обозначает – сделай паузу, остановись, чтобы выделить голосом следующие слова. (Говорит подготовленный ученик).

Учитель: Давайте сделаем вывод.

Ученик:

– Значит, в предложении перед тире нужно сделать паузу, тогда предложение произносится *интонационно* правильно.

Учитель: Выделите грамматическую основу этого предложения.

Ученик:

– Удивление – это подлежащее, выраженное существительным в им. падеже, путь – это сказуемое, выраженное существительным в им. падеже, между ними отсутствует глагол-связка *есть*.

Учитель: Как вы думаете, какое слово помогает нам правильно поставить тире, указывает на его место?

Ученик:

– Слово «это».

Учитель: Молодцы, ребята. Перед нами частица, которая указывает место, где необходимо поставить тире между подлежащим и сказуемым.

Наш урок мы начинаем в заводском парке, у памятника самолёту, который был построен на Дубненском машиностроительном заводе. Путешествуя по набережной, мы уже с вами говорили о городских памятниках. Я попросила вас посмотреть в словаре С.И. Ожегова, что значит это слово?

Ученик:

– Памятник – архитектурное сооружение в память кого-нибудь или чего-нибудь. (Информацию учащиеся могут получить в Интернете, заглянув в телефон).

Учитель: Какой знак препинания необходим в этом предложении и почему?

Ученик:

– Тире, потому что подлежащее «памятник» и сказуемое «сооружение» выражены существительными в им. падеже, между ними отсутствует глагол-связка *есть*.

III. Закрепление изученного материала

Учитель: Попробуйте сами составить такие предложения, где между подлежащим и сказуемым ставится тире.

Ученик:

– Осень – время года. Дубна – город на Волге. Дождь – плохая погода. Экскурсии – интересные уроки.

Учитель: Каким правилом вы объясните постановку тире в этих предложениях?

– В этих предложениях ставится тире, так как подлежащее и сказуемое выражены существительными в им. падеже.

Учитель: Городской парк открывается несколькими аллеями. Что значит слово «аллея»?

Ученик:

– Аллея – дорога с рядами деревьев (кустарников), посаженными по обеим её сторонам. Словарь С.И. Ожегова.

– Алле́я (фр. *allée*, от глагола *aller* – «идти») – дорога, пешеходная или проезжая (обычно в парке, саду, иногда вне их), обсаженная по обеим сторонам деревьями, иногда в сочетании с кустарниками. Материал взят из Википедии.

(Это было домашнее задание для учащихся).

Учитель: Какой знак препинания здесь присутствует? Как вы думаете, почему?

Ученик:

– Тире. Этот знак препинания необходим в толковых словарях, когда объясняется слово.

Учитель: Итак, мы с вами находимся в заводском парке. А что производит завод?

Ученик:

– На заводе изготавливают самолёты. Завод производит машины. Специалисты завода участвуют в производстве и разработке крылатых ракет. (Ответы учащихся).

Учитель: Почему ни в одном предложении нет тире?

Ученик:

– Сказуемые этих предложений выражены глаголами настоящего времени, только подлежащие выражены существительными в им. п., поэтому тире здесь не ставится.

Завод награждён орденом Трудового Красного Знамени. В правительственном документе было написано: «Награда завода есть показатель трудовой доблести его работников». (Остановились у памятника). Почему в предложении *Награда завода есть показатель трудовой доблести его работников* не надо ставить тире, ведь подлежащее и сказуемое выражены существительными в им. падеже. Какой глагол здесь присутствует?

Ученик:

– Это глагол *есть*.

Учитель: Ребята, как называется глагол, который связывает подлежащее и сказуемое?

Ученик:

– Глагол-связка.

Учитель: Здесь ставится дефис, а не тире. Почему?

Ученик:

– Дефис – это орфографический знак, он ставится между частями слова. (Ученики повторяли это понятие дома).

Один ученик рассказывает подробно.

Дефис (стар. *Дивизъ* из нем. *Divis* – соединительный знак, знак деления, от лат. *Divisio* – (раз)деление), *чёрточка* – небуквенный

орфографический знак русской и многих других письменностей, который разделяет части слова. Графически дефис короче тире. Он делит слово на слоги при переносе на новую строку, а ещё делит части составных слов, например, *кирпично-красный, шкаф-купе, ярко-желтый, жар-птица, юго-запад, социал-демократ, Мамин-Сибиряк, Ростов-на-Дону, Дон-Кихот.*)

Тире – это пунктуационный знак. (*Дополнение учителя или ученика.* Знак, применяемый во многих языках. В русскую письменность тире ввёл писатель и историк Н.М. Карамзин. Тире бывает среднее (его еще называют коротким) и длинное).

Учитель: Ребята, сделайте вывод. Когда ставится тире?

Ученик:

– Ставится тире, когда подлежащее и сказуемое выражены существительными в им. падеже при отсутствии глагола-связки.

Учитель: У многих из вас родители, дедушки и бабушки работали или работают на этом заводе. Составьте предложения про завод.

Ответы учащихся:

В этом году завод отметил своё 80-летие. Наш завод – градообразующее предприятие. Предприятие находится на Московском море. Он гордость города.

Учитель: Ребята, почему в последнем предложении не ставится тире, ведь сказуемое выражено существительным в им. падеже.

– Подлежащее выражено местоимением, поэтому тире не ставится.

IV. Подведение итогов урока

Учитель: Наша экскурсия подошла к концу. Давайте сделаем вывод, когда ставится тире между подлежащим и сказуемым, а когда не ставится.

Ученик: Тире ставится, если подлежащее и сказуемое выражены существительными в им. падеже при отсутствии глагола-связки. Дубна – лучший город в Подмосковье.

Ученик: Тире не ставится, если подлежащее и сказуемое выражены существительными в им. падеже, но присутствует глагол-связка. Дубна есть лучший город в Подмосковье.

Ученик: Тире не ставится, если сказуемое выражено существительным в им. падеже, а подлежащее – личным местоимением.

Учитель:

Ребята, а как бы вы оценили себя на таком уроке?

Продолжите фразу

Я понял....

Мне запомнилось...

Мне понравилось...

Я себе ставлю на уроке (оценка), потому что я ...

Д/З Выполнить письменно упр. 171; подготовить устный ответ на тему «Тире между подлежащим и сказуемым», используя материал учебника, стр. 79-80.

Литература

Словарь С.И. Ожегова. URL: <http://slovariki.org/tolkovyyj-clovar-ozegova/849>.

Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аллея>.

Русский язык. 5 класс. Учеб. для образоват. организаций с прил. на электрон. носителе В 2 ч. Ч.1/ (Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский). -3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 194 с.:ил.

Научное электронное издание

Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку

*Материалы
Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Мытищи, 26 сентября 2020 г.)*

Предпечатная подготовка – О. М. Алексеева

Подписано к использованию: 13.11.2020 г.

Объём 2,13 Мб.

Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–12). Заказ № 2020/10-10.

Изготовлено в Информационно-издательском управлении МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2
(495) 780-09-42 (доб. 1740), iiu@mgou.ru