

ЛЕКЦИЯ № 5

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА. ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА

Обучение – процесс, который развивается во времени и имеет свою логику перехода от незнания к знанию. Урок представляет собой лишь одно звено этого процесса. Содержание урока несвободно, оно вытекает из предшествующего и связано с последующим.

С позиций целостности образовательного процесса одной из основных организационных форм обучения является урок. Классно-урочная система при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Итак, урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

Вопрос о количестве типов уроков и их структуре не имеет однозначного решения в науке. Он остается дискуссионным в общей теории обучения и в частных методиках. Одни выделяют типы уроков, другие – виды, третьи – формы уроков, не объясняя, чем эти понятия различаются. Расходятся исследователи и в количественном определении типов уроков. Так, Б. Т. Панов выделяет 4 основных типа урока, М. Р. Львов – 7, М. Т. Баранов и Т. А. Ладыженская – 6, О. Н. Киселева – 5.

Основной классификацией уроков является классификация по целям обучения. Вслед за О. Н. Киселевой считаем целесообразным в соответствии с целями обучения выделить следующие типы уроков:

- урок усвоения новых знаний и умений;
- урок закрепления новых знаний, умений и приобретения навыков;
- урок повторения, обобщения и систематизации изученного;
- урок проверки знаний, умений, навыков;
- комбинированный урок.

Цель урока каждого из типов обуславливает набор структурных элементов урока в его составе. Долгое время этот состав оставался обязательным и постоянным, оптимальные временные границы, которые занимал тот или иной элемент урока, были выверены практикой и тоже жестко регламентированы, место каждого элемента в структуре урока четко определено.

В настоящее время продолжает развиваться движение по преодолению однообразия в построении уроков. Так, внутри типов уроков появляются виды уроков. Основанием для их появления служат следующие факторы:

- 1) разнообразие методов, применяемых на уроке одного типа;
- 2) разнообразие организационных форм обучения;
- 3) характер учебного материала, подлежащего усвоению;
- 4) характер связи между элементами урока;
- 5) свертывание или расширение элементов урока.

Основные структурные элементы урока.

Прежде чем будут охарактеризованы основные типы уроков, необходимо рассмотреть структурные элементы урока. В структуре урока О. Н. Киселева выделяет следующие элементы:

- организационный момент;
- сообщение темы, целей, задач урока;
- подготовка учащихся к восприятию нового материала (актуализация опорных знаний, умений, навыков);
- объяснение нового материала (усвоение новых понятий и способов действия);
- закрепление нового материала (применение знаний и формирование способа действия);
- повторение;
- контроль знаний, умений, навыков;
- проверка домашнего задания;
- задание на дом;
- подведение итогов урока.

Организационный момент. Это короткая часть начала урока, функция которой отражена в названии. Чаще всего оргмомент содержит приветствие учителя, приветствие учащихся.

Сообщение темы, целей и задач урока. Долгое время целеполагание существовало только для учителя. Он ставил перед собой цели и задачи и стремился к их осуществлению. Такому моносубъектному обучению соответствует информационный тип деятельности учителя и учащихся. Один дает информацию, другие ее воспринимают и воспроизводят. Без информационной деятельности обучение не обходится и сейчас. Ученые-психологи и учителя-новаторы ввели в учебный процесс ученика как субъекта обучения, а объектом стали знания, совместно добываемые учителем и учениками. Появилось новое педагогическое мышление – полисубъектное. Оно предполагает равноправный диалог, общую деятельность учащихся и учителя. Изменилась структура учебного процесса. Знания, умения и навыки теперь не только закладываются учителем в ученика, но и добываются совместными усилиями учителя и учащихся. Этот новый тип взаимодействия назвали педагогией сотрудничества. Ученик получает право на собственную точку зрения и уважение к ней при условии, что он сможет доказать ее правильность. Учитель уже не навязывает знания, а учит добывать их самостоятельно, ориентирует ученика на сознательное формирование в себе мыслящей личности, учит работать в творческом ключе. Поэтому сегодня все чаще учителя прибегают к тому, что цели урока формулируются учителем совместно с учениками. Однако учителя не всегда дифференцируют цели и задачи уроков в своих планах. В чем их отличие? Цели определяют главные, магистральные линии данного урока, а задачи конкретизируют этапы их достижения. Например: цель урока – «сформировать понятие о синонимии и ее роли в речи», задачи урока – «добиться усвоения понятий синонима и синонимического ряда; помочь школьникам усвоить роль синонимов в речи; способствовать осознанию возможностей словаря синонимов в получении информации об употреблении синонимов в различных стилях речи и в сочетании с другими словами». Начало урока можно построить таким образом, что после объявления учителем темы урока следует предложение учащимся подумать, каких целей они должны достичь и какие задачи предстоит решить для достижения цели.

Необходимо заметить, что традиционно тема урока определяется в соответствии с ее формулировкой в учебнике. Например: «Типы речи», «Буквы И-Ы после Ц». Тема урока записывается на доске учителем и в тетрадях учениками. Такая формулировка темы делает настрой на урок определенным, деловым, но интереса не порождает. Изменить ситуацию может нетрадиционная

формулировка темы урока. Например: «Самое маленькое склонение», «Кому принадлежит общий род?» и т. д.

Подготовка учащихся к восприятию нового материала (актуализация опорных знаний, умений, навыков). Это увертюра к объяснению нового материала. Необходимость в этом структурном элементе возникает там и тогда, когда известное учащимся включено в неизвестное как его составная часть.

Актуализация может протекать посредством целенаправленной беседы по вопросам теории. Учащимся предлагают грамматический разбор, проводят письменные упражнения с применением известных способов действия и т. д. Все это должно привести класс в состояние готовности к диалогу при объяснении нового материала. Например, если на уроке предполагается усвоить образование страдательных причастий настоящего времени, то учащимся понадобятся опорные знания о том, какие глаголы с безударными личными окончаниями относятся к I спряжению, какие – ко II спряжению, и практические умения определять спряжения этих глаголов.

Известное может не входить напрямую в данное правило, а быть отправной точкой для сравнения или аналогии, благодаря которым новое и старое правило разграничиваются или обобщаются. Так, при изучении правописания О, Ё после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных объяснение материала можно поднять на более высокую ступень, если провести сопоставление его с правописанием О, Ё после шипящих в корне имен существительных. Учащиеся видят, что правописание О, Ё в корне и окончании имен существительных подчиняется различным правилам, которые требуется дифференцировать.

Актуализация знаний, умений, навыков может представлять собой решение некоей проблемной ситуации. Проблемную ситуацию известный психолог А. М. Матюшкин определяет как «ситуацию, характеризующую такой тип взаимодействия субъекта и объекта, при котором у человека возникает потребность в открытии нового, неизвестного свойства, закономерности объекта или способа его преобразования». Создать проблемную ситуацию можно при помощи проблемного вопроса, обращенного к классу. Проблемный вопрос – это не просто вопрос, а вопрос, который задает учащимся цель дальнейшего поиска и его направление. В основе проблемного вопроса лежит противоречие между знанием и незнанием. Противоречие не может быть искусственно сконструировано учителем, оно может быть им только обнаружено в данном учебном материале. Лишь объективно существующее противоречие в движении школьников от незнания к знанию позволяет поставить проблемный вопрос. Например, в пятом классе школьники изучают тему «Текст» и знакомятся с признаками текста. К этому моменту ученики имеют только самое общее представление о тексте, а с урока должны унести знания о признаках текста (текст может быть озаглавлен, текст имеет тему и главную мысль, текст обладает смысловым и грамматическим единством). В начале урока можно прочитать учащимся небольшой рассказ, затем спросить: Это текст или не текст? Почему? Ребята ответят, что это, конечно, текст, потому что предложения в нем объединены общим смыслом. Далее учитель предлагает познакомиться с остальными признаками. Так возникает заинтересованность, потребность разобраться.

От проблемных вопросов необходимо отличать познавательные. Функция познавательных вопросов – побудить школьников к той или иной конкретной мыслительной операции, чтобы они смогли сделать маленькое открытие, установить новый вид связи между языковыми явлениями, вывести простое правило. Например, учитель может написать на доске слова гореть, загорать,

горéлый, загáр, угáр, гáрь и затем спросить: От чего зависит правописание о и а в корне гор-/гар-? Такой вопрос будет познавательным, а не проблемным, т.к. решение уже присутствует в предлагаемом материале (ударения в словах расставлены).

Проблемные и познавательные вопросы создают нестандартность подхода учителя к содержанию урока, стимулируют творчество, порождают у школьников эмоции. А эмоции, как известно, активизируют мыслительные процессы.

Объяснение нового материала (усвоение новых понятий и способов действия). Как уже было сказано выше, объяснение нового материала возможно при помощи дедуктивных или индуктивных методов. Чаще всего эти методы функционируют в смешанном виде.

Дедуктивный метод предполагает передачу информации о языковом явлении (ознакомление с общими положениями теории и способами действия, ею определяемыми). Мысль учащихся движется от усвоения данных в готовом виде знаний к их применению к частным случаям языка.

Этот метод представлен в следующих трех разновидностях.

Объяснительно-иллюстративный метод. Учитель предъявляет готовую информацию – дает характеристику языкового явления и на конкретных примерах показывает, как эти знания применить на практике, а также знакомит со способами действия, представляет готовый алгоритм. Ученик слушает, осмысливает, запоминает.

Подготовка учителя к объяснению материала всегда начинается с тщательного изучения структуры учебного знания. Вычленяются новые понятия, элементы знаний, известные и неизвестные учащимся, выявляются все признаки данного языкового явления, главное отделяется от второстепенного, уясняется процедура применения правила.

В конце 1960-ых годов возникает идея изучения материала школьных предметов с большей информационной ёмкостью при помощи «крупных блоков». Эта мысль получила известность после удачного применения в педагогическом творчестве учителя математики В. Ф. Шаталова. Один из последователей В. Ф. Шаталова, Ю. С. Меженко, разработал опорные конспекты по русскому языку. В опорный конспект включается несколько блоков. Каждый блок представляет определенную орфограмму, пунктограмму или языковое явление одного порядка.

Опорный конспект – это система опорных сигналов, имеющих структурную связь и являющихся наглядной конструкцией, замещающей систему значений, понятий, идей.

Опорные конспекты содержат знаки, конкретизирующие содержание абстрактного теоретического материала (задача – облегчение понимания содержания новой информации и заключение ее в долговременной памяти). В опорных конспектах системно используется многократное повторение.

Основные принципы создания опорных конспектов – это опора на сигнал, лаконичность, структурность и автономность блоков, удобство восприятия и воспроизведения, непохожесть конспектов между собой, акцент на основных смысловых элементах, занимательность, унификация обозначений, цветовое оформление (красный цвет – самое главное; зеленый – информация о правиле, теория; синий – примеры), четкость, ясность и простота шрифта, быстрое развертывание и свертывание информации.

Новый материал в методике В. Ф. Шаталова – Ю. С. Меженко включает не менее двух блоков он объемён, поэтому на объяснение уходит целый урок, при этом предусматривается двух- или трехкратное изложение. При первичном объяснении материал подается учителем полно и развернуто в рамках объяснительно-

иллюстративного метода (при этом применение других методов объяснения не исключается). Опорный конспект предъявляется лишь при вторичном объяснении. Теперь объяснение учителя направлено на то, чтобы показать, как известное учащимся правило представлено в конспекте, как читается конспект, как обозначено главное, какова связь между частями одного блока, разными блоками. Для слабых учащихся возможно и третье объяснение. Во время объяснения ученик только слушает, по его окончании учащимся предлагается зафиксировать опорный конспект в специальных справочных тетрадях с использованием цветообозначений.

Трехкратное изложение, последовательно развертываемое от конкретного знания к обобщению, с попутным воспроизведением опорного конспекта создает предпосылки для качественного усвоения теоретического материала всеми группами школьников.

В качестве недостатка опорных конспектов О. Н. Киселева называет отсутствие в конспекте информации о применении знаний: ученик не получает информации о том, как воспользоваться новыми знаниями.

Метод проблемного изложения материала. Этот метод служит школой приобщения учащихся к исследовательской работе по русскому языку.

Объяснение материала учитель берет на себя, но строит его как поиск знаний, которыми школьникам необходимо овладеть, демонстрирует перед учащимися «самый путь научного мышления» (М. Н. Скаткин).

Методом проблемного изложения можно изложить только тот материал, который содержит проблемную ситуацию, несет в себе объективно существующее в сознании учащихся противоречие между знанием и незнанием.

На уроках русского языка возможны два вида проблемных ситуаций по цели поиска при их разрешении:

- 1) неизвестное является теоретическим положением (правилом, признаком, свойством, классификацией);
- 2) неизвестное является способом действия при применении теории к практическим операциям с языком.

В ходе разрешения проблемных ситуаций учитель может воспользоваться различными приемами мыслительной деятельности: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, классификацией и др.

Пример проблемного изложения темы «Односоставные предложения».

Учитель: Что мы знаем о членах предложения? Предложения состоят из членов, одни из которых главные, другие – второстепенные. Требуется узнать, что положено в основу классификации при делении всех простых предложений на односоставные и двусоставные. Классу было предложено самим отыскать признак классификации. Для анализа вперемешку даны односоставные и двусоставные предложения: Поляна. Стог. Свежее сено! Какой запах! Пахнет сеном. Запах сена кружит голову.

Один из учеников определил первое и второе предложения как односоставные, третье, четвертое и пятое как двусоставные, а шестое у него получилось в остатке, и ребенок предположил: Может, оно многосоставное?

Конечно, ученик не прав. Он прослушал то, что было сказано учителем: все предложения делятся на односоставные и двусоставные. Значит, остатка быть не должно. Не признак количества членов предложения лежит в основе классификации, а какой-то другой. Какой? Учитель предлагает продолжить поиск вместе: Мы знаем, что члены предложения неоднородны по весу и роли в предложении. Одни – главные, другие – второстепенные. Подчеркнем главные и второстепенные члены. Можно ли разделить предложения на группы по количеству главных членов? Можно. Предположим, что предложения, в которых

имеется подлежащее и сказуемое, называются двусоставными, а предложения с одним главным членом (подлежащим или сказуемым) односоставными. Тогда все предложения четко делятся на две группы. Давайте себя проверим. Правомерно ли делить предложения на односоставные и двусоставные по наличию второстепенных членов? Нет, потому что в составе только второстепенных членов предложение существовать не может, а без второстепенных членов – может. Вывод: в основе классификации предложений лежит строение грамматической основы простых предложений. Если предложение имеет оба главных члена, оно называется двусоставным, один главный член – односоставным.

В данном случае метод проблемного изложения осуществлен с опорой на эксперимент, придуманный учителем. Учащимся демонстрируются возможности классификации языковых явлений на различных основаниях и проводится критический анализ неверных решений. В предлагаемом учеником решении был использован прием остатка. Он способен обнаружить неправильность классификации, способен подтвердить правильность при наличии исключений из общего правила, так что его можно успешно использовать и в других случаях. Метод самостоятельного изучения нового материала по учебнику. В данном случае в качестве информатора, несущего знания, выступает не учитель, а учебник. Учащиеся читают учебник и добывают новые знания самостоятельно. Этот метод, кроме общей задачи усвоения нового материала, решает также задачу обучения школьников методам самостоятельной работы с книгой как источником знаний по языку.

Исходя из специфики материала, педагог определяет способы организации самостоятельной работы по переработке и усвоению нового и предлагает учащимся задание. Сформировалось несколько типов таких заданий:

- ответ на заранее поставленные вопросы репродуктивного типа (вопросы, которые требуют воспроизведения определений, теоретических положений, т. е. стимулируют теоретическое мышление, например: Какие числительные называются собирательными?);
- ответ на вопросы продуктивного типа, направленные на осмысление связей между разными явлениями языка, установление общего и различного, вскрытие причинно-следственных зависимостей и т. д., например: Как правила дефисного и слитного написания сложных прилагательных связаны с их словообразованием?;
- отграничение нового от известного в структуре самостоятельно изучаемого материала. Базу для такого задания создает программа по русскому языку, которая зиждется на линейно-ступенчатом принципе. Во многих случаях один и тот же материал изучается в несколько приемов. Каждый новый виток что-то добавляет к уже изученному. Результаты наблюдений учащихся могут быть представлены в их устных ответах или зафиксированы в тетрадях в виде плана в двух столбцах: известное, новое;
- сравнение объяснения учителя с изложением данного материала в учебнике. Излагая новое, учитель обдуманно опускает отдельные вопросы, а для их изучения отсылает школьников к учебнику, поставив вопрос: Что нового вы узнали из учебника в дополнение к объяснению учителя?
- задание для проработки логической структуры учебника и выделения всех признаков языкового явления, объединяющее в своем составе следующие виды действий учащихся: составить вопросы к параграфу учебника, составить план параграфа, сформулировать тезисы (8–9 классы), сконструировать таблицу или схему, подобрать примеры, иллюстрирующие каждое положение изученного параграфа или отдельные его части;
- выведение алгоритма-предписания для применения правил орфографии и

пунктуации или образца для рассуждения;

• работа учащихся с теорией и дидактическим материалом по теме по программе, предложенной учителем. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, небольшие связные тексты, иллюстрирующие теоретические положения. В данном случае теоретический материал усваивается поэлементно. Изучение названных учителем элементов нового по учебнику перемежается с выполнением небольших упражнений, в которых школьники опознают усвоенное положение. Например, для изучения темы «Определение» может быть предложена следующая программа действий.

1) прочтите, что такое определение;

2) запишите, подчеркните определения и докажите, что вы сделали правильный выбор:

Худощавый и низкорослый,
Средь мальчишек всегда герой,
Часто-часто с разбитым носом
Приходил я к себе домой.

(С. Есенин)

3) ознакомьтесь по учебнику со способами выражения определений. Разделите тетрадь пополам. Первый столбик озаглавьте: «Известные способы», второй: «Новые способы». Под цифрами назовите в каждом столбце способы выражения определений;

4) прочтите учебник и ответьте, чем согласованные определения отличаются от несогласованных;

5) определение обозначает признак предмета, и прилагательное обозначает признак предмета. В чем отличие определений от имен прилагательных? Почему их нельзя смешивать?

Индуктивный метод предполагает нахождение нового знания самими учениками в процессе анализа конкретных явлений языка, от которого они переходят к общему, к теоретическим выводам и законам. Наиболее эффективными являются две разновидности индуктивного метода: эвристическая беседа и исследовательский метод.

Эвристическая беседа представляет собой диалог между учителем и классом. Он начинается с постановки задачи или проблемы, продолжается построением логически целостного рассуждения, сопровождающего самостоятельный анализ учащимися языковых фактов, и завершается выводами и обобщениями.

Беседа строится так, чтобы подчеркнуть непрерывность знаний, показать, как одно наслаивается на другое. Поэтому беседе может предшествовать актуализация опорных знаний, умений и навыков. Она приведет в систему известное и позволит точно поставить перед беседой очередную задачу. Четкая постановка задачи, проблемного вопроса перед беседой дает возможность ученику хорошо ориентироваться в предстоящей поисковой работе, понимать, к чему ведет беседа. Для успешного развертывания беседы учителю необходимо позаботиться о качественном дидактическом материале, который будет дан для анализа, и о целостной системе вопросов, которая поможет учащимся выстроить рассуждение и приведет к новому знанию.

В настоящее время учителя практикуют такую форму организации беседы, при которой каждый ученик вовлекается в практическую работу с дидактическим материалом. Работая в своих тетрадях, ребята производят запись примеров с доски или под диктовку учителя, делают их грамматический разбор, сравнивают примеры между собой, распределяют их по столбцам, составляют схемы предложений и занимаются другой работой подобного типа, если она помогает найти новое. Вопросы беседы связаны с результатами анализа примеров каждым,

поэтому в работу оказываются вовлечены все школьники. Например, при изучении правописания приставки при- учитель предъявляет заранее записанные на доске 4 столбика слов:

<i>прибить</i>	<i>приехать</i>	<i>привокзальный</i>	<i>приглушить</i>
<i>привязать</i>	<i>прилететь</i>	<i>приморский</i>	<i>притворить</i>
<i>привинтить</i>	<i>приплыть</i>	<i>пристанционный</i>	<i>приумолкнуть</i>
<i>прикрепить</i>	<i>примчаться</i>	<i>пришкольный</i>	<i>притихнуть</i>
<i>присоединить</i>	<i>прискакать</i>	<i>приусадебный</i>	<i>приоткрыть</i>

Учащиеся должны списать каждый столбик, выделить приставку и подумать, одинаковы ли значения приставки при- в одном столбике и в разных столбиках, подготовиться к ответу, какие это значения. После самостоятельного анализа ребята вовлекаются в беседу и находят все значения приставки при-. Они фиксируются учителем на доске, а учащимися в своих тетрадях.

ПРИ-:

- | | | |
|----|------------------|----------------|
| 1) | | присоединение; |
| 2) | | приближение; |
| 3) | пространственная | близость; |
| 4) | неполнота | действия. |

Примеров дано достаточно, чтобы помочь учащимся сделать вывод. Исследовательский метод. Этот метод ставит задачу сформировать у учащихся теоретическое мышление в ходе самостоятельной работы по поиску и открытию языкового явления и определению его функции в речи. Путь постижения нового от конкретного к абстрактному сохраняется. Перед учащимися ставится учебная проблема. Им предлагается конкретный дидактический материал для ее разрешения. Пользуясь имеющимися знаниями, умениями и навыками, распространяя их на новую область, ученики проводят самостоятельное учебное исследование и приходят к выводам и обобщениям, разрешающим проблему. Учебное познание следует за научным, отражает его особенности. Но если в научном познании происходят истинные открытия, то в учебном познании открывается неизвестное только для учащегося, осуществляется квазинаучная деятельность, происходит открытие уже открытого человечеством. В процессе учебного исследования у каждого ученика накапливается опыт самостоятельного поиска нового знания, формируется представление о путях и средствах познания, о методах и приемах исследования. Исследование – сложный процесс, поэтому исследовательский метод имеет непростую структуру, в которой выделяются две главные части: подготовка к исследованию и собственно исследование. Причем каждая из частей имеет свои составляющие:

1. Подготовка учащихся к исследованию:
 - актуализация опорных знаний, умений, навыков;
 - создание проблемной ситуации;
 - выдвижение гипотез, дискуссия с целью выявления верных и неверных предположений.
2. Собственно исследование:
 - осмысление исследовательской задачи;
 - внутренняя исследовательская деятельность, состоящая из наблюдений и

экспериментов над представленным дидактическим материалом по предложенной программе с целью выявления существенных признаков языкового явления;

- определение теоретических понятий или выделение новых правил правописания, их перевод из внутренней умственной сферы во внешнюю с фиксацией добытых знаний в форме знаковой модели и связного речевого изложения итогов исследования;
- самопроверка правильности проведенного исследования путем сопоставления полученных результатов с определениями и правилами, данными в школьной учебнике.

Проиллюстрируем данную схему на примере проведения урока на тему «Правописание НЕ с причастиями».

1. Подготовка учащихся к исследованию.

1а. Актуализация опорных знаний, умений и навыков. Учитель просит учащихся ответить на вопросы и выполнить задания: С какими частями речи у причастий имеется сходство? (С глаголами и прилагательными.)

Как пишется НЕ с глаголами и прилагательными? Запишите примеры, раскрывая скобки, объясните написание НЕ: Это (не)трудная задача. Это (не)легкая задача. Это (не)трудная, а легкая задача. (Не)навижу себя, когда (не)решается задача.

Есть ли что-нибудь общее в правилах правописания НЕ с глаголами и НЕ с прилагательными? (Есть: пиши НЕ слитно, если глагол или прилагательное без НЕ не употребляются. Но различий больше).

1б. Создание проблемной ситуации.

Можно ли, зная правила правописания НЕ с глаголами и НЕ с прилагательными, вывести из них правила правописания НЕ с причастиями? Этим вопросом создана проблемная ситуация, ибо никто не может уверенно сказать «ДА» или «НЕТ».

1в. Выдвижение гипотез.

Что можно предположить?

Может быть, НЕ с причастиями пишется по правилам правописания НЕ с глаголами?

Чем вы это докажете? (Причастие – форма глагола).

Наверное, причастия от глаголов ненавидеть, негодовать тоже пишутся с НЕ вместе, т. к. без НЕ получатся слова, которых в русском языке нет: навидящий, навидевший.

Вы правы, но это только одно из правил, есть и другие.

2. Собственно исследование.

2а. Осмысление исследовательской задачи.

Какая же исследовательская задача стоит перед нами? (Найти и сформулировать все правила правописания НЕ с (полными) причастиями).

2б. Наблюдение над дидактическим материалом с целью нахождения правил.

А. Это неоконченная повесть. Это не оконченная писателем повесть. Это не оконченная в свое время повесть.

Б. Это нерешенная задача. Это не решенная, а только начатая задача. Это неисправленные ошибки. Это не исправленные, а лишь подчеркнутые ошибки.

2в. Выделение правил правописания НЕ с причастиями и их формулирование в речи.

Сколько правил вам удалось выявить, работая с заданиями А и Б? Сформулируйте каждое правило и расскажите, как вы его нашли. Если у полных причастий есть зависимые слова, то частица НЕ пишется с причастием раздельно; если у причастия нет зависимых слов или

противопоставления, то НЕ является приставкой и пишется с причастием слитно. 2г. Сопоставление результатов исследования с правилами, сформулированными в школьном учебнике. После чтения учебника каждый ученик должен понять, где он сделал открытие самостоятельно, а где открыть новое ему не удалось, и почему. Такой самоанализ учит видеть свои промахи и учитывать их в будущем. Теперь сопоставим метод эвристической беседы и исследовательский метод.

Общее и различное в эвристической беседе и исследовательском методе

<i>Эвристическая беседа</i>	<i>Исследовательский метод</i>
Общее	
Поиск знаний и способов действия самими учениками	
Различия	
Предполагает проблемную ситуацию, но она не обязательна. Поиск может осуществляться вне проблемной ситуации с помощью репродуктивных и познавательных вопросов	Включает проблемную ситуацию как свою обязательную составляющую
Активность учителя опережает активность учащихся	Активность учащихся опережает активность учителя

Закрепление знаний, умений и навыков (применение знаний и формирование способа действия).

Цели этого структурного элемента – упрочить знание теоретических сведений о языковом явлении, выработать умения применять эти знания, обрести прочные навыки.

Все три цели закрепления неразрывно связаны между собой. Однако разом реализовать их невозможно. Требуется организация процесса закрепления, рассредоточенного во времени. Ввиду его сложности этот процесс в учебных целях условно можно расчленить на циклы. Деление процесса закрепления на циклы необходимо теоретически осмыслить и обосновать.

В основу организации процесса закрепления кладутся следующие основные принципы: от простого к сложному, от менее самостоятельного к более самостоятельному действию. От цикла к циклу сложность упражнений нарастает, ставятся новые задачи. Изменяется способ выполнения и способ проверки упражнений, учащиеся проходят путь от обучения с помощью учителя и других учащихся к полной самостоятельности.

Первый цикл закрепления. Его задачи – закрепить теоретические знания, научиться переводить их в способ действия, материализовать мыслительные операции во внешнеязыковой форме.

При реализации первого цикла закрепления будут уместны пробные упражнения, которые представляют собой недеформированный текст. На этом этапе можно предъявить на доске или в виде раздаточного материала зрительные опоры в виде схем, таблиц, алгоритмов, опорных записей.

Второй цикл закрепления. Его задачи – научиться самостоятельно делать выбор орфограмм, пунктограмм, производящих единиц и грамматических форм, перейти от внешнеязыкового действия к внутриязыковому, путем дальнейшего свертывания внутриязыкового действия в процессе тренировки достигнуть автоматизма.

Спектр упражнений второго цикла закрепления широк: от упражнений

облегченной трудности к упражнениям повышенной трудности:

1) упражнения типа осложненного списывания;

2) обучающие диктанты:

♣ предупредительный (прежде чем сделать запись, учащиеся находят в тексте орфограммы, пунктограммы и под руководством учителя обосновывают, где, что, как и почему следует писать; лишь после этого класс приступает к записи текста);

♣ комментированный (комментирующий ученик, собираясь писать, проговаривает слово по слогам с четким произнесением все гласных и согласных звуков в соответствии с правописанием, а не с орфоэпическими нормами, и тут же поясняет очень сжато, кратко: приЕхать – приближение – «И»; закончив речь, комментирующий ученик и весь класс начинают писать);

♣ объяснительный (дети уже умеют опознавать языковое явление, производить выбор решения и самостоятельно осуществлять эти процедуры в уме, а затем вслух давать объяснение как отчет о проделанном после записи, ученик делает это в развернутой или свернутой форме: полОскал белье – полОщет);

♣ выборочный (ученики записывают не все диктуемое подряд, а те слова, словосочетания и предложения, которые содержат определенные признаки; например, необходимо выбрать слова с переносным значением);

♣ распределительный (этот диктант предполагает грамматическое задание, в соответствии с которым языковые единицы, прежде чем записать, необходимо подвергнуть в уме классификации, а затем распределить их по двум или трем столбикам, например: в первый столбик записать слова с приставкой ПРЕ-, во второй – с приставкой ПРИ-);

♣ графический (предполагает запись тех языковых единиц, которые соответствуют схемам, заранее изображенным на доске учителем; это могут быть схемы фонетического, морфемного, синтаксического состава слова, словосочетания, предложения, например: записать предложения, соответствующие схеме: [], и []);

♣ цифровой (текст записывается не в словесном выражении, а в виде цифр; языковые единицы получают в тексте диктанта порядковый номер; задача учащихся – зафиксировать цифрой то слово, словосочетание или предложение, которое соответствует грамматическому заданию, например: из именных словосочетаний выбрать те, которые состоят из причастия и имени существительного);

♣ диктант-график (текст не записывается; для диктанта подбираются примеры таких языковых явлений, в которых можно выделить два противопоставленных признака, например: глаголы I и II спряжения. Даем ряд глаголов: писать, строить, бороться, играть, жалить. Прослушав пример, ученик ставит точку в пространственный первый ряд на полях тетради, если это глагол первого спряжения, и во второй ряд, если это глагол второго спряжения. Каждый новый пример требует новой строки. Затем все точки соединяются последовательно прямой линией, и получается график);

♣ диктант «Проверяю себя» (при записи диктовки школьники пропускают сомнительные орфограммы, пунктограммы, а место пропуска подчеркивают и на поля выносят букву «В» (вопрос); после записи каждого предложения учащиеся спрашивают то, что им непонятно, отвечают их же товарищи или учитель. После объяснения пропустившие орфограмму или пунктограмму вписывают ее, а совершившие ошибку исправляют. При проверке диктанта учитель получает информацию о том, в какой стадии усвоения находится способ действия. Каждый ученик тоже видит то, что еще не усвоено);

3) составление схем слов, словосочетаний, предложений;

4) упражнения типа переконструирования с заменой одних синтаксических

конструкций другими (например, из двух простых предложений составить сложносочиненное предложение);

5) упражнения типа «Исправить ошибки» (иногда учителя вводят в процесс обучения вымышленных персонажей, которые допускают ошибки при письме; ребятам предлагается исправить ошибки).

Третий цикл закрепления. Его задача – ввести вновь приобретенные знания в ряд уже известных к тому времени ЗУН.

В третьем цикле должны найти место следующие упражнения:

1) комплексные (сочетающие различные виды языкового анализа);

2) обучающие диктанты:

- ♣ письмо наизусть (для этого диктанта специально подбираются и предварительно разучиваются отрывки из художественных произведений; заучиваемые тексты подвергаются орфографическому и пунктуационному анализу коллективно в классе или индивидуально дома. Ребятам заранее предупреждают, что им предстоит написать самодиктант на следующем уроке);

- ♣ восстановительный (предлагает закончить кем-то начатое предложение, например: Я вышел из дома, и ...);

- ♣ восстановленный (первоначально учащимся предлагается выбрать из текста и записать только слова на изучаемое правило: это могут быть слова определенной части речи, слова с изучаемой орфограммой или ключевые слова, которые отражают тему текста. Школьники заранее предупреждают, что на следующем уроке текст нужно будет восстановить по опорным словам);

- ♣ творческий (требует от учащихся переконструирования текста; оно может предполагать замену одних грамматических форм другими, например: инфинитивы заменить глаголами повелительного наклонения. Возможно и другое задание, связанное с введением в текст новых элементов языка, например: необходимо вставить в текст подходящие по смыслу определения-прилагательные, или можно дать текст без эпитетов, а сами эпитеты дать отдельным списком и вперемешку);

- ♣ свободный (предполагает изложение отдельных частей связного образцового текста, в котором имеются нужные орфограммы и пунктограммы. Сначала текст прочитывается целиком, затем по его содержанию и употребленным в тексте средствам художественной выразительности может быть проведена короткая беседа, осмысливается тема, основная мысль. Задача учащихся – передать содержание как можно ближе к тексту);

3) упражнения для работы на перспективу, которые позволят обратить внимание учащихся на еще не изученные, но необходимые в практике устной и письменной речи грамматические конструкции):

- ♣ грамматический разбор, сочетающий закрепляемый на данном уроке материал с неизвестным, например: причастия включают в тексты упражнений при изучении имен прилагательных в 5 и 6 классах задолго до ознакомления с этой темой в 7 классе. При разборе учащиеся осмысливают, что эти слова (причастия) обозначают признак по действию, однако их не следует смешивать с именами прилагательными;

- ♣ поэтическая пятиминутка. Школьники заранее предупреждают о необходимости подготовиться к пятиминутке; из любимых стихотворений учащимся необходимо выбрать такое, текст которого содержит изучаемое языковое явление. Школьник выразительно прочитывает наизусть в классе выбранное стихотворение, затем называет те формы, которые сегодня изучаются. Затем начинается коллективная работа над текстом, которая представляет собой детальный разбор закрепляемых форм;

- ♣ конструирование предложений – педагог предварительно выбирает тему, в

пределах которой будет осуществляться конструирование. Начинается конструирование с задания назвать любое односоставное предложение, которое будет обозначать время года, время суток, явление природы и т. д. Из названных односоставных предложений учитель выбирает какое-то одно. Затем учитель попросит составить двусоставное нераспространенное предложение, затем попросит распространить группу подлежащего, затем – группу сказуемого и т. д. Конечный результат может выглядеть так:

Ночь.

Наступила ночь.

Наступила долгожданная ночь.

Наконец-то наступила долгожданная ночь.

Наконец-то наступила долгожданная ночь, которая принесла с собой прохладу.

4) проблемные упражнения – упражнения на решение познавательной задачи, например: после изучения темы «Образование причастий» можно предложить сопоставить слова работающий и работающий и определить, к какой части речи относится каждое из этих слов;

5) дидактические игры, например: «Третий лишний» (из слов стол, шкаф, мальчик исключить лишнее) и т.д.

Четвертый цикл закрепления. Его задача – организовать творческие письменные речевые высказывания учащихся, направленные на решение конкретных коммуникативных задач. Осуществляя эту сложную деятельность, школьники опираются на ЗУН, полученные при изучении двух разделов школьного курса русского языка: грамматики и правописания, с одной стороны, и развития связной речи, с другой.

Работа по развитию связной речи идет параллельно с изучением системы языка, и последовательно формирует у учащихся умения работать над сочинением: раскрыть тему, передать главную мысль, собрать и систематизировать материал. Школьники знакомятся с функционально-смысловыми типами речи: повествованием, описанием, рассуждением.

Очень важно введение в программу элементов функциональной стилистики в виде ознакомления учащихся с научным, художественным, публицистическим, официально-деловым и разговорным стилями речи. Школьники узнают, что выбор стиля речи для высказывания зависит от внеязыковых условий, составляющих речевую ситуацию. Речевая ситуация включает следующие компоненты: место общения (официальная, неофициальная обстановка), участники общения (кто собеседник, кто говорящий, один человек или многие), цель общения (сообщение информации, воздействие на слушателя, общение).

При организации четвертого цикла закрепления в школе дело часто ведется таким образом, что коммуникативный аспект письменных речевых высказываний учащихся оказывается ослабленным. Обычно ограничиваются сочинениями-миниатюрами, на которые в лучшем случае на уроке грамматики уделяется не более 15 минут. В результате речевое действие оказывается оторванным от коммуникативной деятельности человека, поэтому становится вялым, неопределенным, искусственным и в конечном счете неинтересным для ученика. В связи с этим возникает необходимость подключить к содержанию речевого высказывания коммуникативный аспект и сформировать у учащихся коммуникативные умения.

В процессе подготовки речевого высказывания должна быть задана внеязыковая ситуация, в пределах которой происходит общение, обрисованы участники общения, определены цели общения.

В четвертый цикл закрепления необходимо ввести речевые упражнения, меньшие по объему, чем сочинения, отличающиеся от них фрагментарным характером.

Такие упражнения необходимы, чтобы помочь школьнику научиться решать прагматические задачи речевого общения:

- 1) показать в речи свою языковую культуру;
- 2) обнаружить свои лучшие человеческие черты;
- 3) проявить яркость своего мировосприятия.

Речевые упражнения конструируются из следующих элементов:

- определяется внеязыковое событие, вызывающее необходимость общения, его место, время, содержание;
- дается указание на участников коммуникативного акта, их положение по отношению друг к другу;
- очерчивается сфера общения;
- указывается цель речевого высказывания;
- называются языковые средства, которыми надо воспользоваться.

На уроке изучения нового материала происходит лишь первичное закрепление материала, при котором решаются основные дидактические задачи первого и второго циклов закрепления. К вторичному закреплению переходят на последующих уроках, где циклы доводят до конца. На практике зачастую возникает возможность объединить задачи различных циклов при выполнении одного упражнения.

Способы проверки закрепительных упражнений:

- способ фронтальной проверки;
- активные способы проверки (самопроверка; взаимопроверка; внутригрупповая и межгрупповая проверка через создание гетерогенных групп; кооперативная групповая проверка через создание гомогенных групп).

Повторение. Повторение изученного может осуществляться в различных целях.

1. Повторение с целью актуализации опорных знаний, умений, навыков. Такое повторение помогает установить связь и преемственность между новым материалом и уже известным. Так, чтобы усвоить правописание суффиксов страдательных причастий настоящего времени, учащиеся должны предварительно повторить спряжение глаголов и проверить, насколько свободно они умеют осуществлять действия по определению спряжения глагола.

2. Повторение с целью обобщения и систематизации изученного. Подавляющее большинство тем школьного курса русского языка обладает большой протяженностью. Изучение их проходит не только на десятках подряд выстроенных уроков, но иногда растягивается на несколько лет, как, например, правописание Ъ в различных частях речи или правописание О, Ё после шипящих в различных частях слова различных частей речи. Обобщение и систематизация необходимы, ибо без них невозможно формирование полноценных знаний, умений, навыков.

3. Повторение с целью дифференциации смешиваемых явлений языка и способов действия с ними. Так, например, если мы хотим добиться усвоения правописания кратких причастий, мало изучить простое правило: в суффиксах кратких причастий пишется одна буква Н. Краткие причастия могут переходить в краткие прилагательные, а тогда они оказываются в иной орфографической плоскости: в суффиксах кратких прилагательных пишется столько же Н, сколько в суффиксах полных. В предложении Девушка хорошо воспитана употреблено краткое причастие, оно пишется с одной Н. Переконструирование предложения – Девушка умна и воспитанна – переводит причастие в краткое прилагательное, в котором пишется столько же Н, сколько в полном прилагательном воспитанная. Так повторение вносит в способ действия с правилом необходимое звено: сначала ученики должны определить, причастие это или прилагательное, а уже потом

делать выбор нужного правила.

4. Повторение с целью предупредить утрату знаний, умений, навыков. На уроках надо постоянно создавать необходимость применения уже усвоенных ЗУН, это позволяет сохранить их и укрепить. ЗУН удерживаются не только путем повторения. Навык формируется в процессе сознательной деятельности. Элементарной единицей сознательной деятельности является способ действия. Повторение способа действия порождает знания, умения, навыки. Раз ученик допускает ошибку, значит он не усвоил способ действия. Современная методика русского языка предлагает при организации повторения правил правописания начинать с постановки перед классом вопроса: каким способом нужно действовать, чтобы не было ошибок? Таким образом, при повторении тех правил, которые имеют практическое значение, требуется не механическое воспроизведение кусков старых знаний, а усвоение способа действия. Установка на запоминание срабатывает эффективно, если она сочетается с активной мыслительной деятельностью.

В современной методике обучения русскому языку выделяется несколько видов повторения.

Опорное повторение заключается в повторении того из пройденного, что органически связано с материалом новой темы и может служить логическим основанием для объяснения нового материала. Опорное повторение входит в актуализацию опорных знаний и навыков как его составная часть и готовит учеников к восприятию нового материала.

Сопутствующее (попутное) повторение предполагает вплетение в канву урока, подчиненного иным целям, отдельных элементов повторения, которые не прямо, а лишь опосредованно связаны с темой урока. Например, учитель, осуществляющий сопутствующее повторение, не дает для образования форм дательного и предложного падежей «легкие» слова типа армия, партия, а возьмет трудные в орфографическом отношении слова артиллерия, аллея, иллюминация. В этих словах, кроме удвоенной Л, имеются непроверяемые гласные. Если, предупредив ошибки, написать эти слова грамотно на доске, а затем дать учащимся задание записать их в нужном падеже, то одновременно будут решены две задачи.

Обобщающее и систематизирующее повторение. Здесь должен использоваться дидактический материал более высокой степени трудности, нежели при первичном изучении. Учащимся задается новый уровень самостоятельной работы: они сами сравнивают, обобщают, дифференцируют и систематизируют, предлагают свои таблицы, схемы, алгоритмы и т. д.

Необходимо отметить, что в основу организации всех видов повторения кладутся общие принципы: повторение должно быть систематическим, осуществляться постоянно и последовательно, быть разнообразным. Повторение необходимо осуществлять на усложняющемся материале.

Контроль знаний, умений, навыков. Контроль за деятельностью обучаемых – составная часть процесса обучения. Он пронизывает весь урок, все его элементы и этапы. Контроль имеет функции, благодаря которым оказывается многостороннее воздействие на учащихся.

В ходе контроля осуществляется воспитывающая функция. Контроль стимулирует приобретение учащимися полноценных ЗУН, прививает чувство ответственности за работу, приучает к регулярному труду на уроке и дома.

Контроль включает в себе и обучающую функцию. Параллельно с контролем происходит корректировка и уточнение знаний, умений и навыков: при установлении обратной связи со школьниками обнаруживаются пробелы и

ошибки. Ошибки исправляются, способы действия уточняются. Знать язык – значит уметь совершать действия с его помощью, строить устную и продуцировать письменную речь. Поэтому контроль идет рука об руку с применением ЗУН, сопровождает деятельность учащихся, позволяет осуществлять наблюдение за ней. Действия учеников с языком не только демонстрируют ЗУН, но одновременно способствуют их закреплению, повторению, представляют собой тренировку. Это вторая обучающая функция контроля. Следовательно, дидактический материал, подбираемый учителем для опроса, не может быть каким угодно. Он должен сочетать в себе задачи контроля с опорными задачами закрепления и повторения, вынесенными на данный урок. Обучение – процесс, протяженный во времени. В ходе изучения темы, раздела, курса идет постоянное накопление ЗУН. Оно сопровождается текущим контролем. По завершении изучения темы, раздела или курса осуществляется итоговый контроль – смотр ЗУН по всей теме.

Контроль может быть всеобщим, когда все учащиеся класса выполняют проверочное задание, или выборочным, когда для опроса выбираются несколько учеников по усмотрению учителя.

Выборочный контроль идет через различные формы опроса.

Индивидуальный опрос. При индивидуальном опросе в один прием полностью выявляются ЗУН одного ученика. Индивидуальный опрос, как правило, включает две части: устную и письменную. При устном опросе проверяется степень владения научными знаниями, умение излагать их в научном стиле и правильно употреблять термины. Учащийся должен обнаружить умение объяснять с помощью научных знаний явления языка. Вопросы при устном опросе могут быть двух типов: репродуктивные (воспроизведение положений учебника, например: Какая часть речи называется глаголом?); продуктивные (требующие сравнения, сопоставления и обобщения, например: В чем сходство и каковы различия грамматических признаков причастий и деепричастий?). При оценке устного ответа необходимо учитывать следующие параметры: насколько полно и детально изложена теория, приведено ли достаточное количество примеров, получили ли эти примеры объяснение.

Для выставления оценки устного ответа недостаточно, необходимо в ходе индивидуального опроса предложить письменные практические задания. Способы введения письменных заданий в индивидуальный опрос:

- ученику диктуются слова, словосочетания, предложения, которые он записывает на доске, комментируя. Вместе с тем он отвечает на устно заданные вопросы по теории;
- упражнение до урока записано учителем на доске с пропуском букв и знаков препинания. Это будет часть индивидуального опроса в письменной форме. Учащийся выполняет упражнение, делает разборы, выборку и классификацию примеров, составляет схемы предложений;
- в качестве практического задания может быть использован текст упражнения, выполненного дома. В этом случае проверка домашнего задания сливается с индивидуальным опросом;
- материалом для индивидуального опроса может служить любое выполненное в классе упражнение или какой-либо вид обучающего диктанта.

Класс в момент опроса одного учащегося можно занять самостоятельным выполнением письменной работы по заданию, которое получил опрашиваемый у доски. Здесь уместно сочетать различные виды разборов, графические объяснения выбора орфограмм и пунктограмм, составление схем предложений, различные выборки и классификации, подбор синонимов и антонимов. Различают несколько видов индивидуального опроса.

Парный индивидуальный опрос. Класс разбивается на пары. На доске или на карточках предъявляется задание по теории для всего класса. Каждый ученик готовится индивидуально, а затем начинается опрос. Отвечает один из учеников, другой слушает, задает вопросы, уточняет, потом отвечает другой ученик. Оценки выставляются в оценочный лист, учитель просматривает оценочный лист и решает, кто будет отвечать перед классом, подтверждая полученные оценки. Опрос по карточкам. В карточке для опроса могут быть представлены вопросы по теории и практические задания или только практические задания. Работать можно у доски, в тетради, на листочке. Работа длится 10 минут. У доски – от 5 до 7 минут. Карточка может быть тематической, содержащей теоретический и практический материал на определенную тему. Комбинированная карточка не только проверяет знания, умения и навыки по текущей теме, но и широко включает разнообразное повторение. Посредством карточек удобно осуществлять принцип индивидуального подхода к ученикам при опросе. Карточки для слабых учащихся могут содержать подсказку: образец рассуждения, алгоритм. В карточках для средних учащихся подсказка убирается. Сильным ученикам готовят карточки с творческими заданиями, с большим объемом самостоятельных мыслительных операций. Выполненную работу проверяет либо учитель после урока (или на уроке в момент, когда все ученики заняты самостоятельной письменной работой), либо ассистенты или консультанты из числа сильных учеников (с выставлением оценки); может также осуществляться самопроверка при помощи карточек-информаторов.

Уплотненный опрос. Это объединение опроса у доски с опросом по карточкам. При уплотненном опросе увеличивается количество опрошенных за единицу времени. 3–4 учащихся получают карточки и работают, сидя за партами. Еще 2–3 школьника отправляются к доске и выполняют свои задания на тех ее частях, которые не видны классу. Остальные учащиеся делают какую-то другую работу: проверяют домашнее задание, выполняют небольшое упражнение. После выполнения упражнения класс совместно с учителем проверяет учащихся, работавших у доски, и выслушивает тех, кто работал по карточкам.

Групповой опрос. Учащиеся работают в группах. Определяется групповое и индивидуальное задание. Ученики планируют композицию ответа, за работу выставляется оценка всей группе учащихся.

Общеклассный письменный индивидуальный опрос. Проводится итоговая письменная работа на уроках вторичного закрепления, обобщения и систематизирующего повторения. Если используются формы экспресс-контроля (перфокарты, тестовые задания с выбором ответа и т. д.), то такая работа длится не более 10–15 минут. К общеклассному письменному индивидуальному опросу относят также такие классные работы по развитию речи, как изложения и сочинения различных видов.

Фронтальный опрос. Если индивидуальный опрос предполагает локализованный в какой-либо части урока полный устный или письменный ответ ученика с результатом в конце ответа в виде мотивированной оценки, то при фронтальном опросе ученик отвечает в несколько приемов. Его ответы рассеяны по всему уроку. Они сопровождают ход урока: проверяется домашнее задание – участвуют 2–3 ученика, качество ответов фиксируется; используются упражнения или вопросы по накануне изученному материалу и вторичное его закрепление – вновь привлекаются уже отвечавшие и новые ученики, осуществляется повторение с целью актуализации опорных ЗУН или сопутствующее повторение – снова опрашиваются те, кому необходимо поставить оценку. И так в течение всего урока.

Главное внимание учитель направляет на решение очередных задач урока, а не

на ответ ученика, поэтому фронтальный опрос предполагает сжатые аналитические ответы. Меняется характер вопросов по теории. При индивидуальном опросе один ученик представляет полный и систематизированный ответ по всему теоретическому материалу. Например: Сформулируйте правила слитного и раздельного написания НЕ с именами существительными, прилагательными и наречиями на -о. При фронтальном опросе на этом материале может быть опрошено трое учеников, каждый расскажет по одному правилу, приведет примеры и объяснит их. Существует опасность чрезмерного дробления вопросов или их подсказывающей конкретизации: Какую гласную букву надо писать в корне кос / кас, если за ним находится суффикс -а-?» Ученик отвечает: А. Подобная постановка вопроса считается неправильной.

Оценка выставляется за сумму ответов, обычно в конце урока. Она должна быть мотивирована. Учитель до урока планирует, кого он будет опрашивать и на каком материале. Чтобы не перепутать качество ответов разных учеников, в поурочном плане учитель чертит таблицу, в которую помещает фамилии учащихся и название видов работ, за участие в которых ученик получит итоговую оценку. Ее называют поурочным баллом.

В течение урока таблица заполняется оценками. В зависимости от значимости выводится итоговый балл.

Примерная таблица для выведения поурочного балла

Фамилия ученика	Проверка д/з	Ответы на вопросы	Объяснительный диктант	Словарный диктант	Сочинение-миниатюра	Поурочный балл

Достоинства фронтального опроса:

- экономия времени на уроке – опрос идет как бы между делом, сопровождает естественный ход урока, дает возможность увеличить количество повторительно-закрепительных практических упражнений, т. к. сопровождает их выполнение классом в целом;

- активизация учащихся – каждый ученик должен находиться в постоянной готовности дать полный и содержательный ответ, ибо никому не известно, с какого момента тот или иной школьник будет включен во фронтальный опрос.

Недостатки фронтального опроса:

- отсутствие глубины проверки, которую содержит индивидуальный опрос – дробные, четкие, наводящие вопросы требуют от учащихся кратких экономных ответов. Такая ситуация не способна в полной мере выявить объем знаний и навыков ученика;

- господство коротких, сжатых ответов – в этих условиях связные монологические высказывания и системные подробные знания остаются не востребуемыми. При злоупотреблении фронтальным опросом это снижает общий уровень подготовки учащихся и тормозит их развитие. Постоянная ориентация на фронтальный опрос отражается в способе подготовки школьников к уроку. Они склонны к усвоению суммы знаний, а не их системы.

Проверка домашнего задания. Проверка включает в себя опрос учащихся и проверку письменного задания. Основной функцией этого структурного элемента

урока является выяснение степени осознанного усвоения пройденного и проверка правильности выполнения упражнения. Дополнительными функциями являются контроль за выполнением (все или не все выполнили), воспитание, оценка знаний и умений учащихся и функция закрепления умений и навыков.

Для проверки домашнего задания чаще всего отводится специальное время в начале урока. Но проверка может проводиться и как элемент работы над новым материалом, если этот материал органически связан с нею. Часть домашнего задания может быть проверена в специально отведенное время, а часть – в связи с изучением нового материала.

Проверке подлежат:

- усвоение учащимися знаний о языке;
- выполнение письменного задания;
- запоминание слов с непроверяемыми орфограммами.

Проверка усвоения учащимися знаний о языке. В школьном курсе русского языка к таким знаниям относятся определения языковых явлений, орфографические и пунктуационные правила, условия выбора орфограмм и постановки знаков препинания, классификация языковых явлений, различные виды разборов.

Проверка усвоения теоретических сведений по русскому языку прежде всего предполагает выяснение степени осознанности школьниками изучаемого материала, которая выражается в умении выявить сущность явления, в умении видеть место изучаемого языкового явления среди других явлений – сходных или различных, в умении обнаружить причинно-следственные связи между явлениями, в понимании роли тех или иных явлений в языке.

Для проверки усвоения учащимися знаний о языке используются следующие способы.

Ответы на вопросы, требующие обоснования высказанного положения. Для таких вопросов используются формулировки, начинающиеся с вопросительных слов какой, когда, почему и т. д., например: Какие слова называются синонимами? Какие простые предложения называются односоставными? и т. д. Другие вопросы направлены на выяснение причинно-следственных связей между явлениями, например: Почему перед союзом как запятая не всегда ставится? От чего зависит выбор букв о и е в суффиксе существительных -ок- (-ек-)? В чем заключается отличие прилагательных и наречий в форме сравнительной степени? и т. д.

1. Применение усвоенных знаний к предлагаемым примерам. В соответствии с проверяемой темой учитель записывает на доске или экранирует через кодоскоп или проектор примеры изучаемых языковых явлений: слова в определенных формах (с пропусками и без них), словосочетания, предложения (с пропусками знаков препинания или без них). От учащихся требуется, опираясь на них, ответить на вопросы и выполнить задания: Докажите, что эти слова – синонимы. В какой форме находятся данные слова? Как вы это определили? Какими орфографическими правилами вы объясните выбор орфограмм в данных словах? Докажите, что данное предложение не должно иметь второй главный член и т. п.

2. Составление таблиц и заполнение их соответствующими примерами. Этот способ целесообразно применять для проверки запоминания классификаций языковых явлений, понимания взаимосвязей, существующих между ними, условий выбора тех или иных написаний и постановки знаков препинания. Составлению таблиц школьникам необходимо учить в процессе усвоения нового материала. Базой этой методики является раскрытие логической основы классификации, способов графического расположения материала, отражающего зависимость между языковыми явлениями, фактами. Этапы формирования этого умения: анализ готовой таблицы; коллективное составление двух-трех аналогичных таблиц; индивидуальное составление таблиц. Для составления таблиц при

проверке домашнего задания предлагаются следующие задания: составить таблицу по таким-то признакам (например, показать зависимость выбора букв о и а в корне слова от соответствующих условий и т. п.); составить таблицу, опираясь на формулировку темы (например, «Степени сравнения наречий», «Двоеточие в простом предложении» и т. п.); найти ошибки в готовой таблице; определить тему на основе домашнего задания. Составление таблицы сопровождается рассуждением ученика, в котором он объясняет основы классификации явлений, различия между ними, дает названия графам составляемой таблицы, комментирует их расположение, обосновывает выбор примеров, иллюстрирующих данное языковое явление.

3. Связное сообщение ученика о языковом явлении. Данный способ проверки целесообразно использовать после:

- 1) изучения разрядов того или иного явления (например, разрядов местоимений, видов глагола, типов сказуемого и т. п.);
- 2) ознакомления с несколькими видами орфограмм или пунктуационных правил, в чем-либо сходных между собой (например, употребление мягкого знака, тире и т. п.);
- 3) изучения всех форм словоизменения, способов словообразования, типов словосочетаний, предложений.

Связное сообщение ученика весьма эффективно на уроках повторения по теме или в конце учебного года. Связному сообщению необходимо учить. Начинается формирование этого умения с обучения составлять план ответа, затем анализируются образцы таких сообщений и по аналогии готовятся сообщения о каком-либо сходном языковом явлении. При проверке домашнего задания с помощью данного способа используются следующие задания: рассказать о том или ином явлении по предлагаемому плану (он либо заранее записывается на классной доске, либо экранируется с помощью проектора); составить план ответа о том или ином языковом явлении; связное сообщение о том или ином явлении. Проверка знаний может быть устной и письменной. Письменная форма позволяет проверить знания у всех учащихся одновременно.

Проверка письменного задания. Письменные задания даются как по языковым темам, так и по правописным – орфографическим и пунктуационным, а также по развитию связной речи учащихся (последние задания проверяются учителем вне урока). Выполняя задания по лексике, фонетике и грамматике, учащиеся подчеркивают соответствующие явления, выписывают их, составляют словосочетания, предложения, подбирают свои примеры, составляют схемы слов, словосочетаний и предложений. Правильность выполнения этих заданий рациональнее всего проверять с помощью выборочного называния (выписывания) соответствующих языковых явлений. Свой ответ учащиеся должны мотивировать, объясняя выбранные из домашней работы примеры.

Выполняя задания по орфографии и пунктуации, школьники подчеркивают в словах орфограммы, в предложениях – смысловые отрезки, требующие пунктуационного выделения; вставляют пропущенные орфограммы; расставляют пропущенные знаки препинания; выписывают слова с нужными орфограммами и предложения с теми или иными смысловыми отрезками; подбирают свои примеры слов с теми или иными видами орфограмм; составляют предложения заданной структуры.

Эти задания проверяются с помощью следующих действий:

- сравнение своей домашней работы с записью на классной доске (на ней предварительно учитель записывает ту часть домашнего задания, над которой работали учащиеся) с целью найти и исправить возможные ошибки;
- вставка пропущенных букв, знаков препинания в записанной на доске части

домашней работы (эту работу выполняет вызванный к доске ученик по своей тетради);

- проецирование на экран с помощью кодоскопа или проектора проверяемой части домашнего задания и нахождение в домашней работе возможных ошибок;
- выборочное чтение (называние) примеров;
- выписывание примеров из домашней работы;
- диктант по тексту домашнего упражнения;
- составление таблиц на основе домашнего упражнения;
- письмо по памяти на основе домашнего задания.

Проверка запоминания учащимися слов, имеющих те или иные особенности.

Параллельно с усвоением определений языковых понятий, правил правописания школьники должны запомнить достаточно большое число слов, обладающих какими-либо произносительными, морфологическими или орфографическими особенностями.

Для проверки произношения слов (гласных, согласных и ударения в них) целесообразно использовать следующие задания:

- вспомнить слова, в которых заучивалось произношение гласных (согласных), ударение, и произнести их;
- прочитать слова (они заранее записаны на доске);
- подобрать к данным словам однокоренные слова или образовать от них какие-либо формы, записать их и прочитать.

Проверка правильности образования форм слов осуществляется с помощью следующих заданий:

- вспомнить слова, образование форм которых заучивалось, записать их и произнести;
- образовать от данного слова какую-либо форму, записать ее и произнести;
- выбрать из данных форм слов литературный вариант, записать его и произнести.

Усвоение слов с непроверяемыми орфограммами проверяется с помощью следующих заданий:

- вспомнить слова с непроверяемыми орфограммами, записать, подчеркнуть в них непроверяемые написания;
- записать под диктовку слова с непроверяемыми орфограммами;
- подобрать к этим словам однокоренные слова, записать их;
- сгруппировать слова с непроверяемыми написаниями по каким-либо признакам (например, по смысловым, по грамматическим темам, по общности непроверяемых орфограмм и т. п.).

Задание на дом. Домашние работы по русскому языку – обязательный этап обучения детей. В процессе их выполнения происходит индивидуальное осмысление и усвоение знаний о языке.

Объем и содержание домашнего задания. Домашнее задание выполняется охотно всеми учениками, если оно посильно, невелико по объему и делается без перерыва. Опыт показывает следующее: домашняя работа не должна занимать более 30–40 минут по одному предмету (от 5 к 9 классу) на выполнение устного (усвоение новых и повторение ранее изученных сведений) и письменного заданий. Упражнение для письменной работы целесообразно давать объемом в 4–6 строк в 5–7 классах и 8–10 строк в 8–9 классах. Если предлагаются нестандартные задания (составление предложений, написание сочинений), то в итоге желательно получить тот же объем работы, что и при выполнении стандартных упражнений (списывание из учебника).

Учитель, подбирая домашнее задание, учитывает наличие в классе как слабых,

так и сильных школьников. Последним полезно дать какие-либо небольшие задания повышенной трудности, чтобы было интересно их выполнять. В качестве домашних заданий предлагаются те же виды упражнений (кроме диктантов), которые учащиеся выполняли на уроке: списывание; составление таблиц, схем; придумывание предложений; подбор примеров; написание сочинений; образование форм слов; подбор однокоренных слов; различные разборы и т. п. Выбор упражнения в качестве домашней работы определяется разными условиями: спецификой темы, целями обучения, подготовленностью учащихся.

Домашняя работа одновременно с реализацией основной учебной цели формирует навыки самостоятельности поиска способа ее выполнения. В этом деле учащимся помогают советы учителя, где и как искать дополнительный материал (словари, справочники, научно-популярные книги и т. п.).

Подготовка к восприятию домашнего задания и методика его преподнесения. Формируют интерес детей к домашней работе задания по выбору. Для этого используются как одно и то же упражнение, так и разные упражнения. К одному и тому же упражнению можно дать разные задания: списывание без дополнительного задания; списывание с распределением слов (предложений) на группы; составление таблиц и заполнение их словами из текста данного упражнения. Суть работы сохраняется неизменной в домашнем задании всех учащихся, однако разная форма его выполнения позволяет детям проявить свои творческие возможности.

Домашнее задание предлагается ученикам на разных этапах урока, но обязательно после ознакомления с новым материалом. Домашнее задание можно предлагать компактно в конце урока, оставив для этого время (2–3 мин), или рассредоточенно (после ознакомления с новым материалом – теоретическое задание), а после выполнения учащимися домашнего задания необходимы минимальные разъяснения учителя о характере работы, путях ее выполнения.

Подведение итогов урока. Функция этого структурного элемента урока – выяснение степени осознанного усвоения нового материала. Для ее реализации ставятся вопросы, требующие осмысленного ответа, например: От каких условий зависит выбор двоеточия в простом предложении? Как отличить глагол совершенного вида от глагола несовершенного вида? В какой последовательности следует разбирать какую-либо часть речи? Почему в предложениях с однородными членами между ними не всегда ставятся запяты? и т. п.

Вопросы типа Что вы узнали на уроке нового? ставить нерационально: он является нецеленаправленным.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985.
2. Богданова, Г. А. Опрос на уроках русского языка / Г. А. Богданова. – М. : Просвещение, 1989.
3. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая – М. : Знание, 1985.
4. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие / О. Н. Киселева. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981.
6. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М.

Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972.

7. Матюшкин, А. М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М. : Знание, 1977.

8. Меженко, Ю. С. Опорные конспекты на уроках русского языка / Ю. С. Меженко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 4. – С. 11–14.

9. Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1983.

10. Онищук, В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986.

11. Панов, Б. Т. «Поурочный балл» и вопросы развивающего обучения школьников / Б. Т. Панов // Русский язык в школе. – 1982. – № 3. – С.34–39.

12. Панов, Б. Т. Типы и структура уроков русского языка : пособие для учителя / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1986.

13. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.

14. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980.

15. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения : проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980.

16. Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1998.