

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Атарщикова Е.Н.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ.
РАЗДЕЛ: ПРЕПОДАВАНИЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

специальность 05030165 – Русский язык и литература

Ставрополь
2008

УДК 808.2-5
ББК 74.268.1 Рус
А 92

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

Атарщикова Е.Н.

Теория и методика обучения русскому языку и литературе.

А 92 Раздел: Преподавание русского языка: Учебно-методический комплекс. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 332 с.

Учебно-методический комплекс «Теория и методика обучения русскому языку и литературе. Раздел: Преподавание русского языка» разработан на основании и в соответствии с приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1938 от 30.09:2005г. «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений».

Материалы, включенные в УМК, отражают современный уровень развития науки, показывают использование методов и технических средств интенсификации учебного процесса, различных форм его организации.

Учебно-методический комплекс имеет следующую структуру: рабочая программа курса, методические рекомендации по изучению курса и по выполнению различных видов практических заданий и самостоятельных работ, тексты лекций, материалы тестовой системы и контрольные задания, а также словарь терминов (гlossарий). УМК поможет студентам осваивать учебный материал и получать навыки его использования на практике, ориентироваться в многообразии определений.

Изложение учебного материала логически последовательное, способствующее развитию профессиональной компетенции будущего специалиста в области филологии.

УДК 808.2-5
ББК 74.268.1 Рус

© Атарщикова Е.Н., 2008
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2008

Содержание

1. АННОТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	4
1.1. Нормативно-правовая база учебного курса «теория и методика обучения русскому языку»	4
1.2. ГОСТ СПО.	4
1.3. ГОСТ ВПО.	5
2. ПРОГРАММА КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ»	7
3. ТЕКСТ ЛЕКЦИИ ПО КУРСУ: ВВОДНАЯ ЛЕКЦИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ РУССКОГО НАРОДА»	50
4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ	72
4.1. Учебно-методическое пособие «Лабораторно-практические занятия по методике преподавания русского языка»	72
4.2. Положение о педагогической практике на историко-филологи- ческом факультете	153
4.3. Методические рекомендации студентам-филологам	165
4.4. Методические рекомендации по организации и проведению государственного экзамена	217
4.5. Методические рекомендации студентам-филологам по подготовке, написанию и апробации дипломной работы	226
5. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ КУРСА ..	278
5.1. Планирование работы по изучению курса и формы отчетности ...	278
5.2. Планы лабораторно-практических и семинарских занятий	282
6. МАТЕРИАЛЫ ДИАГНОСТИКО-КОНТРОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ (КИМ)	290
7. СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ (ГЛОСАРИЙ)	312

1. АННОТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

1.1. Нормативно-правовая база учебного курса «теория и методика обучения русскому языку»

Профессиональная подготовка будущих преподавателей-словесников в педагогических институтах требует не только основательной теоретической, но и методической подготовки.

Курс «Теория и методика обучения русскому языку» входит в блок (цикл) психолого-педагогических дисциплин, освоение которых обеспечивает право присвоения выпускникам, завершившим подготовку по специальности 05030165 – Русский язык и литература, квалификации учитель русского языка и литературы.

В «Обязательном минимуме содержания программы профессиональной подготовки преподавателя»¹ данная предметная область характеризуется следующим образом:

Методика преподавания (предмета):

основы дидактики (предмета); содержание и структура школьных программ и учебников; вопросы частных методик, относящихся к основным темам школьного курса; различные подходы к изучению основных тем школьного курса (предметов); межпредметные связи; методы организации самостоятельной работы и развития творческих способностей учащихся; таксономия учебных задач; новые технологии обучения, методы диагностики знаний учащихся; анализ учебников и методической литературы по предмету; организация учебной деятельности учащихся, разработка планов и конспектов занятий.

1.2. ГОСТ СПО.

Методика преподавания русского языка: методика преподавания русского языка как теория формирования языковой (речевой компетентности обучающихся); базисный учебный план; пробные и параллельные учебники и программы; педагогические функции учебной дисциплины «Русский язык»; основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования

¹ Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускников для получения квалификации «Учитель русского языка и литературы»

системы образования; лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку; основные единицы обучения русскому языку в школе: слово – предложение – текст; моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения; линейная, древовидная, сетевая, матричная модели; технологии изучения русского языка как феномена национальной культуры, как средства познания мира и самого себя, как средства общения; диагностика развития языковой (речевой) компетентности обучаемых; методика развития речи; методика внеурочной работы по русскому языку.

1.3. ГОСТ ВПО.

Теория и методика обучения русскому языку и литературе. Теория и методика обучения русскому языку. Методика как теория и практика обучения русскому языку. Русский язык как учебный предмет в разных типах средних учебных заведений. Цели, содержание и структура современного школьного курса русского языка. Принципы, методы и приемы обучения русскому языку. Средства обучения: учебник, учебные комплекты, зрительная и слуховая наглядность при обучении русскому языку. Организация и обеспечение процесса обучения русскому языку: современный урок как основная форма обучения, типы уроков. Упражнения, их виды и система. Требования к знаниям и умениям по русскому языку. Контроль знаний, умений и навыков как компонент учебного процесса. Специфика уроков русского языка на старшей ступени в зависимости от профиля. Методика изучения фонетики, орфоэпии и интонации. Методика освоения орфографии. Методика изучения лексики и фразеологии. Методика изучения состава слова и словообразования. Методика изучения грамматики (морфология и синтаксис). Методика освоения пунктуации. Методика преподавания русского языка на базовом и профильном уровнях. Развитие речи учащихся. Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности. Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Стилистика и культура речи как компоненты всех разделов школьного курса русского языка. Методика работы над текстом. Методика обучения написанию изложения и сочинения. Культуроведческий аспект обучения русскому языку как средству духовного и эстетического воспитания. Элективные курсы. Внеурочная работа.

Аудиовизуальные технологии обучения. Аудиовизуальная информация: природа, источники, преобразователи, носители. Аудиовизуальная

культура: история, концепции, структура, функционирование. Психофизиологические основы восприятия аудиовизуальной информации человеком. Аудиовизуальные технологии: фотография и фотографирование; оптическая проекция (статическая и динамическая), звукозапись (аналоговая и цифровая); телевидение и видеозапись (аналоговая и цифровая); компьютеры и мультимедийные средства.

Аудиовизуальные технологии обучения: типология аудио-, видео-, компьютерных учебных пособий; типология учебных видеозаписей; банк аудио-, видео-, компьютерных материалов; дидактические принципы построения аудио-, видео-, компьютерных учебных пособий. Интерактивные технологии обучения.

2. ПРОГРАММА КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ»

Раздел 1. Преподавание русского языка

специальность
032900 – Русский язык и литература

1. Пояснительная записка

Методика русского языка в системе профессиональной подготовки учителя русского языка играет ведущую роль: она заставляет будущего специалиста-словесника проанализировать свои знания, умения и навыки, свои личные данные с точки зрения требования современной школы. Для ее решения программой предусмотрены практические и лабораторные занятия, проведение нескольких видов педагогической практики, сдача коллоквиумов, написание рефератов, курсовых и дипломных работ.

В основе дисциплины – исторически сложившаяся методология лингвистического знания, достижения современных наук о развитии языковой личности школьника, ориентация на социо- и лингвокультуроведческий, коммуникативный, функциональный подходы, подготовка к различным видам профессиональной деятельности, передовой педагогический опыт. Дисциплина ориентирована на создание системы ценностных представлений о языке, совершенствование и развитие языкового образования, разработку новых технологий уроков по русскому языку.

Преподавание русского языка в школе требует от учителя постоянного поиска, умения анализировать, сопоставлять и находить наиболее эффективные и рациональные пути передачи знаний учащимся, способы формирования осознанных умений и навыков, самостоятельности мышления, познавательной активности. Именно поэтому наряду с вопросом *чему учить* будущего преподавателя русского языка особенно остро ставится вопрос и *как учить*.

Предусмотрено ознакомление студентов с разными методическими направлениями, более глубокое и самостоятельное изучение ими концептуально новых идей, овладение общеучебными явлениями получения информации с учетом современных информационных технологий и специальными типами умений, обеспечивающих осмысление практики организации обновленного учебного процесса.

Программа ориентирована на 60 часов учебной работы, состоит из 10 разделов, приводится список использованной литературы. Программа является инвариантной, определяет структуру и содержание курса для обучения в различных формах (очная, заочная, экстернат, программа переподготовки учителей); на ее основе могут быть созданы варианты.

Цель курса МПРЯ:

во-первых, обеспечить необходимую теоретическую и методическую подготовку учителя русского языка в соответствии с последними тенденциями содержания обучения в высшей и общеобразовательной школе, способствующую формированию методического мышления и освоению метаязыка методики как науки и являющуюся определяющим условием для будущей плодотворной педагогической деятельности;

во-вторых, подготовить студентов к успешному прохождению активной педагогической практики в средних общеобразовательных учебных заведениях (учреждениях): школах, гимназиях, лицеях, колледжах – как очередному важному этапу в их педагогическом образовании, способствующему закреплению теоретических знаний и формированию профессиональных умений и навыков;

в-третьих, формировать профессиональную компетенцию и творческий потенциал личности учителя-лингвиста.

Задачи данной дисциплины:

– сформировать понимание методики русского языка как прикладной науки, раскрыв содержание ее основных понятий и категорий;

– представить в обобщенном виде основные достижения и идеи в области МПРЯ лучших ученых-методистов XIX в. (история методики) и пути ее развития отечественными учеными-методистами и учителями-практиками в XX в.;

– охарактеризовать основные тенденции, направления и проблемы современной МПРЯ;

– обеспечить будущего учителя фундаментальными научно-методическими знаниями о процессе обучения русскому языку и воспитания детей средствами своего предмета;

– вооружить его методами, формами и способами реализации компетентностного подхода к преподаванию русского языка, что позволит в дальнейшем в разнообразной профессиональной деятельности учителя в современной дифференцированной школе развивать языковые способности личности и создавать обучающую речевую среду;

– познакомить студентов с целями, задачами и содержанием курса русского языка в современной средней школе; дать представление: а) о действующих в настоящее время программах, используемых учебно-методических комплексах; б) об основных формах учебной деятельности, эффективных методах и приемах, а также средствах обучения, применяемых на

уроках русского языка, на элективных и факультативных занятиях и во внеклассной работе по предмету;

- рассмотреть вопросы методики изучения основных разделов школьного курса русского языка;

- выработать у студентов умения планирования работы по русскому языку, построения уроков, осуществления контроля над деятельностью учащихся и проверки и оценки их знаний, умений и навыков;

- способствовать формированию умений самостоятельного освоения научно-методической литературы, опыта учителей и применения на практике достижений современной методики.

2. Требования к уровню освоения содержания дисциплины (система знаний и умений)

Изучение дисциплины ориентирует на следующие *виды профессиональной деятельности* учителя русского языка и литературы:

в области учебно-воспитательной деятельности:

- осуществление процесса обучения в соответствии с образовательной программой;

- планирование и проведение учебных занятий с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом;

- использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств обучения; использование технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий;

- применение современных средств оценивания результатов обучения;

- воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;

- организация и проведение внеклассных мероприятий;

в области научно-методической деятельности:

- выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;

- анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.

В рамках задачи создания научно-методической базы будущей практической деятельности студенты должны:

- знать основную научную и учебную литературу по методике русского языка;

- владеть основными теоретическими положениями науки;

- уметь изложить содержание основных понятий, используемых в курсе методики;

– знать основные различия между системой русского литературного и разговорного языка учащегося; уметь прогнозировать возможную транспозицию и предупреждать типичные ошибки, связанные с интерференцией разговорного языка.

В рамках задачи формирования методических умений студенты должны:

– определять конкретную методическую цель урока и его основное содержание;

– оценивать отбор и дозировку языкового материала с точки зрения его соответствия конкретной методической цели урока;

– анализировать языковой материал урока с точки зрения трудностей, которые он представляет для определенной социальной группы учащихся, и находить пути преодоления этих трудностей;

– определять вид речевой деятельности, на формирование и развитие которого направлен урок;

– выявлять целесообразные способы и приемы семантизации лексики, введения нового грамматического материала, работы над произношением, проверки понимания нового материала и т.д.;

– оценивать учебные действия учителя и учащихся с точки зрения их соответствия методической цели урока, особенностям этапов, контингента, методическим принципам обучения;

– выбирать оптимальную структуру урока для конкретной цели и содержания;

– владеть методикой анализа текста (учебного, научно-популярного, художественного и т.п.) как речевого произведения, имеющего свои языковые закономерности и коммуникативную заданность;

– конкретизировать коммуникативные умения в определенном виде речевой деятельности и подбирать упражнения, обеспечивающие их формирование;

– определять их последовательность;

– подбирать оптимальные средства обучения для решения намеченных задач;

– владеть приемами создания и поддержки мотивации у учащихся;

– уметь правильно организовать общее взаимодействие учащихся на уроке;

– уметь варьировать общение с учащимися в зависимости от обстоятельств;

– владеть навыками ведения учебной документации – планов, конспектов и т.п.

В рамках задачи обеспечения профессиональных качеств студенты должны:

- уметь выбрать методическую концепцию, воспроизвести психолого-педагогическую и лингвистическую аргументацию в пользу сделанного выбора;
- изложить преимущества предлагаемого методического решения;
- раскрыть зависимость, взаимосвязь различных методических положений в рамках излагаемой концепции.

Студент, освоивший дисциплину «Методика преподавания русского языка», должен **знать**:

- особенности современной методики русского языка как науки, ее предмет, задачи и содержание;
- традиции и новаторство в обучении, воспитании и развитии учащихся на уроках русского языка;
- научные основы методики преподавания русского языка;
- общедидактические и частнометодические принципы обучения русскому языку;
- методы, приемы и средства обучения русскому языку в школе;
- типы и структурные элементы уроков разных типов;
- методы научного исследования;
- особенности изучения разделов школьного курса русского языка;
- методику работы в старшей профильной школе;
- методику проведения внеклассной работы;

уметь:

- определять цели и задачи обучения;
- использовать возможности русского языка для развития познавательного интереса и формирования учебной мотивации;
- планировать учебный материал в соответствии с программой;
- готовить учащихся к изложениям и сочинениям;
- проверять тетради и проводить работу над ошибками;
- использовать ТСО и средства наглядности;
- проводить все виды внеклассной работы по предмету;

владеть:

- элементами научно-исследовательской работы в курсе русского языка;
- традиционными и новыми технологиями русского языка.

3. Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Всего часов	Семестры
Общая трудоемкость	60	7–8
Аудиторные занятия	48	7–8
Практические занятия	18	7–8

Лекции	30	7–8
Лабораторные занятия	нет	
Самостоятельная работа	12 (на весь период)	7–8
Курсовые работы	3 (на одного студента)	7–8
Дипломные работы	26 (на одного студента)	9–10
Вид итогового контроля		
Зачет		7
Экзамен		8

4. Содержание дисциплины

4.1. Разделы дисциплины и виды занятий

№	Раздел дисциплины	Лекции	Семинары	Самост. работа
1.	Общие вопросы методики русского языка	2	2	
2.	Программы по русскому языку	2	2	1
3.	Методы и средства обучения	1	1	1
4.	Формы организации учебных занятий	1	1	1
5.	Изучение отдельных разделов и аспектов школьного курса русского языка: А) методика фонетики Б) методика лексики В) методика словообразования Г) методика морфологии Д) методика синтаксиса Е) методика орфографии Ж) методика пунктуации З) методика развития речи	2 2 2 2 2 2 4 4	1 1 1 1 1 1 2 2	1 1 1 1 1 1 1 1
6.	Контроль за усвоением знаний по русскому языку, формированием языковых и речевых умений и их оценка	2	2	1
	Итого:	30	18	12

4.2. Содержание разделов дисциплины

Раздел 1. Общие вопросы методики преподавания русского языка в школе

Методика преподавания русского языка (МПРЯ) как прикладная наука и учебная дисциплина. МПРЯ как часть лингводидактики. Объект и предмет МПРЯ, ее задачи: определение целей и задач, содержания обучения русскому языку; формы, методы и приемы, средства обучения и контроля. Базисные понятия МПРЯ. Цель, задачи и структура вузовского курса МПРЯ. Содержание профессионально-методической подготовки будущего преподавателя русского языка средних учебных заведений. Характеристика важнейших учебных пособий по курсу.

Методы исследования МПРЯ: анализ литературы, метод наблюдения, анкетирование и тестирование учащихся, анализ документации, методический эксперимент, статистические методы, обобщение опыта передовых учителей, изучение методического наследия и др.

Методика и ее базисные науки. Философия как методологическая основа методики. *Логика* и МПРЯ. Связь МПРЯ с *лингвистикой*. Зависимость содержания обучения от уровня развития лингвистики. Терминология. Отражение в методике обучения языку и его изучения разграничения лингвистических дисциплин: 1) изучающих языковую систему по языковым ярусам (уровням), по хронологическому принципу (история языка и современный русский язык); 2) изучающих употребление языка, его функционирование (культура речи, стилистика, риторика, лингвистика текста и др.). Вопрос о целесообразности освещения в средних учебных заведениях разных принципов, подходов, понятий, представленных лингвистическими школами. Требование соответствия изучаемых в школе сведений в языке и речи положениями современной филологической науки.

Связь МПРЯ с *психологией*: использование в процессе обучения разных данных общей, возрастной и педагогической психологии о процессах восприятия, усвоения знаний учащихся; особенностях памяти, интересе к учению и др.

Связь МПРЯ с *педагогикой и дидактикой*. Использование в практике преподавания русского языка общедидактических принципов (принципы научности, преемственности и перспективности, доступности, прочности, наглядности, дифференцированного и развивающего обучения, индивидуального подхода к обучаемым, учета их возрастных особенностей и др.) и частнодидактических (специальных методических) принципов (принцип практической направленности обучения языку при опоре на практические знания, принцип коммуникативности, обучения языку как средству

речевой деятельности, принцип системности и систематичности, принцип синхронности в описании языковых уровней и др.).

История развития МПРЯ. Методическое наследие прошлого как богатый источник идей, фактического материала, методов и приемов преподавания. Крупнейшие ученые-методисты прошлого: Ф.И. Буслаев (1818–1897), И.И. Срезневский (1812–1880), К.Д. Ушинский (1824–1870), А.М. Пешковский (1878–1933). Работа Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844) как первооснова методики русского языка.

Вклад выдающихся отечественных лингвистов (Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, И.А. Бодуэн де Куртене, Л.В Щерба, Д.Н. Ушаков, В.В. Виноградов и др.) и ученых-методистов (П.О. Афанасьев, М.А. Рыбникова, Н.С. Поздняков, А.В. Текучев, Е.А. Баранов, М.Р. Львов, А.И. Власенков и др.) в становление и развитие научной методики русского языка.

Основные направления в методике преподавания русского языка: методика преподавания русского (родного) языка (в начальной и полной средней школе), методика преподавания русского языка как неродного (включая национальные школы), методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Современная система среднего образования в России и совершенствование учебного процесса в школе. Начало реформирования средней школы (1988 г.) Многообразие современных средних общеобразовательных учебных заведений. Средние общеобразовательные школы, школы (классы) с углубленным изучением предметов гуманитарного, естественнонаучного, математического блоков. Альтернативные общеобразовательные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи повышенного и профессионально ориентированного уровня обучения, их специфика. Особенности преподавания русского языка в указанных общеобразовательных учебных заведениях. Условия обучения ему в вечерних школах и в средних специальных учебных заведениях (ПТУ, техникумах и др.).

Поиски альтернативных форм обучения, новые педагогические технологии. Интерактивное обучение, классы компенсирующего обучения. Основные направления педагогических, методических поисков. Вклад учителей-новаторов в совершенствование процесса обучения: Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Л.Н. Ланда, И.Я. Лернер, С.Н. Лысенкова, М.И. Махмутов, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Быстрова и др.

Русский язык как учебный предмет в общеобразовательных учебных заведениях, его состав и структура. Введение русского языка как учебного предмета в школу (1786 г.), закрепление (восстановление) в учебном плане (1828 г.). Содержание курса русского языка к началу

XX века в оценке участников I (1903 г.) и II (1916–1917 гг.) съездов преподавателей русского языка.

Ведущее место русского языка в образовательной области «Филология» современного Базисного учебного плана (БУП), его познавательная практическая и воспитательная ценность в интеллектуальном, духовном и речевом развитии учащихся. Цели и задачи обучения русскому языку.

Проекты концепции образовательной области «Филология» в 12-летней школе» и «Концепции образования по русскому (родному) языку в 12-летней школе (основное и среднее/полное/ общее образование)». Государственный образовательный стандарт (ГОС) начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. Образовательная область «язык и литература (Филология)».

Состав современного школьного курса русского языка как система лингвистических понятий разных языковых уровней, орфографических и пунктуационных правил, речевых умений, отражающих состояние развития науки о языке, и языковые (речевые) потребности общества.

Структура (распределение материала по классам) курса русского языка. Обязательный минимум содержания образовательных программ основного и среднего (полного) общего образования по русскому языку как основа современных программ по русскому языку.

Содержательные и структурные различия курса русского языка в учебных заведениях различных типов.

Виды знаний, умений и навыков по русскому языку, критерии и принципы их отбора. Система определений и правил. Единые требования к речевой, орфографической и пунктуационной грамотности учащихся.

Основные тенденции, определяющие современное состояние лингвистического образования в средних общеобразовательных учебных заведениях: а) расширение объема предмета «русский язык» и соответственно объема содержания учебного материала как за счет сближения школьного и научного (вузовского) курсов, так и за счет включения в его орбиту дополнительных лингвистических дисциплин: культуры речи, стилистики, риторики; б) расширение временных рамок (по количеству часов, по годам обучения) изучения предмета «русский язык», а также названных лингвистических дисциплин, позволяющее реализовать идею дополнительной углубленной (при необходимости непрерывной) лингвистической подготовки; в) усиление принципа интегративности, межпредметного взаимодействия русского языка и других дисциплин в образовательном процессе (курс «Русская словесность» и др.); г) усиление текстоцентрического подхода в лингвистической подготовке; д) принцип возрождения опоры на историю языка.

Раздел 2. Программы по русскому языку

Программа по русскому языку как средство конкретизации содержания обучения данному учебному предмету в школе. Типологическая классификация программ по русскому языку: а) по месту, отводимому предмету в учебном плане; б) в зависимости от типа (вида, профиля) учебного заведения (класса) и целей образовательной подготовки. Принципы построения программ (расположения учебного материала в них): концентрический, линейный, линейно-концентрический, линейно-ступенчатый, линейно-параллельный (перемежающийся), блочный (модульный), спиральный. Структура и содержание программ. Отражение в программах дидактических принципов преемственности и перспективности в обучении языку. Последовательность изучения и распределения учебного материала по классам.

Программный материал по формированию *языковой компетенции*, предполагающей знание самого языка (разделы: фонетика и графика, лексика и фразеология, морфемика и словообразование, морфология и синтаксис, соответствующие языковым ярусам, подразделы по культуре речи (нормализаторский аспект); *лингвистической компетенции*, включающей знания о лингвистике как науке, общие сведения о языке и важнейшую информацию об ученых-лингвистах; *коммуникативной (речевой) компетенции*, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности и культурой речи; *культуроведческой компетенции*, включающей сведения о языке как национально-культурном феномене.

Особенности действующих программ по русскому языку (основному курсу) для 5–9 классов:

1) программа изучения курса русского языка по стабильным учебникам (сост. М.Т. Баранов, Г.А. Ладыжинская, И.И. Кулибаба, С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков);

2) программы изучения курса русского языка по параллельным учебным комплексам: а) под ред. В.В. Бабайцевой; б) под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканга;

3) программы по русскому языку для 5–9, 5–11 классов учебных заведений с углубленным изучением русского языка: а) по учебнику под ред. М.В. Панова; б) по новому учебному комплексу для 5–11 классов под ред. В.В. Бабайцевой.

Особенности действующих программ по русскому языку для 10–11 классов: а) составитель А.И. Власенков; б) составитель Г.А. Богданова.

Программы компенсирующего обучения по русскому языку для 5–9 классов: а) составители: М.М. Разумовская, Ю.Н. Гостица; б) составители: Т.А. Костяева, Ю.С. Бичерова.

Раздел 3. Методы и средства обучения

Методы обучения русскому языку. Метод как категория методики обучения. Метод и методический прием. Существующие системы методов обучения и их основания.

Классификации методов, построение по разным основаниям: по дидактической цели (методы обучения и методы контроля); по источнику получения учащимися знаний (слово учителя, беседа, наблюдение, языковой анализ (разбор), работа по учебнику (учебному пособию), упражнения); по пути познания (индукция и дедукция, сопоставление и противопоставление, анализ и синтез); по характеру работы (методы устной и письменной работы).

Методы теоретического, теоретико-практического и практического изучения языка (Федоренко Л.П.)

Классификация методов изучения на основе этапов обучения и учета видов учебной деятельности учащегося: методы сообщения новых знаний, методы закрепления знаний и выработки умений и навыков, методы учета и контроля ЗУНов. Путь от знаний к умениям и навыкам как основа репродуктивных методов обучения, путь от имеющихся у учащихся умений и навыков к самостоятельному получению новых знаний как основа продуктивных методов обучения. Вопрос о многомерной классификации методов обучения русскому языку: типы, классы и виды методов (М.Т. Баранов).

Система (методы) проблемного и развивающего обучения (Лернер И.Я., Махмутов М.И., Напольнова Т.В. и др.) как основа активизации учебной деятельности учащихся на уроках русского языка: создание проблемной ситуации, частично-поисковый, исследовательский методы.

Роль и место занимательности на уроках русского языка. Лингвистические игры и методика их проведения.

Специфика программированного обучения, применение ЭВМ на уроках русского языка. Алгоритмы и опорные конспекты, блочная подача материала как составляющая современных технологий.

Средства обучения (СО) языку. Общешкольная система СО, типология современных СО языку, их характеристика.

Учебный и учебно-методический комплекс (УК и УМК) как основные средства обучения языку. Структурные элементы УМК: программа, учебники, рабочие тетради, методические рекомендации составителей (авторов) учебников, дидактические материалы, материалы из опыта работы учителей, справочники, словари, различные наглядные пособия.

Учебник (учебное пособие) как ведущее средство обучения, конкретно реализующее программу. Основы теории учебника, принципы его построения. Основные функции учебников: информативная, систематизиру-

ющая, трансформационная. Структура учебника. Способы подачи материала в учебниках разных классов: индуктивный, индуктивно-дедуктивный и дедуктивный; соотношение и особенности изложения теоретического и практического материала в разных учебниках.

Назначение и характеристика других включенных в УМК пособий.

Анализ и характеристика действующих в современной школе основных УК и УМК для 5–9 классов (стабильных и параллельных), для 10–11 классов. УК и УМК для углубленного изучения языка в 5–9–11 классах. Другие учебники русского языка, включая учебники нового поколения под ред. П.А. Леканта, под ред. А.А. Леонтьева и учебные пособия для школы по культуре речи, стилистике, риторике, русской словесности. Анализ пособий по изучению отдельных разделов русского языка.

Использование средств наглядности, ТСО и ПЭВМ в современном преподавании русского языка.

Кабинет русского языка в школе, его значение и оборудование.

Раздел 4. Формы организации работы по русскому языку

Формы организации учебной работы по русскому языку. Урок как основная форма учебных занятий. Типы уроков по русскому языку в зависимости от их целей и содержания. Урок изучения нового материала (усвоения новых знаний), урок закрепления изученного (ЗУНов), уроки выработки умения и навыков, повторительно-обобщающие уроки, уроки контроля (проверки) ЗУНов. Специфика комбинированного урока, включающего сообщение новых знаний, закрепление и контроль ЗУНов. Место и значение уроков развития речи в системе обучения русскому языку. Нетрадиционные (нестандартные) уроки: урок-лекция, урока-практикум, урок-лабораторная работа, урок-семинар, урок-игра (деловая, ролевая), урок-зачет и др. Основные структурные элементы урока (макро- и микро-структура) и связь между ними.

Опрос учащихся на уроках русского языка, его задачи, функции, место. Виды опроса: устный опрос и его варианты, письменные работы (работа по карточкам). Формы опроса: индивидуальный, фронтальный, уплотненный.

Виды заданий на уроках русского языка: работа с карточками, построение схем и таблиц, списывание и др. Виды упражнений и письменных работ по русскому языку.

Домашние задания, их виды, способы дифференциации, индивидуализации, разнообразие содержания, правильная дозировка. Разнообразие форм проверки домашних заданий. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся на уроках русского языка. Формы работы на уроке: коллективная (фронтальная), групповая, индивидуальная.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся, мотивировка оценок на уроке и их стимулирующая роль. Проблема «поурочного балла».

Планирование работы по русскому языку. Цели, задачи и принципы планирования учебного материала. Виды рабочих планов учителя: годовые (календарные), тематические и поурочные планы-конспекты. Виды поурочных планов-конспектов: описательные, схематические, планы-графики.

Система уроков по одной теме. Учет принципов преемственности и перспективности в построении системы уроков. Постепенное наращивание трудностей дидактического материала. Повторение на уроках русского языка, его виды.

Основные требования к современному уроку русского языка.

Этапы и технология подготовки учителя к уроку.

Принципы анализа урока, его виды (поэлементный, системный и др.) и параметры. Значение владения самоанализом урока.

Факультативные занятия как форма углубленной теоретической и практической подготовки учащихся по русскому языку, средство осуществления дифференцированного, личностноориентированного обучения, развития интереса к изучению языка.

Цели и задачи факультативных занятий. Виды факультативов (типология): углубляющие, расширяющие, восполняющие. Разнообразие программ факультативных курсов. Пособия для учителей и учащихся по факультативным курсам (учебные комплекты) Виды занятий, методы, используемые при проведении факультативов. Развитие познавательной активности и творческих способностей у учащихся, выработка у них навыков самостоятельной работы, обучение конспектированию и реферированию. Вопрос о специфике и соотношении факультативных курсов и обязательных занятий (курсов) по выбору (элективах), выделяемых в действующем БУП и новом его проекте (в виде школьного компонента).

Внеклассная (внеурочная) работа по русскому языку как форма формирования интереса к предмету, ее значение и место в образовательном процессе. Принципы организации внеклассной работы: добровольность и избирательность, доступность, практическая направленность, научная углубленность, занимательность и др. Содержание внеклассной работы: массовые, групповые, индивидуальные и коллективные («объединяющие»); постоянно действующие и эпизодические. Виды внеклассных мероприятий по русскому языку: олимпиады, викторины, конкурсы, КВН, утренники и вечера, недели русского языка, ученические конференции, лингвистические экспедиции и экскурсии, устные журналы и др. Выпуск в классе занимательных материалов (уголок русского языка, лингвистический бюллетень). Кружок как традиционная форма внеклассной работы. Методы работы на внеклассных занятиях. Пособия и методическая литература по внеклассной работе.

Раздел 5. Методика преподавания разделов курса русского языка

Методика преподавания фонетики и графики. Значение, задачи и место изучения фонетики в школе. Содержание и структура раздела.

Звук. Звуковая система русского языка. Классификация гласных. Сильная и слабая позиция гласных, их редукция. Классификация согласных. Звонкие и глухие (сонорные и шумные), твердые и мягкие согласные.

Вопрос о расширении содержания раздела фонетики за счет включения в него лингвистических понятий: фонема, позиционные изменения гласных звуков (редукция) и чередования согласных звуков (позиционное смягчение, озвончение, оглушение, уподобление и расподобление звуков).

Слог и его разновидности, характеристика слогов. Ударение и его особенности в русском языке.

Дальнейшее формирование (углубление) представления о соотношении звука речи и буквы, графической системе русского языка. Двойная функция йотированных букв. Связь фонетики с орфографией. Понятие об ассимилятивной и исконной (фонемной) мягкости и обозначение мягкости согласных на письме.

Наблюдение над звучащей речью, выполнение устных упражнений как основное требование к обучению фонетике в школе. Основные виды упражнений по фонетике.

Фонетический разбор как основной вид упражнений по фонетике, методика его проведения.

Реализация знаний по фонетике при изучении других разделов школьного курса русского языка.

Формирование орфоэпических и акцентологических умений и навыков, знакомство с основными нормами русского произношения и ударения, работа над их усвоением учащимися. Использование в работе основных словарей и справочников.

Методика преподавания лексики и фразеологии. Значение, задачи и место изучения лексики и фразеологии в школьном курсе русского языка.

Основные принципы изучения раздела: экстралингвистический, лексико-грамматический, семантический, диахронический.

Содержание и этапы работы по изучению лексики и фразеологии. Связь понятий «многозначность слова» и «переносное значение слова». Способы разграничения многозначных слов и омонимов. Синонимы и антонимы. Типы фразеологизмов.

Методы и приемы изучения лексики и фразеологии. Система и виды упражнений, используемых в процессе овладения ЗУНами. Роль и методика лексического разбора.

Работа над лексическими нормами. Словарная и словарно-стилистическая работа, обогащение словарного запаса, работа над тематическими группами слов. Работа со словарями.

Методика преподавания морфемики и словообразования. Значение, задачи и место изучения морфемики и словообразования в школе.

Содержание раздела. Работа над составом слова. Морфема и ее разновидности. Определение морфемы как наименьшей значимой (в лексическом или грамматическом плане) части слова. Введение понятия нулевого аффикса. Корневые морфемы и служебные. Основа слова как часть слова без окончания и формообразующих суффиксов. Выработка у учащихся умения выделять значимые части слова (морфемы).

Предмет и основные понятия синхронного словообразования: производная и производящая основы, словообразующее средство, словообразовательный тип, способ словообразования (аффиксальные и безаффиксные). Трудности изучения данного раздела, методы и приемы работы над ним. Система упражнений. Морфемный, словообразовательный и этимологический виды разбора, их задачи, различия и методика проведения.

Методика преподавания грамматики. Грамматика как раздел школьного курса русского языка, его значение, содержание и структура. Формирование целостного представления о грамматическом строе русского языка как конечная цель преподавания грамматики. Роль грамматики в усвоении норм литературного языка, развитии мышления, овладении орфографическими и пунктуационными умениями и навыками.

Содержание работы по *морфологии*. Особенности изучения частей речи и их категорий. Вопрос о количестве частей речи, их классификация.

Упражнения по морфологии. Особенности морфологического разбора, методика его проведения.

Связь морфологии и синтаксиса. Принцип изучения морфологии на синтаксической основе и синтаксиса на основе морфологии.

Значение, задачи и содержание *синтаксиса* как раздела грамматики.

Пропедевтическое и систематическое изучение синтаксиса в школе. Особенности формирования синтаксических понятий (словосочетание и предложение, виды связи в словосочетании и предложении, понятие о членах предложения и его грамматической основе, простое (полное, распространенное и осложненное) и сложное предложение, типы простых и сложных предложений, их классификация) и методика их изучения. Упражнения по синтаксису. Синтаксический разбор, методика его проведения. Модели различных предложений. Построение линейных и вертикальных схем, отражающих структуру предложений.

Основные грамматические (морфологические и синтаксические) нормы; способы предупреждения и преодоления типичных грамматических ошибок.

Обогащение речи учащихся изучаемыми синтаксическими конструкциями, работа над синонимичными конструкциями. Наблюдение над готовым текстом и самостоятельное конструирование предложений изучаемого типа.

Методика обучения правописанию. Правописание, его нормы как обязательный атрибут письменной формы литературного языка. Соблюдение правил правописания как необходимый компонент письменной речи. Формирование умений и навыков правописания. Методика работы над теоретическим и практическим материалом.

Алгоритм как эффективный способ обучения применению изученного правила. Виды упражнений и письменных работ. Списывание готового текста, усложненное списывание, самодиктант, письмо по памяти, программованные упражнения, диктанты, их типология и классификация.

Диктанты с грамматическим заданием. Контрольные, итоговые диктанты. Требования к текстам диктантов. Целесообразность использования и методика проведения диктантов разных видов.

Обучение орфографии и пунктуации с компьютерной поддержкой. Типы орфографических и пунктуационных ошибок и их классификация: грубые/негрубые, однотипные, повторяющиеся. Исправляемые и учитываемые ошибки. Ошибки и описки. Разграничение орфографических и грамматических ошибок.

Нормы оценки диктантов, письменных работ.

Тестирование как средство проверки уровня грамотности. Особенности оценки тестирования.

Учет ошибок, их классификация и работа над ними.

Методика орфографии. Роль и место изучения орфографии в школьном курсе русского языка. Основные принципы русской орфографии. Зависимость методов и приемов обучения орфографии от принципов ее построения. Природа орфографического навыка и психологические основы его формирования. Орфографическая зоркость, способы ее развития. Понятие об орфограмме; типы и виды орфограмм, изучаемых в школе. Орфографическое правило, особенности его структуры, этапы изучения. Орфографический разбор, методика его поведения. Работа с орфографическим словарем. Обобщающая работа по орфографии ее значение для повышения грамотности учащихся.

Методика пунктуации. Значение, место и задачи пунктуационной работы в школе, ее содержание. Основы русской пунктуации и ее принципы: смысловой, интонационный, грамматический. Связь между пунктуационными правилами и синтаксической структурой предложения.

Понятие о пунктограмме и ее типах. Пунктуационные правила. Методика их изучения и работы над формированием пунктуационных навыков. Принципы обучения пунктуации :принцип анализа строения, состава и ти-

пов предложения, смысловых и синтаксических отношений между словами, предложениями и частями предложения; принцип развития речевого слуха учащихся; принцип выразительного «чтения» знаков препинания; принцип развития навыков расстановки знаков препинания в процессе письма; принцип системности и систематичности работы над пунктуацией.

Система упражнений (упражнения аналитические и синтетические), отбор дидактического материала для них. Пунктуационный разбор.

Трудные случаи пунктуации и методика работы над ними. Ознакомление учащихся с вариативным и факультативным употреблением знаков препинания с целью расширения их лингвистического кругозора.

Вопрос об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе (А.В. Текучев).

Методика развития речи. Развитие речи – обязательный компонент обучения родному языку. Язык и речь. Речь как процесс речевой деятельности. Виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Текст как продукт речевой деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции, владения видами речевой деятельности на основе речеведческих знаний – одна из основных задач современной школы.

Методика формирования базовых речеведческих понятий. Речь как использование средств языка для целей общения. Условия общения. Разновидности речи: устная и письменная формы речи, диалогическая и монологическая речь.

Методические принципы формирования коммуникативной компетенции: 1) принцип единства развития речи и мышления; 2) принцип взаимосвязи в развитии устной и письменной речи; 3) принцип связи речевой работы с изучением грамматики и правописания, с занятиями по литературе; 4) принцип взаимосвязанности обучения языковым операциям, текстовым действиям и коммуникативной деятельности в рамках речевых ситуаций различных типов.

Основные направления работы по развитию речи учащихся на уроках русского языка, составляющие единое целое: 1) овладение нормами русского литературного языка; 2) обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; 3) формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме.

Система работы по развитию речи: работа над развитием речи в процессе изучения языкового материала (формирования языковой компетенции) и работа на специальных уроках по развитию речи.

Культура речи как две ступени овладения литературным языком: речь правильная и речь хорошая (коммуникативно целесообразная). Нормализаторский, текстовый и собственно коммуникативный аспекты речевой

культуры. Формирование основ культуры речевого поведения, обучение речевому этикету.

Методика работы над словом и обогащением словарного запаса учащихся.

Стилистический аспект, стилистическая направленность обучения русскому языку в школе. Значение, задачи, место и содержание работы по стилистике. Методика формирования основных стилистических понятий и изучения функциональных стилей: научного, делового, публицистического, художественного и разговорного.

Понятие о сфере употребления, задачах, целях и условиях общения; стилиевых чертах, языковых средствах. Виды стилистических упражнений, их типология, последовательность проведения.

Связная речь как методическое понятие. Значение, задачи, содержание и этапы работы по развитию связной речи учащихся.

Системное формирование у учащихся рецептивных, репродуктивных и продуктивных текстовых умений (содержательных, композиционных, стилистико-языковых).

Лингвистические основы работы над связной речью. Усвоение основных речеведческих понятий («текст», «типы текста» и др.).

Основные характеристики текста, тема и основная мысль; развитие мысли в тексте, «данное» и «новое» в предложениях текста, цепной и параллельный способы связи предложений, деление текста на абзацы; строение абзаца: зачин, средняя часть, концовка; план текста простой и сложный; композиция целого текста.

Методика обучения анализу и созданию текстов основных функционально-смысловых типов речи: повествования, описания, рассуждения. Методика обучения различным речевым жанрам. Упражнения по развитию письменной и устной связной речи учащихся. Изложения и сочинения, их типы и классификация. Методика подготовки к изложениям и сочинениям и методика их проведения.

Нормы оценки изложений, сочинений, устных высказываний учащихся. Ошибки речевые, стилистические, фактические, логические.

Значение работы на уроках развития речи со словарями различных типов.

Место, задачи и методика лингвистического, стилистического, лингвостилистического и комплексного анализов текста на уроках русского языка.

Раздел 6. Контроль за усвоением знаний по русскому языку, формированием языковых и речевых умений и их оценка

Контроль знаний, умений и навыков как компонент учебного процесса. Взаимосвязь контроля с целями, задачами и содержанием обучения. Поэтапная структура контроля. Обучающий характер контроля, его функции

(корректирующая, предупредительная, стимулирующая, обобщающая). Объекты контроля, их качественные и количественные показатели в соответствии с программными требованиями. Виды контроля: текущий, промежуточный, итоговый. Организация и приемы проведения контроля при проверке усвоения языкового материала и уровня сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Параметры проверки и критерии оценки, обеспечивающие объективность и надежность контроля. Понятие о тестах.

Контроль за усвоением знаний учащихся по русскому языку. Рассказ ученика. Ответы на вопросы. Подбор слов и составление словосочетаний и предложений учащихся и их анализ. Организационные формы проверки знаний учащихся. Контроль за сформированностью умений и навыков учащихся по русскому языку и их оценка. Методы контроля за сформированностью умения правильно писать слова и расставлять знаки препинания. Критерии оценки орфографической грамотности. Критерии пунктуационной грамотности. Контроль за сформированностью речевых умений учащихся. Контроль за сформированностью коммуникативных умений. Контроль за формированием связной речи. Критерии и нормативные оценки содержания и композиционного оформления изложений и сочинений.

5. Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Основная литература:

Учебники и учебные пособия по методике преподавания русского языка

Архипова Е.В., Воителева Т.М., Дейкина А.Д. и др. Теория и практика обучения русскому языку: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М., 2005.

Аспекты модернизации российской школы. – М., 2001.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка. – М., 1991.

Баринова Е.А., Боженкова Л.Ф., Лебедева В.И. Методика преподавания русского языка. – М., 1974.

Блинов Г.И., Панов Б.Т. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка. – М., 1986.

Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И., Разумовская М.М. и др. Обучение русскому языку в школе: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Дрофа, 2004.

Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М., 1973.

Власенков А.И. Русская словесность в школе. Методика преподавания. – М., 1998.

Донская Т.К. Краткие очерки по истории методики русского языка. – 2-е изд., доп. – СПб., 2003.

Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка. – М., 1983.

Методика развития речи на уроках русского языка / Н.Е. Богославская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.

Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М., 2000.

Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского. – М., 1990.

Напольнова Т.В., Пустовалов П.С. Практикум по методике преподавания русского языка. – М., 1976.

Основы методики русского языка в 4–8 классах / Под ред. А.В. Текучев и др. – М., 1983.

Приступа Г.Н. Краткий курс методики русского языка. – Рязань, 1975.

Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1980.

Текучев А.В. Очерки по методике обучения русскому языку. – М., 1980.

Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс. – М., 1990.

Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973.

Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001.

Информационно-инструктивные материалы, методические письма, концепции

Баранов М.Т. Современные критерии и нормативы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (о проекте) // РЯШ. – 1994. – №3.

Иванова В.Ф., Осипов Б.И. Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку // Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях. – М., 1995. – С. 30–36.

Изложение с элементами сочинения – аттестационная форма контроля: Методическое письмо (№478 от 22.05.96, рекомендованное управлением развития общего среднего образования МО РФ) // РЯШ. – 1996. – №6.

Капинос В.И., Костяева Г.А. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. Пособие для учителя. – М., 1986. О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению работ и проверке тетрадей. Методическое письмо // РЯШ. – 1981. – №1.

Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе // Содержание образования в двенадцатилетней школе. – М., 2000.

Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе (для национальных школ с нерусским языком обучения) // РС. – 2000. – №3.

Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // РС. – 2000. – №2.

Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся (проект) // РЯШ. – 1993 – №4.

О преподавании русского языка в общеобразовательных учреждениях. Информационно-методическое письмо Министерства общего и профессионального образования РФ // РЯШ. – 1998. – №6.

О преподавании русского языка в общеобразовательных учреждениях РФ в 1999/2000 учебном году // РЯШ. – 1999. – №4.

О проведении экспериментального письменного экзамена по литературе в 11 классах общеобразовательных учреждений Российской Федерации в 2000/2001 учебном году // РЯ. – 2001. – №1.

Проект «Концепции образовательной области «Филология» в 12-летней школе» и «Концепции образования по русскому (родному) языку в 12-летней школе (основное и среднее (полное) общее образование)» // РЯШ. – 2000. – №2.

Рыбченкова Л.М. Об экзамене по русскому языку в общеобразовательных учреждениях РФ в 1999/2000 учебном году // РЯШ. – 2000. – №2.

Школьные учебные комплексы, учебники и учебные пособия по русскому языку и дополнительным лингвистическим дисциплинам

Альбеткова Р.А. Русская словесность. 5 класс; 6 класс; 7 класс; 8 класс; 9 класс. – М.: Дрофа, 2000.

Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория. 5–9 классы. Учебник. – М., 2000.

Баранов М.Т., Ладьяженская Т.А., Тростенцова Л.А., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И. Русский язык. 6 класс / Науч. ред. Н.М. Шанский. – М., 1999.

Баранов М.Т., Ладьяженская Т.А., Тростенцова Л.А., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И. Русский язык. 7 класс / Науч. ред. Н.М. Шанский. – М., 1999.

Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык. 8 класс. – М., 2000.

Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык. 9 класс. – М., 2000.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Комиссарова Л.Ю., Текучева И.В. Русский язык. 5класс / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1999.

Власенков А.В., Рыбченкова Л.М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учебное пособие для X–XI классов общеобразовательных учреждений. – 4-е изд. – М., 1997–2000.

Горшков А.И. Русская словесность (От слова к словесности): 10–11 классы. – 3-е изд. – М., 1997.

Горшков А.И. Русская словесность (От слова к словесности): Сборник задач и упражнений. Пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. – М., 1997.

- Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. – 39-е изд. – М., 1998–2000.
- Кохтев Н.Н. Риторика: 8–11 классы (8–9 классы). – М., 1997–2000.
- Купалова А.Ю. Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. 5 класс / Науч. ред. В.В. Бабайцева. – М., 2000.
- Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И. Русский язык. 5 класс / Науч. ред. Н.М. Шанский. – М., 1999.
- Лекант П.А., Леденева В.В., Маркелова Т.В., Моница Т.С., Самсонова Н.Б. Русский язык: Теория. Практика. Речь. 5 класс / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2000.
- Лидман-Орлова Г.К., Пименова С.Н. Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. 6–7 классы / Науч. ред. В.В. Бабайцева. – М., 2000.
- Львов М.Р. Риторика. 10–11 классы. – М., 1995.
- Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык: Учебник для IX–XI классов вечерней (сменной) школы и самообразования. – 5-е изд. – М., 1997–2000.
- Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы. – М., 1996.
- Никитина Е.И. Русская речь. 5–7 классы / Науч. ред. В.В. Бабайцева. – М., 2000.
- Никитина Е.И. Русская речь. 8–9 классы / Науч. ред. В.В. Бабайцева. – М., 2000.
- Пичугов Ю.С. Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. 8–9 классы / Науч. ред. В.В. Бабайцева. – М., 2000.
- Развитие речи: Школьная риторика. 5 класс (ч. I и II); 6 класс (ч. I и II); 7 класс (ч. I и II) / Под ред. Т.А. Ладьженской. – М., 1997–2000.
- Разумовская М.М., Львова С.И., Богданова Г.А., Капинос В.И. и др. Русский язык. 5 класс / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 5-е изд. – М., 1998–2000.
- Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. и др. Русский язык. 6 класс / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 4-е изд. – М., 2000.
- Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. и др. Русский язык. 7 класс / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 3-е изд. – М., 1997–2000.
- Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И., Львов В.В. Русский язык. 8 класс / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 1998–2000.
- Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И., Львов В.В. Русский язык. 9 класс / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 1999–2000.
- Разумовская М.М. и др. Русский язык: Сборник задач и упражнений. 5 класс. – М., 1995.
- Риторика. 8 класс. Ч. I и II / Под ред. Т.А. Ладьженской. – М., 1998–2000.
- Риторика 9 класс. Ч. I и II / Под ред. Т.А. Ладьженской. – М., 1999–2000.
- Солганик Г.Я. Русский язык: Стилистика. 10–11 классы. – М., 1995.

Дополнительная литература:

Вспомогательные материалы к школьным учебникам

Богданова Г.А. Рабочая тетрадь по русскому языку. 5 класс. Ч. 1, 2. – М., 1997.

Богданова Г.А. Уроки русского языка в 5 классе. Книга для учителя. – М., 1996.

Богданова Г.А. Уроки русского языка в 6 классе. Книга для учителя. – М., 1998.

Богданова Г.А. Уроки русского языка в 7 классе. Книга для учителя. – М., 2000.

Богданова Г.А. Уроки русского языка в 8 классе. Книга для учителя. – М., 1998.

Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи. 10–11 классы». – М., 1998.

Горшков А.И. Русская словесность. Методические рекомендации к учебному пособию для 10–11 классов «Русская словесность (От слова к словесности)». – Книга для учителя. – М., 1997.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Универсальные дидактические материалы по русскому языку: 5–6 классы. – СПб, 1997.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Универсальные дидактические материалы по русскому языку: 6–7 классы. – СПб, 1997.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Универсальные дидактические материалы по русскому языку: 8–9 классы. – СПб, 1997.

Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой: Пособие для учащихся 5–9 классов / Под ред. Н.Н. Алгазиной. – М., 1996.

Дидактические материалы по пунктуации с компьютерной поддержкой: Пособие для учащихся 5–9 классов / Под ред. Н.Н. Алгазиной. – М., 1998.

Ивченков П.Ф. Рабочая тетрадь по русскому языку для 5 класса.

Купалова А.Ю., Никаноров В.В. Практическая методика русского языка: 8 класс: Книга для учителя. – М., 1992.

Купалова А.Ю. Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс / А.Ю. Купалова, Т.А. Костяева, Г.К. Лидман-Орлова, Т.М. Пахнова и др. – М., 1997.

Купалова А.Ю. Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку: 5 класс. Книга для учителя. – М., 1994.

Купалова А.Ю. Текст в занятиях родным языком: Сборник задач и упражнений. – М., 1996.

Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка: 5 кл. – М., 1995.

Львова С.И. Уроки словесности в 7–9 классах: Программа, планирование, материалы к урокам. – М., 1993.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык». 5 класс; 8 класс; 9 класс / Под ред. М.М. Разумовской. – М.: Дрофа, 1999.

Михальская А.К. Как учить риторике: Методические рекомендации к учебному пособию «Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы». – М., 1997.

Невская С., Тростенцова Л., Чаев П. Русский язык. Морфология. Часть 2. Глагол. Причастие. Деепричастие. Рабочая тетрадь для 5–7 классов.

Обучение русскому языку в 5 классе; в 6 классе; в 7 классе: Методические рекомендации к учебнику для общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской. – М.: Просвещение, 1996–1997.

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова, Л.Ю. Комиссарова. – М., 2000.

Пахнова Т.М. Дидактические материалы по русскому языку: 6 класс. – М., 1997.

Пахнова Т.М. Дидактические материалы по русскому языку: 7 класс. – М., 1998.

Пименова С.Н. Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку: 6–7 классы. Книга для учителя / Л.Д. Чеснокова, С.Н. Пименова, А.П. Еремеева и др. – М., 1994.

Пичугов Ю.С. Дидактические материалы по русскому языку: 8 класс. – М., 1999.

Рабочая тетрадь по русскому языку для 6 класса / Сост. Г.А. Богданова. – М., 1997.

Развитие речи: Школьная риторика. 5 класс: Методический комментарий / Под ред. П.А. Ладыженской. – М., 1996.

Риторика: Методические рекомендации / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1998.

Русский язык: Поурочное планирование: К учебному комплексу под ред. В.В. Бабайцевой «Русский язык: Теория», «Русский язык: Практика», «Русская речь»: 5–9 кл. / А.Ю. Купалова, Т.М. Пахнова, С.Н. Пименова, Ю.С. Пичугов. – М., 1998.

Русский язык: Уроки развития речи: 5 класс. Книга для учителя (К учебному комплексу под ред. В.В. Бабайцевой). – М., 2000.

Соколова Г.П. Уроки русского языка в 6 классе. Книга для учителя. – М., 1993.

Фадеев С.В. ЭВМ в преподавании русского языка. – М., 1990.

Федорова М.В. Уроки русского языка в 7 классе. – М., 2000.

Литература по разделам:

Раздел 1. Общие вопросы методики русского языка

- Апресян Г.З. Ораторское искусство. – М., 1978.
- Аспекты модернизации российской школы. – М., 2001.
- Бабанский Ю.К. Требования к современному уроку. – М., 1970.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
- Будагов Р.А. Филология и культура. – 1980.
- Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1884 (перезд. 1867, 1941, 1992).
- Быстрова Е.А. Диалог культур на уроках русского языка. – СПб., 2002.
- Быстрова Е.А. Культуроведческий аспект в преподавании русского языка в школе // Русская словесность. – 2001.
- Быстрова Е.А. Культуроведческий аспект в преподавании русского языка в условиях ближнего зарубежья // Школа и мир культуры этносов. – Вып. 2 – 2003.
- Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в современной национальной школе. – Нальчик, 1996.
- Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
- Верещагина Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1990.
- Верещагина Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.
- Власенков А.И. Русская словесность в школе. Методика преподавания. – М., 1998.
- Выготский Л.С. Мышление и речь – 5-е изд., испр. – М., 1999.
- Гак В.Г. Язык как форма самовыражения народа // Язык как средство трансляции культуры. – М., 2002.
- Гац И.Ю. Методический блокнот учителя русского языка. – М., 2003.
- Методика преподавания русского языка: руководство к самостоятельной работе над курсом / Ред. М. С. Соловейчик. – М., 1988.
- Методика развития речи на уроках русского языка / Н.Е. Богославская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова / Под ред. Т.А. Ладъженской. – М., 1991.
- Митрофанова О.Д. Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
- Митрофанова О.Д. Костомаров В.Г. Методика преподавания русского. – М., 1990.
- Мурашов А.А. Культура речи. – Воронеж, 2003.
- Пассов Е.Л. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
- Подгаеица И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. – М., 1985.

Урок русского языка на современном этапе / Под ред. Л.А.Тростенцовой, М.М.Разумовской. – М., 1978.

Шакирова Л.З., Сабаткоев Р.Б. Методика преподавания русского языка (на примере национальных школ). – СПб, 2003.

Шанский Н.М. Школьный курс русского языка. Актуальные проблемы и возможные решения. – М., 1993.

Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1997.

Щерба Л.В. Методика обучения иностранным языкам как наука // Л.В.Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – 2-е изд. – М., 1974.

Раздел 2. Программы по русскому языку

Бабайцева В.В. Программа по русскому языку для V–XI классов учебных заведений с углубленным изучением русского языка // РС – 1999. – №1.

Богданова Г.А. Программа по русскому языку для X–XI классов общеобразовательной школы // РС. – 2000. – №6.

Быстрова Е.А. Программа элективного курса «Русский язык и культура» для школ гуманитарного профиля // Мир русского слова. – №4. – 2003.

Введенская Л.А., Баранов М.Т., Гвоздарев Ю.А. Русское слово: Факультативный курс. Лексика и фразеология русского языка (7–8 классы). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 1991.

Государственный общеобразовательный стандарт по русскому (родному) языку // Учебные стандарты школ России. – М., 1998.

Никандров Н.Д. Российское образование на фоне экономики, социальной политики, культуры // Магистр. – 1995.

Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования: Образовательная область «Филология»: Русский язык как государственный; русский язык как родной // УГ. – 1999. – №27; см. также: РС. – 1999. – №5.

Программа «Основы риторики. Мысль и слово. 10–11 классы. / Сост. А.К. Михальская.

Программа «От слова к словесности». 10–11 классы. / Сост. А.И. Горшкова.

Программа «Русский язык. 5–9 классы» (обновленная, к стабильному учебному комплексу под ред. Н.М. Шанского). 5 класс // РЯШ. – 1999. – №4.

Программа «Русский язык в 10–11 классах» / Сост. М.Т. Баранов Программа «Русское правописание: Орфография и пунктуация (Спецкурс для 10–11 классов)» / Сост. С.И. Львова.

Программа «Словари как средство познания мира» (факультативный курс для 10–11 классов гуманитарного профиля) / Сост. Е.Н. Тихонова.

Программа «Стилистика русского языка (для 10–11 классов школ с углубленным изучением русского языка)» / Сост. С.С. Вартапетова.

Программа «Углубление и систематизация знаний о языке и речи на основе повторения блоками. 10–11 классы» / Сост. М.Т. Баранов.

Программа по русскому языку для средней школы / Ред. М.В. Панов // РЯ. – 1997. – №43.

Программно-методические материалы. Русский язык. 5–9 классы. – М., 2002.

Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы / Власенков А.И. Программа по русскому языку для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. – 5-е изд. – М., 2002.

Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы / Сост. Л.М. Рыбченкова. – 5-е изд. – М., 2002.

Программы для общеобразовательных учебных заведений: Русский язык. Ч. I, II, III. – М., 1992.

Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. – М., 1999.

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5–9 классы / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. – М., 1999 и посл. изд.

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: Для классов гуманитарного профиля. – М., 1994.

Программы средней общеобразовательной школы: Факультативные курсы. – М., 1990.

Родная речь. Программы для 5–9 кл. / Сост. С.И. Львова, М.М. Разумовская. – М., 1992 и посл. изд.

Рыбченкова Л.М. Программно-методические материалы: Русский язык: V–IX классы. – М., 1998.

Рыжаков М.В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика). – М., 1999.

Стратегия модернизации содержания общего образования. – М., 2001.

Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. Образовательная область «Язык и литература» (Русский язык / родной) // РЯ. – 1996. – №44.

Экспериментальная программа развивающего обучения русскому языку. 5–7 классы (к экспериментальному учебнику В.В. Репкина «Русский язык». 5 класс; 6 класс; 7 класс). – ННМЦ «Развивающее обучение». – Харьков (ротапринт).

Язык и речь. Программы для 1–11 классов с углубленным изучением предмета / В.И. Капинос, С.И. Львова, М.С. Соловейчик // Программы для общеобразовательных учебных заведений. Русский язык. – М., 1992.

Раздел 3. Методы и средства обучения

- Гац И.Ю. Методический блокнот учителя русского языка. – М., 2003.
- Капитонова Т.Н., Шукин А.Д. Современные методы обучения русско-му языку иностранцев. – М., 1987.
- Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Требования к современному уроку. – М., 1969.
- Полат Е.С. Новые педагогические технологии. – М., 1997.
- Приступа Г.Н. Современный урок. – Рязань, 1989.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

Раздел 4. Формы организации учебных занятий

- Бабанский Ю.К. Требования к современному уроку. – М., 1970.
- Балыхина Т.М., Кузнецова М.В. Тесты по русскому языку. Орфография. – М., 1998.
- Зельманова Л.М. Кабинет русского языка в средней школе. – М., 1981.
- Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. – М., 1984.
- Компьютерные коммуникации – школе / Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995.
- Кружковая работа по русскому языку / Сост. Н.Н. Ушаков. – М., 1979.
- Орг А.О. Олимпиады по русскому языку. – М., 2004.
- Панов Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку. – М., 1980.
- Панов Б.Т. Типы и структура уроков русского языка. – М., 1986.
- Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Опрос как средство обучения. – М., 1999.
- Приступа Г.Н. Современный урок. – Рязань, 1989.
- Урок русского языка на современном этапе / Под ред. Л.А. Тростенцовой, М.М. Разумовской. – М., 1978.
- Учебно-воспитательная работа на уроках русского языка. Из опыта работы. – М., 1988.
- Ушаков Н.Н., Суворова Г.И. Внеурочная работа по русскому языку. – М., 1995.
- Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка. – М., 2000.
- Ходякова Л.А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства. – 2004.

Раздел 5. Изучение отдельных разделов и аспектов школьного курса русского языка

- Абакумов С.И. Методика пунктуации. – М., 1968.
- Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М., 1987.
- Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5–8 кл. – М., 1965.
- Балыхина Т.М., Кузнецова М.В. Тесты по русскому языку. Орфография. – М., 1998.
- Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М., 1991.

- Блинов Г.И. Методика изучения пунктуации в школе. – М., 1990.
- Блинов Г.И. Сопоставление при обучении пунктуации. – М., 1972.
- Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – М., 1976.
- Валгина Н.С. Русская пунктуация: Принципы и назначение. – М., 1979.
- Валгина Н.С. Трудности современной пунктуации. – М., 2000.
- Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М., 1963.
- Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. – М., 1947.
- Власенков А.И. Русская словесность в школе. Методика преподавания. – М., 1998.
- Вознюк Л.В. Изучение состава слова и словообразования в школе. – Киев, 1986.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты пунктуации. – М., 1987.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии. – 2-е изд., перераб. – М., 1982.
- Гребенкина Р.Т. Изучение в школе фонетики и графики русского языка. Книга для учителя. – М., 1984.
- Григорян Л.Т. Обучение пунктуации в средней школе. – М., 1982.
- Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. – М., 1977.
- Земская Е.А. Как делаются слова. – М., 1963.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
- Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. – М., 1982.
- Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М., 1998.
- Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография. – М., 1998.
- Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5–7 классы. Книга для учителя. – М., 1991.
- Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. – М., 1965.
- Купалова А.Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. – М., 1974.
- Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975.
- Ломизов А.Ф. Обучение пунктуации в средней школе. – М., 1975.
- Ломизов А.Ф. Трудные вопросы методики пунктуации. – М., 1975.
- Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. – Л., 1972.
- Львов В.В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе. 5–9 классы. – М., 1989.
- Львова С.И. Работа со схемами-таблицами по орфографии и пунктуации: Методические рекомендации к комплексу наглядных пособий. – М., 2004.
- Львова С.И. Работа со словообразовательными моделями при обучении русскому языку в 5–9 классах. – М., 1996.

- Львова С.И. Схемы-таблицы по орфографии и пунктуации. – М., 2003.
- Методика развития речи на уроках русского языка / Н.Е. Богославская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.
- Мурашов А.А. Культура речи. – Воронеж, 2003.
- Никеров А.И. Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся. – М., 1985.
- Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М., 1998.
- Панов Б.Т. Работа по стилистике при изучении синтаксиса. – М., 1967.
- Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Лингвистические словари и работа с ними в школе. – М., 1987.
- Пронина И.В. Изучение трудных слов с помощью этимологического анализа. – М., 1964.
- Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка. – М., 1979.
- Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – М., 1996.
- Рождественский Н.С. О методах обучения // Методика грамматики и орфографии в начальных классах. – М., 1979.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1941.
- Система обучения сочинениям в 4–8 классах / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 1973.
- Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. – М., 1980.
- Скобликова Е.С. Обобщающая работа по орфографии. – М., 1994.
- Солганик Г.Я. От слова к тексту. – М., 1993.
- Текучев А.В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1982.
- Телия В.Н. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак // Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультуроведческий аспекты. – М., 1996.
- Федоров А.К. Трудные вопросы синтаксиса. – М., 1972.
- Фирсов Г.П. Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе. – М., 1961.
- Чибухашвили В.А. Формирование у учащихся пунктуационных навыков с применением ЭВМ. – М., 1998.
- Шанский Н.М. Лингвистический анализ стихотворного текста. – М., 2003.
- Шапиро А.Б. Основы русской пунктуации. – М., 1966.
- Шапиро А.Б. Русское правописание. – М., 1961.
- Щерба Л.В. О частях речи на русском языке // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

Раздел 6. Контроль за усвоением знаний по русскому языку, формированием языковых и речевых умений и их оценка

- Бальхина Т.М., Кузнцова М.В. Тесты по русскому языку. Орфография. – М., 1998.
- Богданова Г.А. Виды и формы опроса на уроках русского языка. – М., 1989.

- Богданова Г.А. Опрос на уроках русского языка. – М., 1996.
- Единый государственный экзамен. Русский язык: Контрольно-измерительные материалы / Капинос В.И., Пучкова Л.И., Львова С.И. и др. – М., 2002.
- Компьютерные коммуникации – школе / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1995.
- Орг А.О. Олимпиады по русскому языку. – М., 2004.
- Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. Пособие для учителя / Сост. В.И. Капинос, Г.А. Костяева. – М., 1986.
- Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Опрос как средство обучения. – М., 1999.

Справочная литература для учащихся

- Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. – 6-е изд. – М., 1984.
- Аверинцев С.С. Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
- Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М., 1993.
- Арутюнова Н.Д. Речь / Русский язык. Энциклопедия. – М., 1979.
- Баранов М.Т. и др. Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для учащихся / Ред. Н.М. Шанский. – М., 1993.
- Горбачевич К.С. Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке. – СПб, 2000.
- Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. – 4-е изд., перераб. – М., 2002.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.
- Каленчук М.Л., Касаткина Р.Ф. Словарь трудностей русского произношения. – М., 1997.
- Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Современный русский язык. Словарь-справочник. – М., 2000.
- Лапатухин М.С., Скорлуповская Е.В., Снетова Г.П. Школьный толковый словарь русского языка. – 2-е изд. – М., 1998.
- Лекант П.А., Леденева В.В. Школьный орфоэпический словарь русского языка. – М., 2005.
- Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1997.
- Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. – М., – 6-е изд. – 2003
- Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. – М., 1998.
- Пиши правильно. Справочник орфограмм русского языка для учащихся средней школы. – М., 1991.
- Рогожникова Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка. – 2-е изд., дораб. – М., 2004.
- Розенталь Д.Э. Русский язык: 10–11 классы. Учебное пособие для общеобразовательных учебных заведений. – М., 1995.

- Русская грамматика. – Т. 1–2. – М., 1980.
Русский язык. Энциклопедия. – М., 1979.
Русский язык: Справочник школьника / Ред. В.А., Славкин. М. – 1995.
Семенюк А.А., Матюшина М.А. Школьный толковый словарь русского языка. – М., 2000.
Справочник школьника по русскому языку. 5–11 классы / Ред. П.А. Лекант. М., 1996 (или: Краткий справочник школьника по русскому языку. 5–11 классы / Ред. П.А. Лекант. – М., 1997).
Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. – 2-е изд., перераб. – М., 1986.
Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. – М., 1993.

Научно-популярная литература для учащихся

- Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Секреты хорошей речи. – М., 1993.
Абрамов В.П. Созвездия слов. – М., 1989.
Вартаньян Э.А. Путешествие в слово. – М., 1987.
Василенко Е.И., Добровольская В.В. Сборник методических задач по русскому языку. – М., 1990.
Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно! – М., 1993.
Григорян Л.Т. Язык – друг мой. – М., 1988.
Зданкевич Л. Занимательная русская грамматика. – СПб., 1994.
Земская Е.А. Как делаются слова. – М., 1963.
Иванова В.А., Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. – М., 1990.
Кодухов В.И. Рассказы о синонимах. – М., 1984.
Колесов В.В. История русского языка в рассказах. – М., 1994.
Костомаров В.Г. Жизнь языка. – М., 1994.
Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. – М., 1990.
Мшославский И.Г. Зачем нужна грамматика? – М., 1988.
Панов М.В. Занимательная орфография. – М., 1984.
Панов М.В. И все-таки она хорошая! Рассказы о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. – М., 1964.
Шанский Н.М. В мире слов. – М., 1985.

6. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудитории, технико-лингвистические средства, учебники, программы, учебно-методические пособия, пособия для самостоятельной работы, сборники упражнений, библиотеки, архивы, научные лаборатории.

7. Методические рекомендации по организации изучения дисциплины

7.1. Темы рефератов:

1. Методы проблемного обучения на уроках русского языка.
2. Методы и приемы активизации мыслительной деятельности учащихся при изучении русского языка.
3. Развивающее обучение на уроках русского языка.
4. Межпредметные и внутрипредметные связи в преподавании русского языка.
5. Преимущество и перспективность в обучении русскому языку.
6. Фронтальные (коллективные), групповые и индивидуальные формы работы с учащимися на уроках русского языка.
7. Формы и приемы организации самостоятельной работы учащихся при изучении русского языка. / Дифференцированное обучение на уроках русского языка.
8. Методы и приемы творческого закрепления материала на уроках русского языка.
9. Наглядные пособия / ТСО / ПЭВМ на уроках русского языка.
10. Совершенствование форм контроля и проверки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку.
11. Использование алгоритмов в процессе обучения русскому языку.
12. Программированное обучение на уроках русского языка.
13. Практическая направленность преподавания русского языка в средней школе. (Работа над основными умениями и навыками, определенными школьной программой).
14. Патриотическое воспитание на уроках русского языка.
15. Нравственное и эстетическое воспитание на уроках русского языка.
16. Система развития речи учащихся в курсе русского языка в средней школе.
17. Вопросы стилистики и культуры речи в школьном курсе русского языка.
18. Виды работ и упражнений по стилистике на уроках русского языка.
19. Изучение функциональных стилей на уроках русского языка.
20. Работа над текстом на уроках русского языка. / Обучение комплексному анализу текста.
21. Изучение функционально-смысловых типов текста (описание, повествование, рассуждение) при подготовке и проведении творческих работ на уроках русского языка.

22. Значение и место вводных и обобщающих уроков в системе обучения русскому языку в средней школе.
23. Виды языкового анализа (разбора) и его место при обучении русскому языку.
24. Эффективные способы обучения орфографии.
25. Эффективные способы обучения пунктуации.
26. Методика работы над темой «Общие сведения о языке» в 9-ом классе.
27. Методика изучения разделов школьного курса русского языка: «Фонетика и графика», «Лексика и фразеология», «Морфемика», «Словообразование», «Части речи»; тем: «Словосочетание», «Сложное предложение» (по выбору).
28. Современные учебники и учебно-методические комплексы (комплекты) по русскому языку для средней школы. / Сравнительный анализ стабильных и параллельных учебных комплексов по русскому языку (по выбору).
29. Факультативные занятия как форма углубленного изучения языка в средней школе. / Система и типология факультативных курсов по русскому языку в современной школе.
30. Место и виды внеклассной работы как одной из форм языковой подготовки учащихся.
31. Опорные схемы-конспекты на уроках русского языка.
32. Блоковая подача материала по русскому языку.
33. Игры обучающего характера на уроках русского языка.
34. Нетрадиционные виды уроков русского языка.
35. Использование ПЭВМ на уроках русского языка (обучающие программы с компьютерной поддержкой).
36. Язык как основа образовательно-воспитательного процесса в школе.
37. Непрерывная дополнительная лингвистическая подготовка по русскому языку (I, II, III образовательные ступени).
38. Типология программ по русскому языку для общеобразовательных учебных заведений.
39. Русский язык в старших (10–11(12)-х) классах.
40. Углубленное изучение русского языка в школе.
41. Школьные словари как средство лингвистической подготовки учащихся.
42. Диагностирование знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку.
43. Анализ программ по стилистике, культуре речи /риторике/ русской словесности для старшекласников.
44. Анализ новых учебных пособий по стилистике, культуре речи /риторике/ русской словесности для старшекласников.
45. Характеристика ГОС «Русский язык (родной) – Федеральный компонент ГОС начального общего, основного общего и среднего (полного)

образования» и обязательного минимума содержания основного и среднего (полного) образования по русскому языку как родному.

46. Концепция (проект) образовательной области «Филология» в 12-летней школе и место в ней курса русского языка.

7.2. Перечень примерных контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы (по разделам):

Раздел 1. Общие вопросы методики русского языка

Дайте определение методики русского языка как науки.

На какие вопросы должна дать ответ методика русского языка? Укажите взаимосвязь этих вопросов.

Методика русского языка является наукой педагогической. Как вы это понимаете?

Назовите методы исследования, используемые в методике русского языка. Кратко расскажите о них. Приведите примеры использования отдельных методов.

Укажите связь методики русского языка с лингвистикой, педагогикой, психологией.

Расскажите о значении русского языка как учебного предмета.

Расскажите об особенностях русского языка как учебного предмета.

Каковы цели и задачи преподавания русского языка?

Сделайте краткий анализ программ по русскому языку для дневных и для вечерних (сменных) школ.

Раздел 2. Программы по русскому языку

- Анализ программ по русскому языку для средней школы.
- Цели и задачи преподавания русского языка в средней школе.
- Основные принципы построения программ по русскому языку.
- Линейное расположение материала в программе.
- Ступенчатость расположения материала по годам обучения.
- Материалы о межпредметных связях в программе по русскому языку.
- Отражение принципа наглядности в программах.
- Основные направления работы по развитию речи учащихся в программах.
- Изучение аспекта фонетики в школе.
- Изучения аспекта лексики в школе.
- Изучение аспекта словообразования в школе.
- Изучение аспекта морфологии в школе.
- Изучения аспекта синтаксиса и пунктуации в школе.

- Особенности программ для вечерних школ.
- Особенности программ по русскому языку в 9–11 классах.

Раздел 3. Методы и средства обучения

- Назовите основания, по которым классифицируются методы обучения.
- Назовите методы обучения по источнику получения знаний.
- Расскажите о роли и месте слова учителя на уроках русского языка. Каким требованиям оно должно удовлетворять?
 - Укажите отличие беседы от слова учителя как способа объяснения нового материала. Обратите внимание на возможности их использования, а также активизацию познавательной деятельности учащихся.
 - Назовите методы обучения по характеру познавательной деятельности школьников при изучении русского языка.
 - Назовите виды анализа языка как метода обучения русскому языку.
 - Назовите наглядные пособия, используемые на уроках русского языка.
 - Каким дидактическим требованиям должны удовлетворять таблицы по русскому языку?
 - Чем отличаются таблицы по русскому языку от таблиц, например, по ботанике?
 - Назовите основания, по которым классифицируются таблицы по русскому языку.
 - Назовите виды таблиц по содержанию.
 - Назовите виды таблиц по их назначению.
 - Назовите виды справочных таблиц.
 - Назовите виды таблиц по способу их выполнения.
 - Приведите примеры таблиц, в которые при их использовании на уроке вносятся изменения. Как называются такие таблицы?
 - Укажите место таблиц в учебном процессе.
 - Назовите требования, которые предъявляются к записям на доске.
 - Назовите ТСО, используемые на уроках русского языка.
 - При изучении какого материала целесообразно использовать алгоритмы? Каким требованиям должны удовлетворять алгоритмы? Какова методика их составления?
 - Какова методика введения и использования алгоритмов?
 - Укажите значение терминов при изучении русского языка.
 - Охарактеризуйте слова, которые употребляются в качестве терминов.
 - Назовите виды определений по построению. Какие понятия могут определяться путем перечисления видовых понятий? Приведите примеры.
 - Какие бывают определения по полноте признаков, свойственных понятию?
 - Назовите способы связи признаков, входящих в определение.

- Назовите виды работ над определением.
- Чем отличается правило как языковое обобщение от определения понятия (дефиниции)?
- Дайте классификацию правил по содержанию, по степени обобщения материала, по характеру директивы и условиям действия нормы.
- Назовите виды работ над правилом.

Раздел 4. Формы организаций учебных занятий

Расскажите о значении опроса.

Укажите требования к формулировке вопросов и заданий.

Назовите требования к ответам учащихся.

К каким отрицательным последствиям может привести отказ от индивидуального опроса? Расскажите о приемах активизации класса при индивидуальном опросе.

Расскажите, как проводится фронтальный опрос.

Назовите особенности проведения опроса по карточкам (требования к составлению карточки, способы проверки ответов по карточкам).

Как активизировать деятельность учащихся в процессе проверки домашней работы в классе?

Каковы цели повторения материала?

Каковы условия эффективного повторения материала?

Назовите виды повторения по цели.

Приведите примеры повторения, нацеливающего учащихся на восприятие нового материала.

Назовите виды сопутствующего повторения. Приведите примеры.

Приведите примеры обобщающего и обзорного повторения.

С какой целью проводится повторение в начале учебного года?

Каковы цели повторения в конце учебного года?

Укажите особенности повторения по русскому языку в вечерних (сменных) школах.

Расскажите об особенностях билетов для экзаменов по русскому языку. Какие существуют варианты повторения материала к экзаменам?

Назовите основания, по которым классифицируются типы уроков.

Назовите типы уроков по цели обучения и расскажите об особенностях их построения.

На какие вопросы нужно получить ответ перед тем, как начать работу над конспектом урока?

Назовите приемы, активизирующие проверку домашних работ на уроке. В каких случаях возможно не проверять домашнюю работу в классе?

Назовите виды опроса учащихся, кратко расскажите о каждом из видов опроса. Приведите примеры постановки мыслительной задачи на уроке.

Назовите методы объяснения нового материала на уроке. Кратко охарактеризуйте их.

Чем определяется выбор упражнений по закреплению материала на уроке и последовательность их проведения?

Укажите формы подведения итогов урока.

Какие нужно провести наблюдения на уроке для последующего его анализа при разборе?

Раздел 5. Изучение отдельных разделов и аспектов школьного курса русского языка

Каково значение знаний по фонетике и графике для изучения других разделов школьного курса русского языка?

В чем специфика изучения фонетики в школе?

Назовите орфографические правила, применение которых связано со знаниями и умениями по фонетике.

Какова роль фонетического разбора в развитии орфографической зоркости, в опознавании орфограмм?

Какова роль знаний по фонетике в обучении орфоэпии, выразительно-му чтению, в развитии речевого слуха?

Укажите значение и место лексики в школьном курсе русского языка. Каковы задачи ее изучения?

Назовите теоретические понятия, изучаемые в данном разделе. Укажите трудности в их усвоении.

Над какими умениями и навыками ведется работа при изучении лексики? Назовите принципы методики изучения лексики.

Расскажите об особенностях упражнений по лексике. Какое место в системе лексических упражнений занимает лексический разбор?

Расскажите о значении и задачах изучения раздела «Словообразование» в школьном курсе.

Как располагается материал о словообразовании в школьном курсе русского языка?

Назовите вопросы, изучаемые в разделе «Словообразование».

Что известно учащимся о составе слова из начальной школы?

Расскажите о методике проведения разбора слова по составу и словообразовательном анализе.

Раздел 6. Контроль за усвоением знаний

Инструктивные материалы Министерства образования и науки РФ.

Проверка тетрадей и оценка письменных работ учащихся.

Диктант как форма контроля. Виды диктанта.

Сочинение как форма контроля. Виды сочинений.
Изложение как форма контроля. Виды изложений.

7.3. Темы курсовых работ:

1. Методическая система Ф.И. Буслаева как первооснова лингводидактики.
2. Методические идеи А.М. Пешковского и их использование в обучении русскому языку.
3. Школьные учебники и учебные пособия по русскому языку нового поколения (анализ учебников для 5–9 классов под ред. М.В. Панова / для 5 класса под ред. П.А. Леканта / для 5 класса под ред. А.А. Леонтьева).
4. Анализ нового учебно-методического комплекса по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта.
5. Типология современных программ по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений и их сравнительный анализ.
6. Анализ новых программ и учебных пособий по стилистике, по культуре речи /по риторике/ по русской словесности для средних общеобразовательных учебных заведений.
7. Работа по культуре речи в школе как система.
8. Место риторики в дополнительном школьном лингвистическом образовании: анализ программ и учебных пособий.
9. Место лингвистического/комплексного анализа текста в современной школьной языковой подготовке.
10. Деловой стиль и деловая речь в школьном лингвистическом образовании: формирование языковой и коммуникативной компетенции учащихся.
11. ПЭВМ на уроках русского языка.
12. Формирование коммуникативной компетенции как основное направление современной лингводидактики.
13. Описание лингводидактической терминосистемы по разделам: средства обучения, формы обучения; методы и приемы обучения; обучению языку и речи на материале «Словаря-справочника по методике русского языка» М.Р. Львова и словаря «Термины методики преподавания русского языка как иностранного» Б.А. Глухова и А.И. Щукина.
14. Факультативные /элективные/ курсы в системе дополнительной лингвистической подготовки по русскому языку в средней школе.
15. Лингвистическая составляющая в общеобразовательной области «Филология» в современной школе.
16. Лингвистические школьные словари как средство обучения русскому языку в средней школе.

17. Типология диктантов / изложений / сочинений и методика их проведения в современной школе.
18. Критерии и нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (действующие нормы и проект новых норм).
19. Методика обучения орфографии в школе: история и современное состояние.
20. Обучение речевому этикету на уроках русского языка.
21. Методика изучения фонетики и графики.
22. Методика изучения лексики.
23. Методика изучения морфемного состава.
24. Методика изучения словообразования частей речи.
25. Методика изучения морфологии знаменательных частей речи.
26. Методика изучения служебных частей речи.
27. Методика обучения орфографии.
28. Методика обучения пунктуации.
29. Методика изучения синтаксиса словосочетания и простого предложения.
30. Методика изучения синтаксиса простого осложненного предложения.
31. Методика изучения синтаксиса сложного предложения.
32. Методика изучения усложненных предложений.
33. Методика обучения стилистике.
34. Методика обучения риторике.
35. Методика обучения культуре речи.
36. Обучение сочинениям разных жанров.
37. Принципы применения на уроках русского языка наглядности и технических средств обучения.
38. Принципы речевого развития в обучении морфологии.
39. Принципы речевого развития в обучении орфографии.
40. Принципы речевого развития в обучении синтаксису и пунктуации.
41. Принцип опоры на алгоритмы речи в обучении русскому языку.
42. Принцип моделирования в обучении русскому языку.
43. Коммуникативный принцип обучения русскому языку.
44. Средства обучения русскому языку и развитию речи.
45. Работа над текстом на уроках русского языка в средней школе.
46. Лексика в школьном курсе русского языка и пути развития словаря учащихся.
47. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка.
48. Закономерности и проблемы развивающего обучения русскому языку в средней школе.
49. Работа над значением слова на уроках русского языка.

50. Развитие грамматического строя речи учащихся на уроках русского языка.

51. Система развития речи в курсе русской словесности.

52. Работа над выразительностью и образностью речи на уроках русского языка.

53. Развитие речи учащихся на уроках грамматики.

54. Методика развития речи и риторика: проблемы и перспективы.

55. Типы речевых ошибок и пути их предупреждения в работах учащихся.

56. Диагностика речевого развития учащихся.

57. Тест и тестирование в системе обучения русскому языку.

58. Инновационные подходы к обучению правописанию (фонетике, грамматике, развитию речи – на выбор).

59. Обогащение словаря учащихся лексикой нравственной тематики.

Требования к зачету:

- отработка всех пропущенных занятий;
- тетрадь с нормативно-правовыми документами по русскому языку;
- наличие конспектов уроков (все типы – 5);
- наличие протоколов показательных уроков учителей школ (5);
- анализы уроков разных типов (6) и самоанализ проведенных уроков (5);
- конспект внеклассного мероприятия по русскому языку (1);
- написанные диктанты (10) в лингафонном кабинете с работой над ошибками;
- проверенные ученические работы (сочинения и изложения, диктанты).

7.4. Вопросы к экзамену:

1. Методика русского языка как наука, ее предмет и задачи; связь методики с базисными науками. Методы исследования, применяемые в МПРЯ. Основные направления и проблемы современной методики.

2. Русский язык как учебный предмет в системе школьного образования и воспитания, его место в образовательной области «Филология». Концепция современного образования по русскому языку в школе: цели, содержание, структура курса.

3. Программа по русскому языку. Типология современных программ для 5–9, 10–11 классов по основному и факультативным курсам, принципы их построения; структура и содержание (сравнительная характеристика) программ по основному курсу.

4. Средства обучения языку: учебники, учебные и учебно-методические комплексы (УК и УМК) по русскому языку для средней школы, их структура и содержание (сравнительная характеристика).

5. Место наглядных и технических средств обучения (ТСО) в преподавании русского языка, их виды и методика использования в учебном процессе. Кабинет русского языка в школе.

6. Формы обучения. Урок как основная форма организации учебной работы в школе. Типы уроков по русскому языку, их специфика и структура. Основные требования к современному уроку русского языка и принципы его анализа.

7. Нетрадиционные уроки русского языка и их место в процессе обучения языку.

8. Углубленное изучение курса русского языка и расширение его за счет дополнительной лингвистической подготовки в школе по культуре речи, стилистике, риторике, русской словесности. Факультативные занятия как форма углубленной подготовки учащихся по русскому языку, методика их проведения. Программы факультативных курсов.

9. Значение, место и принципы внеклассной работы по русскому языку, ее основные виды и формы.

10. Планирование работы по русскому языку в школе; виды рабочих планов учителя. Методика построения системы уроков по одной теме. Принципы преемственности и перспективности в построении системы уроков.

11. Принципы, методы и приемы обучения русскому языку. Классификации методов, их характеристика. Выбор метода.

12. Виды языкового анализа (разбора) на уроках русского языка и методика его проведения. Комплексный анализ текста.

13. Проблемное (развивающее) обучение на уроках русского языка. Методы проблемного обучения и их связь с традиционными методами.

14. Контроль за усвоением знаний и формированием умений и навыков как важнейший этап учебного процесса. Методы учета и контроля в общей системе методов обучения русскому языку. Нормы оценки устных ответов и письменных работ учащихся по русскому языку.

15. Виды письменных упражнений, работ по русскому языку, их типология.

16. Виды диктантов, их типология, классификация и методика проведения.

17. Пути и средства формирования лингвистической, языковой, коммуникативной и культурологической компетенции учащихся на уроках русского языка.

18. Практическая направленность преподавания русского языка в школе. Выработка основных умений и навыков как главный критерий оценки учебной деятельности учащихся по русскому языку.

19. Место, основные вопросы и методика преподавания фонетики, графики и орфоэпии в школе. Фонетический разбор.

20. Методика преподавания лексики и фразеологии.

21. Методика преподавания морфемики и словообразования. Разбор по составу слова и словообразовательный анализ в школе.
22. Теоретическое и практическое значение изучения грамматики в школе, связь ее основных разделов и принципы преподавания. Система как основной принцип преподавания грамматики. Обогащение грамматического строя речи учащихся.
23. Основные вопросы методики изучения частей речи на уроках русского языка. Морфологический разбор.
24. Значение, место и основные вопросы изучения синтаксиса в школе. Синтаксический разбор.
25. Методика изучения словосочетания и предложения на уроках русского языка.
26. Изучение сложного предложения и конструкций с чужой речью в школе.
27. Методика обучения орфографии. Виды упражнений по орфографии. Применение орфографического разбора.
28. Методика обучения пунктуации. Виды упражнений по пунктуации. Применение пунктуационного разбора.
29. Виды письменных работ и упражнений по русскому языку. Типология упражнений.
30. Типология диктантов. Виды диктантов и методика их проведения.
31. Значение, место и задачи работы по развитию устной и письменной речи в школьном курсе русского языка как основы для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Важнейшие принципы, основные направления и виды этой работы.
32. Значение и место словарной работы (обогащение словарного запаса учащихся) в системе занятий по русскому языку, ее виды и методика проведения.
33. Текстцентрический подход в обучении языку в современной школе. Методические основы формирования текстовой компетенции учащихся и методика обучения анализу и созданию текстов основных функционально-смысловых типов речи: повествования, описания, рассуждения.
34. Место изложений и сочинений в развитии речи учащихся, их типология (классификация). Методика обучения изложениям и сочинениям различных видов (жанров).
35. Культура речи в школе. Методика изучения норм русского литературного языка.
36. Место стилистики в курсе русского языка и методика ее изучения. Виды работ и упражнений по стилистике.
37. Методика изучения функциональных стилей в курсе русского языка. Стилистический анализ текста.
38. Повторение, его место в обучении русскому языку в школе, виды и методика проведения.

3. ТЕКСТ ЛЕКЦИИ ПО КУРСУ: ВВОДНАЯ ЛЕКЦИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ РУССКОГО НАРОДА»

План лекции:

1. Сущность образования, направленного на формирование взгляда школьников на родной язык как самобытную национальную культуру.
2. Осознание культурной ценности родного языка – часть национального самосознания носителя языка.
3. Русский язык как государственный язык Российской Федерации.
4. Историческая ретроспектива как обращение к истокам языка.
5. Методика освещения вопроса о русском языке как национальном достоянии.
6. Воспитание интереса к предмету изучения – родному языку.
7. Создание ценностной ориентации учащихся на изучение родного языка.
8. Программная задача образования XXI века – привитие любви к родному языку и воспитания его средствами языка.

Дидактические единицы ГОС

Технологии изучения русского языка как феномена национальной культуры, как средства познания мира и самого себя, как средства общения.

Содержание программы:

Русский язык как национальное достояние русского народа и государственный язык Российской Федерации. Культуроведческий аспект обучения русскому языку. Идея материальной и духовной ценности любого языка в человеческой цивилизации. Формирование ценностного взгляда на родной язык, воспитание национального достоинства учащихся средствами учебного предмета соответствуют принципу социального равенства национальных культур всех народов.

История преподавания русского языка, развития общественной мысли в России. М.В. Ломоносов – у истоков формирования общественных представлений о родном языке. А.С. Пушкин как основоположник русского литературного языка.

Программная задача образование XXI века – привитие любви к родному языку и воспитание средствами языка. Сущность образования, направленного на формирование взгляда школьников на родной язык как самобытную национальную культуру.

Текст лекции:

Сущность образования, направленного на формирование взгляда школьников на родной язык как самобытную национальную культуру

Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальное достояние – одна из актуальных задач современной методики преподавания русского языка. Понимание роли родного языка и стремление к его лучшему усвоению – определенные аспекты воспитания личности.

Приращение значения родного языка его носителями ослабляет чувство национального достоинства и отрицательно влияет на их сознание. Идея материальной и духовной ценности любого языка в человеческой цивилизации, а тем более родного языка для его носителей является созидающей: знаковая природа каждого языка с его реальными свойствами складывалась постепенно, в большом и многотрудном пути, пройденном нацией, и подчиняется всеобщей традиции его применения; развитие общества идет через развитие языка и наоборот. Формирование ценностного взгляда на родной язык, воспитание национального достоинства учащихся средствами учебного предмета соответствуют принципу социального равенства национальных культур всех народов.

Приступая к изучению систематического курса русского языка, учащиеся еще только встают на путь выработки оценочных суждений, в этом следует им помочь. На формирование компетентной языковой личности со своим взглядом на язык влияют уроки родного языка и родной литературы, истории, географии и других учебных предметов при определенном содержании и умелой организации.

Возможности родного языка и литературы как учебных предметов особенно широки и разнообразны в силу экстралингвистических факторов. Оба предмета способствуют выработке гуманистического мировоззрения; они могут оказывать многостороннее воздействие на ученика; между ними возможны тесные межпредметные связи. Широкая панорама фактов культуры и языка русского народа может быть представлена с использованием фрагментов научно-популярных книг о языке при работе со словом, текстом, языковым явлением.

История преподавания русского языка, развития общественной мысли в России позволяет судить о прогрессивности методической идеи, связанной с отношением к родному языку. У истоков формирования общественных представлений о родном языке стоял М.В. Ломоносов. Его оценка и филологическая деятельность нашли особенно яркое выражение в «Российской грамматике». Благодаря трудам великого ученого, роли Российской Академии наук и литературного журнала «Собеседник любителей русского слова», деятельности различных обществ началось возрождение на-

циональной культуры русского народа. Включение в учебный план училищ родного языка (1786) как основы народного просвещения было прогрессивным актом и способствовало воспитанию уважения к национальной культуре, хотя борьба за место и роль русского языка в школьном курсе на этом не завершилась.

Особая роль в утверждении внимания к родному русскому языку его носителей принадлежит литераторам второй половины XVIII века и А.С. Пушкину («Русский язык – это прежде всего Пушкин». А.Н. Толстой). Из всех заслуг А.С. Пушкина перед русским народом выделяется преобразование русского литературного языка. Связь языка с национальным характером, с национальным самосознанием была очевидной истиной для всех русских писателей. Литература способствовала выражению ментальности русского народа через язык художественных произведений. Представители романтизма считали главным своим вопросом определение национального самосознания¹. Славянофилы отстаивали самобытность национальной культуры. Педагогические взгляды демократов, требовавших, чтобы «воспитание народа не отрывалось от национальной, родной почвы» (А.И. Герцен), положительно повлияли на постановку преподавания родного языка. Передовые русские педагоги XIX века (от Ф.И. Буслаева) утверждали русский язык «узловой станцией гуманитарных предметов» (Н.К. Кульман) и идею, что «дух языка – дух народа» (А.Н. Острогорский).

Во второй половине XX века многое было сделано для решения программной задачи привития любви к родному языку и воспитания его средствами языка. Образование XXI века особенно остро рассматривает эту задачу. Для ее реализации следует:

в содержании курса представить наряду с общими сведениями о языке его характеристику как национального феномена, во-первых, отражающего характер исторического и духовного развития народа, во-вторых, являющегося материальной и духовной ценностью общества;

в методике преподавания осуществить принцип воспитывающего обучения через приоритетную цель воспитания интереса и любви к родному языку посредством разнообразных методических приемов, в том числе:

языковую ретроспективу как обращение к отдельным фактам, явлениям, тенденциям языка путем исторического комментария;

обогащенное содержание языкового материала как отражение сложной структурно-логической системы развитого русского языка путем систематизации, осуществляемой на основе теории обособленных понятий;

оптимальное соединение на уроках русского языка лингвистического познания и речевого общения как двух сторон учебного процесса, осу-

¹ См.: Реформатский А.А. Введение в языковедение. – 4-е изд. – М., 1967. – С. 45.

ществляемого на родном языке тем успешнее, чем лучше обеспечено единство языкового образования и речевого развития;

целенаправленное создание условий для творческих работ и активной коммуникации учащихся, для дискуссионного обсуждения ими вопросов родного языка, для учебно-исследовательского решения отдельных языковых проблем с опорой на фоновые теоретические знания и природное языковое чутье учащихся. Это поможет самопознанию и самовыражению школьников и формированию национального сознания.

Внутренняя идея изучения родного языка может способствовать формированию взгляда на него как принадлежащее каждому человеку богатство, завещанный дар («И нет у нас иного достоянья! Умейте же беречь Хоть в меру сил... Наш дар бесценный – речь». И. Бунин), национальное достояние народа («И мы сохраним тебя, русская речь, Великое русское слово. Свободным и чистым тебя пронесем, И внукам дадим, и от плена спасем Навеки!» А. Ахматова).

Русский национальный характер, русская жизнь выразились в отечественном языке. Для всего нашлось обозначение, соответствующее духу народа, его «национальной стихии» (Н. Гоголь). Эстетические, нравственные, гуманистические идеалы, осознание народом своих богатейших внутренних сил, талантов, возможностей формировались через слово и отражались в истории, литературе и других областях искусства. Историки языка и литературы прослеживают развитие древнерусского языка в связи с историей народа (В.П. Андрианова-Перетц, Н.Л. Алексеев, С.П. Обнорский, А.М. Селищев, И.И. Срезневский, А.А. Шахматов, Л. П. Якубинский и др.).

Авторы научных трудов исследуют факты языка в грамотах, летописях, в памятниках материальной культуры (надписях на сосудах, стенах соборов), письменных памятниках церковной и светской литературы, комментируют следы языкового прошлого в лексике и стилистике выдающихся писателей¹. Их труды способствуют популяризации знаний о культуре, быте и языке русского народа как национальных феноменах, поднимают цену отечественным достижениям в области культуры (В.В. Виноградов, Д.С. Лихачев, В.Г. Костомаров и др.).

Очевидно, что в разные времена с различной интенсивностью складывался национальный язык и отражал в себе духовные начала общественной жизни: так, «этноязыковая картина восточного славянства была бы иной, если бы не было грозных событий XIII–XV вв. <...> начиная с XIII – XV вв. языковое различие между отдельными восточнославянскими территориями серьезно изменяется по сравнению с предшествующим вре-

¹ См., например: Улукханов И.С. О языках Древней Руси. – М, 1972.

менем»¹. В отдельные исторические периоды развития русской культуры национальный русский язык вырывался из замкнутого пространства собственного русла, и это сделало его частью мировой культуры.

Учителю-словеснику важно учесть несколько основных позиций, имеющих образовательно-воспитательное значение при обучении родному русскому языку.

Первая позиция состоит в том, чтобы показать школьникам, что была века осознания образованными носителями языка достоинств разговорной речи простого народа. Роль в этом играют А.Д. Кантемир, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, Г.Р. Державин, Д.И. Фонвизин, А.Н. Радищев, В.А. Жуковский, К.Н. Батюшков, И.А. Крылов, А.С. Пушкин, В.Н. Даль и другие русские литераторы и просветители. Школьники уже в V классе (а иногда и раньше) узнают, что народной русской речью, сказками да прибаутками Пушкин заслушивался с детства и любил бывать на базарах, ярмарках, там, где звучала народная речь, цитируют знаменитое пушкинское «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!».

Предметом разговора на уроке русского языка в VIII–IX классах может стать запись слов Пушкина, раскрывающих причину его интереса к народному слову: «Разговорный язык простого народа (не читающего иностранных книг и, слава богу, не выражающего, как мы, своих мыслей на французском языке) достоин также глубочайших исследований... Они говорят удивительно чистым и правильным языком».

Вторая позиция заключается в том, чтобы школьники осознали, что потребовалось время и личности для создания русского литературного языка на основе народного. В наибольшей мере этому способствовал А.С. Пушкин, став «глубоко народным поэтом»: «Впервые русский национальный характер, русская жизнь выразились с такой огромной художественной силой в поэзии»². Для ценностной ориентации учащихся важно подчеркнуть и помочь им понять, что в русском языке были те основы и свойства: легкость, мелодичность, гибкость, способность выражать тонкие душевные переживания, которые необходимы для литературного языка: «Как вдруг раскрылось богатство и красота русского языка, который, оказывается, мог превратить в высокую поэзию самые обыденные, самые «низкие» темы! Мужичий, бурлацкий, кучерской язык оказался языком необыкновенной выразительности, красоты, пластичности, художественности. Это было какое-то чародейство, превращение лягушки в красавицу-царевну. Это в самом деле был уже язык не салонов, не дворцовых зал, а художественно

¹ Филин Ф.П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков. – Л., 1972. – С. 637–638.

² Волков Г.Н. Тебя, как первую любовь... – М., 1980. – С. 82.

обработанный язык русского народа»¹. Художественность Пушкина основана на богатых и неисчерпаемых возможностях русского языка, и лирика поэта – этому прекрасное гармоническое доказательство. На русской национальной почве образовался русский литературный язык, и языком этим стало возможно создавать произведения, не уступающие величайшим шедеврам мирового искусства.

Третья позиция основана на том, чтобы учащиеся уяснили, что русский национальный язык дал образцы эстетического освоения действительности, и это чрезвычайно важно для духовного развития человека: языковое богатство позволяет человеку постигать мир теоретически и художественно, по законам логики и красоты. Именно через совершенствование в родном языке может и должно происходить полное и гармоничное развитие духовных и интеллектуальных способностей человека к постижению мира.

Четвертая позиция заключается в том, чтобы учащиеся осознали современный русский литературный язык как язык не только современной литературы, но и язык передовой науки, технического прогресса, язык официально-делового общения, язык публицистики. Русский язык позволяет в разных жанрах и в разных стилях творчески осмысливать жизнь.

Определяя вопросы «построения философии новой русской школы», создавая руководство к первоначальному обучению, народный педагог К.Д. Ушинский требовал «развития народности или национальности в русском воспитании... и, действительно, поставил во главу угла школьной жизни изучение именно родного языка как выразителя результатов духовной жизни целого народа, как органическое создание народной мысли и чувства, как выразителя особого характера народа. А в характере народа скрывается личность народа, национальность его»².

Историческая ретроспектива как обращение к истокам языка

Возвращение к истокам языка, осознание своей, отеческой, исторически сложившейся языковой индивидуальности бесконечно ценно для развития образования. Древний этнос – многовековая культура, значительной частью своей выраженная в языке. Утрата этноса невосполнима. Не потерять этнические корни – значит сохранить мировосприятие, экологическую, нравственную, этическую культуру своего народа. Социальное и педагогическое значение переключки времен подчеркивал К.Д. Ушинский в известном высказывании: «Язык есть самая живая, самая обильная и проч-

¹ Волков Г.Н. Тебя, как первую любовь... – С. 82.

² Волкович В.А. Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский. – СПб.; М., 1913. – С. 125.

ная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое, историческое, живое целое».

В сфере образования, прежде всего языкового, значение ретроспективы не всегда достаточно оценивается. Широкий взгляд образованного человека будет глубоким, если он формируется через обретение исторической принадлежности, познание мудрых традиций, обращение к истокам национального языка.

Методическая проблема уровней постижения языковых фактов в их новых связях решается, если последовательно учитывать языковой исторический факт, затем языковую традицию и выявлять тенденцию к новому, т.е. соединять генетический, структурный и функциональный факторы лингвистики (например, при рассмотрении полных и кратких прилагательных, форм степеней сравнения прилагательных, наречия как неизменяемой части речи и др.).

Регулярное привлечение исторического материала на уроках изучения языковых тем (исторический комментарий) позволяет шире и обобщеннее (системно) представить лингвоисторический материал (генетическую лингвистику) на уроках повторения как результат исторического развития элементов и частей языковой структуры, а также их функций. Интересный материал для уроков такого содержания дает книга В.В. Иванова, З.А. Потихи «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе» (М., 1985). В качестве продуктивных следует использовать приемы исторического освещения фактов родного языка: краткий экскурс в историю появления беглых *e, u, o*; историческую справку при подборе однокоренных слов к данным: *защитник, Отечество*; историческое комментирование реликтовых форм и различных случаев отклонения от типичных форм современного языка (например, в склонении имен существительных на *-мя*) и другие. Стремление организовать уроки русского языка через исторический подход к систематизируемым знаниям может способствовать более глубокому пониманию истоков культуры национального языка и динамики его развития. Дидактика утверждает действенность принципа воспитывающего обучения. Уважение к родному языку является отражением уважения к родной земле, родному народу, его истории, его духовности, т.е. формой национального самосознания; именно через родной язык постигаются особенности характера, бытия, развития родного народа, его менталитет (Я. Коменский, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, Л.Н. Толстой, В.П. Шереметевский, В.А. Сухомлинский, М.Р. Львов, Н.М. Шанский).

*Осознание культурной ценности родного языка – часть
национального самосознания носителя языка*

Формирование взгляда на язык – это осознание родного языка как исторически сложившегося в культуре нации феномена. Язык – составная часть отечественной культуры.

Еще К.Д. Ушинский показал в своих трудах, что родной язык – это вернейший наставник, способный воспитывать в духе народа, то есть национально. По учению К.Д. Ушинского, преподавание всякого предмета может действовать гуманитарно, но гуманизирующее влияние родного языка как части национальной культуры совершенно особенное.

Базовые знания о культуре («фонд» знаний) могут быть получены путем изучения исторического и художественного материала, если программа преподавания языка предполагает историко-культурный экскурс или очерк и краеведческий аспект работы, а также самые широкие связи культуроведческого направления. Взгляд как результат мышления складывается в процессе оперирования приобретенными знаниями. Для преподавателей русского языка важно использование такого дидактического материала, который отражает своеобразие фольклорных элементов языка, наличие исторического пласта лексики, этнокультуроведческие слова и выражения, передающие реалии, присущие этому народу и появившиеся на этой земле (таким материалом являются, например, русские пословицы, поговорки, прибаутки и загадки – «животрепещущее проявление родного языка» (К.Д. Ушинский)). Использование подобного материала в аспекте связей культуры и языка имеет двоякую направленность: 1) он необходим для овладения языковыми формами, в которых отражаются особенности национальной культуры народа; 2) он способствует постижению самих фактов национальной культуры. В программе формирования языкового сознания учащихся центральным будет вопрос: «Что составляет культуру народа?» Словарь учащихся следует обогатить терминологическими понятиями: национальная культура, культурное наследие, памятники культуры, исторические памятники, историческая память. Понимание духовного развития народа складывается благодаря знакомству с русской литературой. Глубокое убеждение в самобытности русского народа, черпающего из недр своей жизни все богатство родного языка с его образностью и песенностью, с его многокрасочностью, выражали Ломоносов и Пушкин, Гоголь и Тургенев, Достоевский и Л. Толстой. Как фоновые знания важны сведения, касающиеся отдельных авторов и произведений, почерпнутые в связи с анализом прочитанного.

В контексте беседы о языке осмыслим вместе с учащимися, что на русском языке созданы высокохудожественные уникальные произведения народного творчества, в мировую сокровищницу культуры вошли блестя-

шие поэтические творения мастеров слова. Через художественное, поэтическое русское слово как эхо русского народа зрел эстетический идеал, проявлялось воздействие, облагораживающее чувство и проясняющее, воспламеняющее мысль.

Идея формирования национального сознания, являющегося частью общественного, связана с реализацией ряда его функций: познавательной (она направлена на изучение законов языка, на усвоение языковых форм), оценочной (она позволяет выявить степень важности и значимости многообразных явлений в языке и речи), мобилизующей (она проявляется как фактор ориентации в совершенствовании собственной языковой подготовки, побудительный мотив языковой деятельности), коммуникативной (язык – это универсальный канал связи между людьми, поколениями и эпохами), защитной (она проявляется в заботе о сохранении норм языка, в овладении культурой речи).

Школа призвана поддерживать языковые нормы, и именно школа может распространить национальное сознание, сделать его сознанием большинства.

*Методика освещения вопроса о русском языке
как национальном достоянии*

В синтезе образовательно-воспитательной работы по родному языку безусловна роль лингвистических знаний и дидактического материала, но также важна роль учителя как личности и как профессионала, осуществляющего отбор методов, форм и средств обучения. Сущность образования, направленного на формирование взгляда школьников на родной язык как самобытную национальную культуру, достигается разными путями.

Традиционным методом в представлении мировоззренческой основы курса русского языка является беседа о языке как средстве человеческого общения, о социальном характере языка, о слове как средстве познания действительности, о русском языке как языке дружбы и сотрудничества. Все большее значение придается осознанию учащимися системы в языке. Для этого используются приемы сопоставления, противопоставления, аналогии, помогающие показать внутриспредметные связи.

Большое значение придается постижению связей между языком и реальной действительностью (при изучении фонетики предлагается показать значимость звуков в процессе общения, их социальную функцию – речевую; при изучении орфографии подчеркивается, что орфографические нормы способствуют культуре письменного общения и т.д.)¹. Все большая

¹ См., например: Львов В.В. Как изучать фонетику в средней школе? // Рус. яз. в школе. – 1993. – № 2; Львова С.И. Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. – 1993. – №3; Купалова А.Ю. Раздел «Синтаксис и пунктуация» в курсе V класса // Рус. яз. в школе. – 1993. – № 4.

роль на уроках русского языка отводится тексту, работа с которым позволяет характеризовать язык со стороны его внутренних связей, системности (так, при изучении синтаксиса с помощью разных текстов показываются способы синтаксического оформления мысли в зависимости от интонации, от выбора морфологических форм, от учета стилистических закономерностей и др., единицы разного уровня языковой системы анализируются со стороны их функционирования и др.).

Особое внимание уделяется подбору содержательных текстов (публицистики, прозы, поэзии). Упражнения на основе отобранных текстов имеют комплексный характер и предполагают несколько заданий (возможны задания по выбору). Возможны инновационные методические решения: подбор текстов самими учащимися, составление заданий к текстам с помощью учеников, составление композиции урока на основе отобранного текста вместе со школьниками-ассистентами и др. Как методическое решение развивающего и воспитывающего обучения предлагается выход на самоподготовку учащихся – к диспуту, устному журналу, конкурсному сочинению, дискуссии.

Иллюстрацией последнего положения могут быть примеры учебной работы в VIII–IX классах на уроках развития речи. За основу берется содержание научно-популярных или публицистических книг, освещающих вопросы языка и языковой культуры. Предложив для чтения научно-публицистическую книгу по лингвистике, учитель планирует ряд уроков дискуссионного характера. Дискуссионные темы – это темы, содержащие предмет спора и отражающие две противоположные точки зрения: тезис и антитезис.

Можно рекомендовать школьникам книгу К.И. Чуковского «Живой как жизнь...» (О русском языке. – М., 1982), характерной чертой которой является научность в сочетании с публицистической страстностью. Содержание книги, которое учит читателя «думать о языке... мыслить диалектически» (К.И. Чуковский), позволяет выделить рубрики, в контексте которых возможно дискуссионное обсуждение: 1) отношение к иностранным словам, 2) использование вульгаризмов в речи, 3) уместность диалектных, областных слов в литературном языке, 4) использование устаревших слов, 5) вкусовщина в отношении к языку, 6) целесообразность канцелярита, штампов, 7) полезность сложносоставных аббревиатур. В перечне рубрик сохранена последовательность из книги К.И. Чуковского, определенная им по письмам читателей, искренне беспокоящихся о языке. По большому счету речь идет о речевом идеале, и поэтому столь важны заинтересованные высказывания учащихся и определенные позиции, учитывающие тенденции современного языкового развития.

Убеждение К.И. Чуковского в том, что характер речи отражает внутренний мир человека, его взгляды и намерения, может быть подтверждено и

рассмотрено более основательно при обращении учащихся к публицистическому произведению В.И. Белова «Лад». Центральным положением для обсуждения послужит высказывание автора: «...слово приравнилось нашими предками к самой жизни... Умение хорошо, то есть образно, умно и тактично, говорить в какой-то степени было мерилом даже социально-общественного положения, причиной уважения и почтительности... Красивая, образная речь не может быть глупой речью».

Выбор дискуссионной темы определяется целесообразностью обсуждения намеченного вопроса. В регионах России, сохраняющих диалектные особенности языка, чрезвычайно важна дискуссионная беседа со школьниками о соотношении диалектов с литературным языком. Во главу угла следует поставить воспитание культурного речевого поведения учащихся в условиях диалектной среды¹. Учитель может способствовать при обучении более широкому и глубокому взгляду на диалект как часть духовной культуры русского народа, прививать сознательный подход к разграничению диалектной и общеупотребительной лексики, учить осуществлять выбор из языковых (диалектного и общепринятого) аналогов.

Для разработки дискуссионной темы полезно обратиться к книгам А. Югова «Судьбы родного слова» (М., 1962) и «Думы о русском слове» (М., 1972). Автор верит, что «выразительность, красота, самобытность и поэтическая сила русского слова никогда не будут ущемлены» (В. Горбачев во вступительной статье к книге «Думы о русском слове»). Он дает многочисленные примеры того, как охотно прибегали к использованию необщеупотребительной диалектной лексики в художественных целях писатели-классики, прежде всего Пушкин, Крылов, затем Лесков, Л. Толстой, Бажов, Пришвин.

Вопросы, которые выносятся на обсуждение, могут быть следующими:

Является ли диалект частью духовной культуры русского народа? Почему вы так думаете? Аргументируйте свое суждение.

Чем определяется положительное отношение к диалекту?

Какова целесообразность употребления диалектной лексики?

Современная позиция учителя заключается в том, что 1) локализованный по месту употребления диалект является частью национального достояния, в нем отражено свое, областное видение; 2) отношение к диалекту имеет положительную мотивацию, как-то: местное употребление диалектной лексики делает комфортным речевое обращение в определенной речевой среде, способствует передаче колорита местного быта в канве своей (или художественной у писателя) речи; 3) целесообразность употребления диалектной лексики определяется сознательным разграничением диа-

¹ См., например: Плешкова Т.Н. Воспитание культуры речи учащихся в условиях местного диалекта (V класс). – М., 1992.

лектного и общеупотребительного пластов языка. Выбор из языковых эквивалентов осуществляется с учетом коммуникативной уместности и художественной выразительности, в другом случае диалектные слова вытесняются общепринятыми речевыми аналогами.

Важно при подготовке к дискуссии заготовить примеры бытовой и производственной лексики с учетом местной языковой ситуации. Колорит окружающей жизни (сенокос, сбор грибов и ягод, уборка урожая, ремесла, устройство быта) подскажет характерную лексику и нормы, если учащимся предложить:

Расскажите поподробнее о сенокосе в июле в наших местах.

Как вы расскажете о ловле рыбы в наших озерах?

Любите ли вы нашу речку? Опишите ее.

Хорошо, если, слушая рассказы, школьники с помощью учителя обратят внимание на «мыслеемость, вещественность и точность» (А. Югов) – триаду ценных свойств слова.

Глубокая мысль о связи языка и народной жизни, о выраженной народом в словах любви к природе, любви, знающей меру, вкус, традицию, может быть обсуждена после прочтения глав из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза».

Уместно вспомнить следующие слова К.Г. Паустовского и поговорить об их содержании: «Тургенев говорил о волшебном русском языке. Но он не сказал о том, что волшебство языка родилось из этой волшебной природы и удивительных свойств человека. А человек был удивителен и в малом, и в большом – прост, ясен и доброжелателен. Прост в труде, ясен в своих размышлениях, доброжелателен в отношении к людям. Да не только к людям, а к каждому доброму зверю, к каждому дереву»¹.

В живом говоре поморов или волжан, земледельцев и косарей, или металлургов на Урале сохраняется бытовая и производственная традиция, на которую можно указать детям, используя примеры Паустовского. О «природных», по выражению Паустовского, словах можно попросить рассказать учащихся, опираясь на идею писателя: «Думая об этих словарях, особенно о словаре «природных» слов, я делил его на разделы: слова «лесные», «полевые», «луговые», слова о временах года, о метеорологических явлениях, о воде, реках и озерах, растениях и животных. Я понимал, что такой словарь нужно составить так, чтобы его можно было читать как книгу. Тогда он давал бы представление как о нашей природе, так и о неисчерпаемых богатствах языка». Важно разговорить школьников, увлечь обсуждением вопроса, достичь пика интереса к родному языку.

Обращенность к истокам собственной речи носителей языка – национальным корням через дискуссионное обсуждение способствует форми-

¹ Паустовский К.Г. Повести и рассказы. Кордон «273». – М., 1953. – С. 263–264.

рованию отношения к данному материалу, особенно ядру языка, и адекватности его использования в речевой практике большинства говорящих на родном языке, благотворно сказывается на владении языком.

Воспитание интереса к предмету изучения – родному языку

Язык связан со многими сферами человеческой жизнедеятельности, что объективно определяет высокую потребность в нем и его высокую ценность. Однако субъективная потребность в языке может быть снижена из-за ограниченности социальной сферы применения и отсутствия интереса к нему. О последнем – создании интереса – необходимо говорить особо, это по-прежнему один из злободневных вопросов в методике обучения языку.

При обучении школьников родному (русскому) языку решается одна из программных задач: привить любовь к русскому языку, бережное отношение к слову, стремление овладеть богатствами языка. 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. Интерпретация понятия «интерес» связана прежде всего со «вниманием, возбуждаемым чем-нибудь значительным, привлекательным». При всей условности понятия (его объяснение дается через эмпирические факты, отраженные в вопросах: «Охотно ли вы занимаетесь русским языком?», «Какие уроки для вас самые интересные?», «Какой из школьных предметов вы готовите дома особенно охотно?», «Делаете ли вы домашние задания по русскому с привлечением дополнительной литературы?» и др.) оказывается, что интерес к урокам русского языка низкий и в шкале оценок наш учебный предмет занимает одно из последних мест; многие школьники считают русский язык трудным предметом. Оценочные суждения школьников, безусловно, имеют субъективный характер, но в то же время небесспорно беспокойство учителей, методистов и общественности, ведь выражение мнения учащимся выступает результатом преломления процесса изучения родного языка через призму общественного сознания школьников.

В методических работах (С.М. Бондаренко, А.И. Власенкова, И.М. Подгаецкой, С.Н. Молодцовой и др.) рассматриваются следующие вопросы: 1) условия возникновения познавательного интереса, 2) объективные возможности для этого, заложенные в предмете «русский язык», 3) субъективные факторы, влияющие на отношение к учебному предмету, а значит, и к русскому языку как общественному явлению.

К общим условиям возникновения познавательного интереса, любви к науке исследователи относят обеспечение достаточной мотивации изуче-

ния русского языка (В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев), активных действий школьника в познавательном учебном процессе (Т.В. Напольнова), разнообразия информации и форм учебной деятельности (И.М. Подгаецкая), активной речевой деятельности школьников (Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, Ф.А. Новожилова, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, В.Ю. Выборнова, Л.И. Ту-мина), более широких и тесных связей с освоенным материалом на внутри- и межпредметном уровнях (Н.Н. Ушаков, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина), достаточной трудности обучения в сочетании с посильностью (В.П. Озерская, С.М. Бондаренко и др.).

Объективно привлекательное, что заключено в русском языке, выделено многими учеными (В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, М.В. Панов): оно прежде всего в стройной системе языка, созданной в течение веков существования русского народа, в самодостаточности лингвистических законов, по которым язык продолжает развиваться, в функционировании языка, служащего «одновременно и орудием общения, и орудием обобщения» (А.А. Леонтьев). Интерес представляют не только закономерности языка, но и существующие объективно отступления от нормы, несущие в себе некоторую тайну, неожиданность, загадку и придающие языку своеобразие.

Велико значение субъективных факторов в преподавании русского языка: личности учителя, личности ученика, избранной методики обучения, качественного отбора дидактического материала.

Важна преемственность в работе по воспитанию интереса к родному языку между начальной и средней школой. Линия создания глубокого познавательного интереса к родному слову у детей младшего возраста на уроках русского языка и чтения, а также во внеклассной работе проходит как ведущая в методическом опыте прошлого и настоящего времени. Поддержать стойкий интерес к предмету «русский язык» преемственно необходимо в средней школе.

Интерес учащихся может выступать как показатель (индикатор) успеха учителя в осуществлении спланированной учебно-методической работы по формированию отношения учеников к родному языку. В то же время интерес учащихся – это составная часть выработки взгляда на предмет рассмотрения. Ценностный взгляд¹ (с положительной, высокой оценкой явления в целом и

¹ См.: Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». – СПб., 1895; Морозова А.Ф. Мой кружок любителей русского слова. – Рязань, 1957; Введенская Л.А., Саакян Р.Я. Наш родной язык. – М., 1971; Львов М.Р. О родном языке в начальной школе // Начальная школа. – 1993. – №8; Жолтовская Л.Я., Леонович Е.Н., Пронина О.В. Родная словесность // Учебник для первого года обучения русскому языку / Под общ. ред. М.Р.Львова. – М., 1993; Леонович Е.Н. В мире языка и речи / Под общ. ред. М.Р.Львова. – М., 1993; Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. – М., 1993.

отдельных его проявлений) не может сложиться у школьников при отсутствии интереса. Создание поля интереса – обязательная задача учителя.

Важными факторами в работе каждого учителя русского языка являются манера общения с учащимися, тональность уроков, многообразие обсуждаемых на уроках жизненно важных вопросов. При этом учитывается отечественная традиция лучших преподавателей – «всколыхнуть детские души», дать глубокое впечатление, в том числе от знакомства с личностью учителя (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, Д.С. Лихачев).

Эмоционально направленное воспитание реализуется посредством таких приемов, как сочинения по личным впечатлениям на оригинальные темы (например, «Каким было для меня Первое сентября»), вопросы личного плана ученика к учителю («Как вы выбрали свою профессию?», «Вам нравится учить?», «Ваши самые яркие летние впечатления?» и др.), открытое письмо учителю как форма оценки совместной учебной деятельности (например, в конце года «Напишите, ребята, письмо о наших уроках русского языка, именно наших, ведь мы вместе стремились к лучшим результатам, к тому, чтобы преодолеть затруднения, чтобы было интереснее»).

Другим эффективным путем формирования интереса школьников к родному языку является обращение на уроках к юмору, анализ лингвистических средств создания комического, развитие фантазии ребенка. Уроки могут стать интереснее, если учитель использует нестандартные приемы с учетом собственной индивидуальности, способностей к музыке, поэзии, рисованию, фантазированию. Стимулирующим фактором обучения являются лингвистические игры не только во внеклассной работе, но и на уроках русского языка.

Арсенал средств для формирования познавательного интереса учащихся к закономерностям родного языка богат и позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении.

Создание ценностной ориентации учащихся на изучение родного языка

Вся система уроков в целом предполагает ценностную ориентацию учащихся на изучение родного языка. Она начинается с простых вопросов: какой язык для тебя родной? Что ты вкладываешь в понятие «родной»? (все близкое, неотрывное от себя, нужное, как воздух, личное). Когда ты почувствовал, что это так? (песня мамы – родной язык, стихи Пушкина – родной язык, речь друзей – тоже родной язык).

Идея получает дальнейшее развитие в поиске ответов на вопросы: хорош ли твой родной язык? Что в нем хорошо? Для чего он приспособлен особенно хорошо? Этот концентр, создающий характеристику языка, должен обогащаться, круги знания в нем должны увеличиваться от урока к

уроку, от класса к классу. Однако он создается на широком учебно-научном, лингвистическом, историческом, культурологическом, социальном пространстве. Педагогический принцип работы «внутренней», исподволь, ненавязчивой определяет методические подходы – это размышления к случаю, в связи, вслух. В логической цепочке размышлений происходит выход на социальный, культурный, нравственный аспект языка. На фоне полученных лингвистических знаний возможен прямой разговор дискуссионного характера по некоторым проблемам культуры языка, в которых должны определить свою позицию школьники.

Представления о языке складываются постепенно и поэтапно. Можно выделить три основных этапа.

I этап – первоначальные представления о родном языке, определение явления в самом общем виде. Внимание направлено на развитие у детей творческих навыков, связанных со словом, в частности в составлении рассказов, в написании сочинений. «Немного внимания и немного воображения» (А. Герцен). Методическая сущность этапа – значение первого шага.

II этап – более детальное понимание самобытности языка в фонетике, лексике и других областях, «национальной физиономии» (А. Герцен). Внимание направлено также на систематизацию изученного языкового материала: «научить спрашивать» – «я буду отвечать фактом» (А. Герцен). Методическая сущность этапа – значение доказательности суждений о языке.

III этап – дискуссионное обсуждение ряда вопросов, связанных с развитием языка, оценкой его явлений, сохранением культуры национального языка. Внимание направлено на выявление точки зрения, формулирование суждения, выработку убеждения. Методическая сущность этапа – значение альтернативы, самостоятельности в определении выбора, «точка зрения здравого смысла».

Уроки русского языка сравнительно с уроками по другим учебным предметам имеют ту наиважнейшую специфическую особенность, что наряду с лингвистическим знанием предлагают обучающие ситуации речевого общения, язык и речь выступают в паре. Безусловно, что и на других уроках именно язык позволяет проводить обучение и востребовать речь ученика. Еще профессор-математик Н.И. Лобачевский подчеркивал тесную связь обучения и воспитания, причисляя язык к «важнейшим предметам воспитания» (его речь в Казанском университете, прочитанная 5 июля 1828 года, названа «О важнейших предметах воспитания»): «Как бы то ни было, но в том надобно признаться, что не столько уму нашему, сколько дару слова, одолжены мы всем нашим превосходством перед прочими животными... язык народа – свидетельство его образованности, вернее, доказательство степени его просвещения».

Принципиальное отличие учебного предмета «русский язык» от других предметов школьного курса состоит в том, что, во-первых, язык является объектом изучения и вместе с тем орудием обучения (на других предметах язык не является специальным объектом изучения), во-вторых, речь учителя и учащихся не только обслуживает, но и является средством достижения цели обучения – развития речи учащихся. Именно из уроков русского языка учащиеся могут усвоить идею, что язык «есть орудие живого общения людей и притом общения разумно-жизненного» (А.Ф. Лосев).

Вот несколько методических подходов к организации уроков, позволяющих синтезировать учебный процесс в соответствии с целями обучения:

единство формы и содержания, обеспечение логики и динамики уроков русского языка могут сделать наши уроки значительно более интересными и глубокими, чем они часто есть сегодня;

следовать определенной модели урока не значит заформализовать урок, а значит иметь компактную, но емкую форму осуществления комплекса задач обучения, развития, воспитания («Говорят, что содержание определяет форму. Это верно, но верно и противоположное, что от формы в известной мере зависит содержание». Д.С. Лихачев). Нужно искать совершенные модели, отвечающие разным типам уроков, в которых будут слиты форма и внутреннее содержание;

активные формы занятий с максимальным включением в серьезную работу каждого ученика создаются в том случае, если осуществляется связь с современной жизнью, с умственными запросами школьников, обеспечивается практическая направленность обучения;

в постоянном диалоге «ученик – учитель» должны присутствовать взаимное уважение собеседников, тональность сотрудничества в общем учебном деле;

основной «материальной» базой для обучения и воспитания на уроках русского языка являются слово и текст. Именно они служат грамматическим материалом, но и они же несут мировоззренческую, нравственную, лингвистическую идею. Безусловно, что работа со словом и текстом должна быть продуманной, тонкой.

Контактологический словарь

Билингвы – люди, практически владеющие двумя языками (*полилингвы* – несколькими языками). Большинство людей в современном мире являются, видимо, билингвами – в большей или меньшей степени, что обусловлено такими факторами, как образование, этническая смешанность населения, контакты между людьми соседних этносов и др.

Вторичный язык – тот, который, будучи родным (в частности, в этническом отношении), стал для индивида вспомогательным, менее применя-

емым в условиях жизни в другой языковой среде. Это происходит с людьми, долгое время живущими в эмиграции. Так, семья немцев Дельвигов настолько обрусела, что сам поэт уже не знал немецкого языка. Ср. *функции языков у билингвов*.

Диглоссия – ситуация, явление, когда один из языков, которыми владеют люди, осознается «высоким», а другой «низким». Хорошо известна диглоссия русских дворян VIII–XIX вв., которые ставили французский язык выше русского. Изображение этого в произведениях Л. Толстого, А. Грибоедова, А. Пушкина и др., например:

..Не все ли, русским языком Владея слабо и с трудом, Его так мило искажали, И в их устах язык чужой Не обратился ли в родной?» (Пушкин).

О диглоссии можно говорить и в сфере литературных вкусов: всё своё некоторым читателям кажется неинтересным, несовершенным, грубым и примитивным; зарубежные произведения, наоборот, кажутся шедеврами, написанными изящным стилем и т.п. В связи с заглавным термином следует рассматривать все виды подражания иноязычным стилям речи: это и проявление диглоссии, и заимствование (а в основе многих явлений заимствования лежит именно диглоссия, ксеномания).

Дивергенция – распадение одного языка на два или более. Дивергенция может быть разной степени: малой (румынский – молдавский, сербский – хорватский), средней (британский английский и индизированный английский), большой (русский – польский, испанский – аргентинский вариант испанского). Пиджины и креольские языки – это подчас своеобразные варианты того или иного европейского языка. Ср. *варианты языка*. К явлениям дивергенции языков относятся и варианты названия топонимов типа *p. Тахо* (исп.) – *p. Тэжу* (португ.) – разное произнесение названия одной и той же реки; русск. *г. Николаев* и укр. *Миколаев*.

Интерференция – влияние родного языка билингва или изучающего другой язык на его речь на другом языке или на ее восприятие. Обычно под этим термином понимается отрицательное влияние, ведущее к ошибкам, искажениям. Ср.: *Этот чемодан не моя* (в русской речи грузина) – ошибка обусловлена тем, что в грузинском языке нет категории рода существительных. Иногда интерференция понимается более широко: как влияние неродного, второго языка на родной, а также как влияние одного изучаемого (или изученного) языка на другой изучаемый (смешиваются их слова, грамматические правила и др.).

Интерференция полисемантических (многозначных) слов – смешение вторичных значений полисемантических слов, соотносимых в двух языках по своему основному значению. В результате этого бывают ошибки типа: *Из Москвы мы пойдём в Петербург* (вместо *поедем*, так как в английском языке, например, *to go* означает и «пойти», и «поехать»); *Я вошел*

в Университет в 1971 году (вместо поступил, в речи англичанина, грузина на русском языке). Тувинское *чуур* – «стирать» и «мыть», поэтому бывают ошибки типа: *Сестра выстирала белье и подоконники. Ср. семантический диапазон.*

Интерференция при аудировании – неправильное восприятие на слух слов и высказываний в речи на неродном языке из-за влияния родного языка слушателя и одновременно из-за недостаточного знания им неродного языка. Ср. разговор преподавателя с китайским студентом: «Это что?» – «Это не сто, а пятьдесят»; такая интерференция обнаруживается, в частности, при записи слышимой речи на неродном языке (конспектирование лекций, запись под диктовку и др.); ср. из разговора студентов-иностранцев: *В физике тоже есть Виктор* (в лекции по физике речь шла о векторе). Определенные ошибки восприятия при аудировании иногда объясняются теми же причинами, что и ошибки при других видах речевой деятельности (*смешение межъязыковых омонимов* и др.).

Латинский язык (латынь) – один из италийских языков, язык древних римлян, от которого произошли современные романские языки. В аспекте контактологии латинский язык имел и имеет важное и многообразное значение. Он является языков-суперстратом для романских языков, был язык международного общения в средневековой Европе, в частности Италии, Франции и Германии, в Новое время был и отчасти языком науки и образования, языком религии (в католических странах). На латинском языке в средние века и позже во всех странах Европы писались научные произведения. Долгое время это был язык дипломатии, на котором составлялись международные договоры. Применялся как тайный язык медиков в их общении при пациенте.

Массовое двуязычие – двуязычие, широко распространение среди народов, имеющих достаточно тесные связи. Ср. в древности греко-латинское двуязычие, в средние века славяно-греческое, позже словацко-венгерское, чешско-немецкое двуязычие. В настоящее время: в Бельгии – француско-фламандское, в Канаде – англо-французское, в Швейцарии – француско-итальянское или француско-немецкое, в России – так называемое *национально-русское* (см), в Дагестане – национально-аварское, в Якутии – национально-якутское, в Перу кечуа-испанское двуязычие и др.

Национально-русское двуязычие – массовое двуязычие нерусских этносов России и стран СНГ. Высокий процент представителей этих этносов владеет как родным, так и русским языками. Подчас владение русским становится преимущественным, особенно в общении на научные, публицистические темы. Активное владение родным языком и пассивное русским наблюдается больше в сельской местности и среди лиц старшего поколения.

Несовпадение показателей «национальность» и «родной язык» – ситуация, когда человек какой-либо нации может не знать своего родного языка. К такой ситуации индивид может относиться безразлично или, наоборот, переживать по этому поводу, стремиться овладеть соответствующим языком. Ср. *языковая лояльность*.

Порча (засорение) языка – ухудшение состояния национального, в частности литературного языка введением в него слов из жаргонов, чрезмерными заимствованиями из других языков. В отношении второй части этого явления имеют в виду заимствования, не вписывающиеся в существующую языковую систему, их обилие, что вредно сказывается на системе языка-реципиента, подрывает его самобытность, портит отражение в нем менталитета народа-носителя. Ср. *пуризм*.

Русско-национальное двуязычие – более или менее массовое двуязычие русского населения национальных регионов России (а также в странах СНГ). Сохраняя русский язык как родной, представители русской нации овладевают местным языком, обычно на бытовом уровне и пассивно, реже в полной мере. Ср.: «Егор Петрович сам, встретив в слободе какого-то человека, вдруг заговорил с ним по-якутски. «Это якут?» – спросил я. «Нет, русский, родной мой брат». «Он знает по-русски?» «Как же, знает». «Так что же вы не по-русски говорите?» «Обычай такой». (Гончаров). Ср. *национально-русское двуязычие*.

Русско-французское двуязычие – владение в большей или меньшей степени образованными русскими людьми (дворянами) французским языком в XVIII–XIX вв в связи с насаждением французской культуры. Это было часто связано с диглоссией (французскому языку отдавалось предпочтение), но и с малограмотным смешением двух языков. Ср.: «...вы у меня переночуете. Прекрасно! Прекрасно! – прибавил он, не дождавшись моего ответа!» (Тургенев); «La culte de la pose (по-русски этого даже сказать нельзя)». (Он же).

Русско-церковнославянское двуязычие – знание образованными русскими людьми XI–XIX вв. церковнославянского языка. Это двуязычие обуславливало определенный круг читателей литературы на церковнославянском языке, а также отразилось в создании художественных и других произведений, сказалось на книжном стиле языка. Отчасти это двуязычие сохраняется до нашего времени.

Семантическая недодифференциация – неразличение в неродном языке разных значений слова этого языка большего семантического объема, чем соответствие в родном языке. Ср. англ. *to go*, соответствующее русск. *идти* и *ехать*, и ошибки англоязычного лица типа: *Я пойду на машине*. Ср. *интерференция полисемантических слов*.

Синтаксическая интерференция – употребление в речи на неродном языке модели из родного языка вместо нормативной синтаксической. Ср.: *Я книга читаю* (с тюркским управлением), *У меня ухо шумит* (вместо *У меня в ушах шумит*) – из речи башкира. Ср.: «Этот суровый выговор, сделанный с тем красноречием, каким отличался Мазарини, когда говорил по-итальянски или по-испански (он совершенно терял его, когда говорил по-французски), кардинал произнес с... непроницаемым лицом...» (Дюма).

Словообразовательная интерференция – образование слова в речи на неродном языке не по правилам этого языка, а под воздействием родного языка. Ср.: *Это совсем не отвисит от обстоятельств*, – *отвечал... немец*. (Лесков) (нем. *abhängen*, *ab-* «от»).

Сотрудничество (содружество) языков – разделение функций между родным и вторым языком, например, на национальных родных языках издаются книги, журналы, газеты, ведется школьное преподавание, а сферы для использования русского языка – делопроизводство, научная деятельность и т.д.

Фонетическая интерференция – неправильное произнесение звуков и звукоочетаний неродного языка (в целом или в определенной позиции в слове), замена их звуками родного языка. Ср. *риба* вместо *рыба*, *бистро* вместо *быстро* (в русской речи лиц многих «нерусскоязычных»; *вертикал*, *роял* (в речи узбеков, португалоязычных лиц). Ср.: *теперь-то я фишу!* ... *напил прюхо лишне: педа!* (Фонвизин; из речи немца Вральмана).

Языковая ситуация – ситуация реального существования и функционирования национального языка или языков в данном государстве или регионе. Сюда относятся такие конкретные социальные явления, как монолингвистичность населения государства, многонациональность и многоязычность, фактическая неравноценность языков в культурно-политическом отношении, доминирование отдельных языков, антагонизм этносов и их языков, конкретный процент носителей разных языков, различных сфер функционирования языков и др.

Вопросы для озвучивания:

Дайте определение образования, направленного на формирование взгляда школьников на родной язык как самобытную национальную культуру.

Расскажите о русском языке как государственном языке Российской Федерации.

В чем состоит смысл работы с учащимися по воспитанию чувства национального самосознания и каковы основные пути ее реализации на уроках русского языка?

Определите сущность мировоззренческого и культуроведческого подходов к преподаванию русского языка. Что сближает и различает оба под-

хода? На каком языковом дидактическом материале осуществляется задача формирования у школьников ценностного взгляда на родной язык?

Какие основные позиции, имеющие образовательно-воспитательное значение при обучении родному русскому языку, важно учесть учителю-словеснику?

Задания для самостоятельной работы:

Подберите текст, который может служить аргументативным текстом при освещении вопроса о языке как исторически сложившемся в культуре нации феномене. Продумайте работу с ним на уроке русского языка.

Подберите тему по проблемам современного состояния русского языка для дискуссионного обсуждения на уроке в X–XI классах. Определите возможный ход урока с целью выработки самостоятельности суждений учащихся о развитии современного языка и ценностной позиции в отношении к родному русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА:

Дейкина А.Д. Воспитание русского национального самосознания при обучении родному языку // Рус. яз. в школе. – 1993. – №5.

Дейкина А.Д. А.С. Пушкин на уроках русского языка. – М., 1999.

Дейкина А.Д., Зайцева О.Н. История русского языка как учебный предмет // Образование в современной школе. – 2000. – №3.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Универсальные дидактические материалы. – М., 1999.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. В.И. Даль и его словарь. – М., 2001.

Донская Т.К. Русская национальная школа: Проблемы и решения. – СПб., 2000.

Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности: (Опыт моделирования) // Рус. яз. в школе. – 2001. – №4.

Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка. – М., 2000.

Ходякова Л.А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства // Рус. яз. в школе. – 2004. – №6.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

4.1. Учебно-методическое пособие «Лабораторно-практические занятия по методике преподавания русского языка»

Методика русского языка – особая научная дисциплина, изучаемая в вузе, которая, кроме сообщения теоретических сведений, ставит перед собой задачу – оказать помощь студентам в формировании у них профессиональных умений и навыков. Для ее решения программой предусмотрены практические и лабораторные занятия.

Педагогический процесс двусторонний: он включает обучающего и обучаемого. В преподавании методики предметом изучения становится сам педагогический процесс – обучаемый должен осмыслить механизм взаимодействия между студентом, будущим учителем, и объектом его воздействия – школьником.

Данное пособие по методике содержит учебно-методические материалы, предназначенные для педагогических институтов. Оно включает планы теоретических лекций по всем вопросам методики в соответствии с тематическим планом курса, разноуровневые практические и лабораторные задания, помогающие студентам связать теорию с практикой. В каждой теме предлагаются вопросы для самостоятельного изучения, а по итогам всего раздела предусмотрено написание реферата по одному из актуальных вопросов методики. В конце каждой темы дается список литературы, которой студенты могут воспользоваться при подготовке к занятиям, самостоятельной работе, зачету или экзамену.

Содержание практических и лабораторных занятий определяется работой над умениями и навыками, формирование которых начинается в институте, совершенствование их продолжается при практической работе в школе. К таким умениям следует отнести умение планировать подлежащий изучению материал и анализировать его, а именно: 1) планировать учебный материал на год, четверть, по теме; 2) составлять конспект и план урока (определять цель урока, его основную идею, отбирать учебный и дидактический материал, определять виды работ, тип урока, его построение и др.); 3) проводить лингвометодический анализ изучаемого материала (анализ определений, правил, дифференциация материала по трудности усвоения его учащимися, анализ теоретической и практической части учебника).

Не менее важной является работа над умениями более частного характера: 1) формулировать вопросы и задания; 2) вести опрос и оценивать знания, умения и навыки учащихся; 3) составлять приемы-предписания (алгоритмы); 4) вести разбор – фонетический, лексический и др.; 5) проводить различные виды работ (диктанты, изложения, сочинения и др.); 6) проектировать таблицы и изготавливать их; 7) при анализе языковых фактов пользоваться графическими схемами с принятыми в школе условно-графическими обозначениями; 8) вести тетради учащихся (виды тетрадей, проверка работ, способы исправления ошибок, работа над ошибками).

На лабораторных занятиях в основном ведется работа над формированием профессиональных умений и навыков, на практических занятиях, кроме этого, углубляется или дополняется материал лекционного курса. Практические и лабораторные занятия отличаются особенностями, формой, а также местом проведения и количественным составом группы. Лабораторные занятия связаны с наблюдениями за педагогическим процессом или проведением таких занятий, которые имитируют работу учителя. Они бывают в школе или в вузовской аудитории, где в качестве учащихся выступают сами студенты. Для лабораторных занятий группа делится на подгруппы.

Практические и лабораторные занятия проходят параллельно и связаны между собой. Работа, начатая на практических занятиях, может быть продолжена на лабораторных занятиях и наоборот. Например, по материалу урока, посещенного в школе и разобранного на лабораторных занятиях, студенты самостоятельно составляют анализ урока предложенного типа с последующим анализом его на практических занятиях.

При планировании материала для практических и лабораторных занятий необходимо учитывать работу, которая соприкасалась с работой по методике русского языка на практикуме и на занятиях по современному русскому языку (анализ школьных учебников, виды разбора, проведение диктантов и сочинений, анализ ошибок и др.), и сведения, полученные студентами на занятиях по дидактике и психологии.

Практические занятия могут посвящаться одной теме, но чаще проводятся по нескольким темам. Работа над некоторыми темами проводится на нескольких занятиях.

Некоторые вопросы переносятся на лабораторные занятия или выделяются для самостоятельного изучения, наблюдений в период педагогической практики, при подготовке студентами дипломных и курсовых работ или докладов на спецсеминаре.

В пособии освещаются общие вопросы методики русского языка, подготовка к педагогической практике и ее проведение, методика изучения отдельных разделов и аспектов школьного курса русского языка.

Предлагаем следующий примерный *тематический план* лабораторно-практических занятий:

Авторы выражают глубокую благодарность официальным рецензентам пособия проф. ... и доц. ... за ценные замечания, способствовавшие улучшению пособия.

Цель учебно-методического пособия – обеспечить методическую подготовку учителя русского языка в соответствии с последними тенденциями содержания обучения в высшей и общеобразовательной школе.

Кроме того, в учебно-методическом пособии нашел отражение новый культуроведческий аспект обучения, определяющий создание одного из важнейших ценностных ориентиров учащихся – отношения к родному языку и речи. Особое внимание уделяется вопросам воспитания на уроках гражданственности и патриотизма, любви к русскому языку; сознательно-го отношения к языку как духовной ценности, средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности.

В пособие входят такие направления, как «Методика русского языка как педагогическая наука», «Русский язык как национальное достояние русского народа и государственный язык Российской Федерации»; «Культуроведческий аспект обучения русскому языку», ««Диагностика уровня обученности русскому языку и речи»; «Русский язык как учебный предмет в современной школе», «Методы обучения русскому языку», «Учебники и учебные пособия по русскому языку»; «Принципы методики русского языка»; «Современный урок как основная форма обучения», «Методика изучения словообразования», «Методика обучения фонетике, графике и орфоэпии», «Углубленное изучение русского языка», «Формирование орфографической грамотности», «Формирование пунктуационной грамотности»; «Методика изучения морфологии»; «Методика изучения синтаксиса», «Развитие речевой деятельности учащихся», в том числе «Стилистика и культура речи на уроках русского языка», «Культура речи учителя».

Структура каждой темы единообразная: план лекции, дидактические единицы ГОС, содержание программы, вопросы для озвучивания, задания для самостоятельной работы, литература

Овладеть методикой русского языка – значит усвоить ее теорию и приобрести основные профессиональные навыки учителя русского языка.

ТЕМА: Методика преподавания русского языка как научная дисциплина.

План лекции:

Предмет и задачи методики русского языка. Области методики преподавания русского языка.

Связь методики русского языка с другими науками.

Изучение методического наследия.

Методы исследования, используемые в методике русского языка.

Методологические основы процесса обучения.

Виды обучения: традиционное и инновационное, дистанционное, развивающее.

Основные понятия методической системы.

Дидактические единицы ГОС

Теория и методика обучения русскому языку. Методика преподавания русского языка как теория формирования языковой (речевой компетентности обучающихся). Методика как теория и практика обучения русскому языку.

Содержание программы

Методика русского языка как наука. Определение методики как науки. Предмет методики. Задачи методики. Общее понятие о методах исследования. Методический эксперимент: поисковый (ориентирующий), формирующий (обучающий), контрольный (констатирующий). Диагностика и прогнозирование в обучении русскому языку. Лингвистический эксперимент. Методическое наследие. Педагогическая техника. Связь методики русского языка с другими науками: философией, психологией, дидактикой, педагогикой, социологией, языкознанием, литературой, историей.

Вопросы для озвучивания

Дайте определение методики русского языка как науки.

Методика русского языка является наукой педагогической. Как вы это понимаете?

На какие вопросы должна дать ответ методика русского языка? Укажите взаимосвязь этих вопросов.

Назовите области методики преподавания русского языка.

Назовите основные направления развития современной методики преподавания русского языка конца XX – начала XXI века.

Какие компетенции выделяются в теории и практике преподавания русского языка сегодня? Как вы понимаете термин «компетенция»?

Дайте определение понятию «лингводидактика».

Назовите методы исследования, используемые в методике русского языка. Кратко расскажите о них. Приведите примеры использования отдельных методов.

Какие науки по праву считаются для методики русского языка основополагающими, базовыми?

Укажите связь методики русского языка с философией, науковедением, социологией, статистикой, историей, этнографией и другими науками различного профиля.

Каковы предмет, цели и задачи методики преподавания русского языка как науки?

Задания для самостоятельной работы

Методический аппарат (в словарь методических терминов). Заучить.

Связь методики с др. науками (законспектировать).

История методики. Реферат об одном из лингвистов – методистов, о направлениях методики разных лет, о плеяде методистов, принадлежащих к одной школе и т.д.

Литература:

Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1997.

Баранников А.В. Основные направления организации образовательного процесса (Информация. Анализ. Предложения). – М., 1993.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М., 1990.

Барина Е.А., Боженкова Л.Ф., Лебедев В.И. Методика русского языка / Под ред. Е.А. Бариновой. – М., 1974.

Государственные образовательные стандарты в системе общего образования (теория и практика) / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М., 2002.

Дейкина А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку // РЯШ. – 1993. – №5.

Донская Т.К. Краткие очерки по истории методики русского языка. – СПб., 2003.

Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка: Учебное пособие. – М., 1983.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей, студентов пед. вузов и колледжей. – М., 1997.

Малаховский В.А. Методика русского языка. – М., 1927.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. Методика преподавания русского языка. – М., 2001.

Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т. Баранова. – М., 2000.

Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. и др. Обучение русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов – М., 2004.

Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителей / Под ред. А.В. Текучева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской. – М., 1983.

Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1992.

Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка. Русский язык как предмет преподавания. – М., 1982.

Телия В.Н. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак // Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультуроведческий аспекты. – М., 1996.

Ушаков М.Б. Об эксперименте в методике русского языка. // РЯШ. – 1990. – №3.

Федоренко Л.П. Теория и опыт как источник развития методической науки // РЯШ. – 1983. – №1.

Фигуровский И.А. Методика русского языка и ее исследовательские методы // РЯШ. – 1968. – №1.

Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: Пособие для учителей – М., 1982.

Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001.

Чешко Л.А. Методика преподавания русского языка: Методические указания для студентов-заочников филологических факультетов государственных университетов. – М., 1977.

Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.

ТЕМА: Система среднего образования в России и место русского языка как учебного предмета.

План лекции:

Периоды становления школы и изменение понимания места русского языка.

Постсоветская система среднего образования.

Недостатки современной системы среднего образования и перспективы их преодоления.

Государственный образовательный стандарт. Базисный учебный план.

Профильное обучение в старшей школе.

Нетрадиционные педагогические технологии.

Дидактические единицы ГОС ВПО

Методика преподавания русского языка на базовом и профильном уровнях. Элективные курсы.

Содержание программы

Методическое наследство. Педагогическая техника. Периоды становления школы и изменение понимания места русского языка. Постсоветская система среднего образования. Недостатки современной системы среднего образования и перспективы их преодоления. Государственный образовательный стандарт. Базисный учебный план. Профильное обучение в старшей школе. Нетрадиционные педагогические технологии.

Вопросы для озвучивания

Понятие ГОСТ и базисного плана.

Дайте определение педагогической техники.

Укажите периоды становления школы и изменение понимания места русского языка.

Назовите основные направления развития современной методики преподавания русского языка конца XX – начала XXI века.

Дайте определение понятию «профильное обучение».

Задание для самостоятельной работы

Базисный учебный план. Компоненты. Место русского языка в нем.

Укажите недостатки современной системы среднего образования и перспективы их преодоления.

История методики. Реферат об одном из лингвистов – методистов, о направлениях методики разных лет, о плееде методистов, принадлежащих к одной школе и т.д.

Нетрадиционные педагогические технологии. Примеры.

Литература:

Федеральный и национально-региональный компоненты

Благоева Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для общеобразовательной средней школы) // РЯШ. – 1993. – № 4. – С. 16–19.

Быстрова Е.А. Каким будет «Русский язык» в национальной школе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 3.

Быстрова Е.А. Федеральный и национально-региональный компоненты государственного стандарта по русскому языку // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент. – М., 1999.

Дейкина А.Д. Концепция развития русской национальной школы вне России // РЯШ. – 1995. – № 2. – С. 30–39.

Кудрявцева. Т.С. К вопросу о национально-региональном компоненте содержания образований // Филологическое образование. – Вып. 1. – М., 1999.

Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка // РЯШ. – 1994. – № 4.

Львова С.И. О реализации национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта в процессе преподавания русского (родного) языка в школе // Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы. Русский язык от теории к практике. – Самара, 2000.

Материалы журнала «Стандарт и мониторинг в образовании». – 1998. – № 1, 2, 3.

Национально-региональный компонент в образовании (Для школ Архангельской области). – Архангельск, 1994.

Рыжаков М.В. Федеральный и национально-региональный компоненты: соотношение // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1.

Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность Российского образования. – М., 1997.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года, № 1756 – р.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы. – М., 2002.

Рыбченкова Л.М. Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень. – М., 2002.

Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. – М., 2004.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. – М., 2004.

ТЕМА: Русский язык как учебный предмет в школе.

План лекции:

1. Русский язык как учебный предмет в школе.
2. Цели процесса обучения русскому языку. Формирование компетенций.
3. Принципы обучения русскому языку.
4. Содержание обучения русскому языку по основным учебным программам (5–9 классы):
 - а) обязательный минимум и примерная программа по русскому языку основного общего образования. Базисный учебный план;
 - б) состав и структура курса русского языка в основных учебных программах.
5. Изучение русского языка по неосновным учебным программам:
 - а) Углубленное изучение русского языка.
 - б) Смежные курсы: риторика, словесность.
6. Изучение русского языка в 10–11 классах:
 - а) Программы и пособия по русскому языку для старшей школы.
 - б) Смежные курсы: риторика, словесность.

- в) Пособия для поступающих в вузы.
7. О «школьной» и «научной» грамматике.
8. Знания, умения и навыки, их соотношение.
9. Критерии оценки знаний, умений и навыков.

Дидактические единицы ГОС (СПО)

Педагогические функции учебной дисциплины «Русский язык»; основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования; лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Русский язык как учебный предмет в разных типах средних учебных заведений. Цели, содержание и структура современного школьного курса русского языка. Принципы, методы и приемы обучения русскому языку.

Содержание программы

Русский язык как учебный предмет. Введение в 1828 году русского языка как учебного предмета. Содержание курса русского языка в школе к началу XX века. Периодизация послереволюционной истории средней школы: 1917–1922, 1923–1944, 1945–1950, 1951–1959, 1960–1972, 1979–1985, 1988–середина 90-х гг. Начало перестройки средней школы в 1988 г. Программа углубленного изучения русского языка (1987). Дискуссия о путях перестройки преподавания русского языка в средней школе (журнал «Русский язык в школе»). «Временный государственный стандарт по Русскому языку для общеобразовательных учреждений РФ» (1993). «Базисный учебный план» (1997).

Специфика предмета «русский язык», его главная задача. Путь овладения русским литературным языком в школе и других учебных заведениях в сопоставлении с овладением разговорным языком в детстве.

Цели обучения русскому языку в современной школе.

Общепредметные (специальные) цели. Образовательные, развивающие, коммуникативные и воспитательные возможности русского языка как учебного предмета, обусловленные особенностями изучаемого языка, конкретными целями и задачами обучения, организационными формами учебного процесса. Развитие логического мышления учащихся средствами русского языка. Работа над родовидовыми связями языковых явлений. Классификация языковых явлений. Обучение учащихся самостоятельному пополнению знаний о русском языке. Развитие школьников в учебном процессе. Лингвистический взгляд учащихся на язык. Применение полученных знаний в новых условиях. Развитие языкового чутья. Самоконтроль в пользовании языком учебного предмета.

Познавательные цели: лингвистическая компетенция, языковая компетенция, эстетическое воспитание учащегося на уроках русского языка. Роль языка в жизни общества. Язык – развивающееся явление. Язык – система взаимосвязанных единиц. Место русского языка среди других языков мира и его функции Национальный язык и его разновидности. Вооружение учащихся основами знаний о языке и речи. Ознакомление учащихся с прекрасным в языке и речи. Развитие языкового эстетического чувства. Развитие у учащихся потребности в эстетическом совершенствовании собственной речи.

Практические цели. Формирование у школьников лингвистического мировоззрения. Формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков. Вооружение учащихся нормами литературного языка. Развитие связной речи учащихся, умения связно излагать свои мысли.

Вопросы для озвучивания

Специфика предмета «русский язык», его главная задача.

Расскажите о значении и об особенностях русского языка как учебного предмета.

Каковы цели и задачи преподавания русского языка?

В чем суть теоретико-практического курса русского языка?

Что входит в понятие «содержание обучения и структура школьного курса «русский язык»?

Что обеспечивает лингвистическая (языковедческая) компетентность?

Какие умения и навыки вырабатывает коммуникативная компетентность?

На формирование каких целей ориентирована культуроведческая (лингво-страноведческая, этнокультуроведческая, социокультурная) компетентность?

Дайте определение понятия «принцип».

Как реализуются общедидактические принципы в процессе обучения русскому языку?

Назовите частнометодические принципы. Как они реализуются в процессе обучения русскому языку?

Задания для самостоятельной работы

Как русский язык в школьном изучении связан с другими школьными предметами? Проанализируйте объяснительную записку школьной программы по русскому языку (на выбор).

Укажите основные направления работы по русскому языку, зафиксированные в ней.

Охарактеризуйте требования программы к овладению русским языком в целом и по классам.

Литература:

Аверинцев С.С. Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.

Быстрова Е.А. Филологическое образование в школе: Состояние и перспективы развития // Русская словесность. – 1997. – № 6.

Дейкина А.Д., Зайцева О.Н. История русского языка как учебный предмет // Образование в современной школе. – 2000. – № 3.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. В.И. Даль и его словарь. – М, 2001.

Донская Т.К. Русская национальная школа: Проблемы и решения. – СПб., 2000.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.

Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности: (Опыт моделирования) // РЯШ. – 2001. – № 4.

Подгаецкая И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. – М., 1985.

Русский язык

Бабайцева В.В. Русский язык. Теория. 5–11 классы: Учебник для учебных заведений с углубленным изучением русского языка. – М., 2003.

Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д., Глазков А.В. Русский язык. Рабочая тетрадь для школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы»: 5 класс. – М., 2004.

Бабайцева В.В., Сергиенко М.И. Русский язык. Рабочая тетрадь для школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы»: 6 класс. – М., 2004.

Бабайцева В.В., Сергиенко М.И. Русский язык. Рабочая тетрадь для 7 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». – М., 2004.

Бабайцева В.В., Сергиенко М.И. Русский язык. Рабочая тетрадь для 8 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». – М., 2004.

Бабайцева В.В., Сергиенко М.И. Русский язык. Рабочая тетрадь для 9 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». – М., 2004.

Бунеев Р., Бунеева Е.В, Комиссарова Л.Ю., Текучева И.В. Русский язык: Учебник для 5 класса основной школы / Ред. А.А. Леонтьев. – М., 2000.

Воителева Т.М, Леденева В.В. Русский язык. 5 класс. Краткий курс. – М., 2000.

- Воителева Т.М, Леденева В.В. Русский язык. 6 класс. Краткий курс. – М., 2000.
- Воителева Т.М, Леденева В.В. Русский язык. 7 класс. Краткий курс. – М., 2000.
- Воителева Т.М, Леденева В.В. Русский язык. 8 класс. Краткий курс. – М., 2000.
- Воителева Т.М, Леденева В.В. Русский язык. 9 класс. Краткий курс. – М., 2000.
- Нечаева Н.В., Розанова З.Н. Русский язык: Учебник для 5 класса: В 2 ч. – Самара, 2000.
- Репкин В.В. Русский язык: Учебник для 5 класса: В 2 ч. (система Д.Б. Эльконина – Д.Б. Давыдова). – Томск, 2001.
- Репкин В.В. Русский язык: Учебник для 6 класса (система Д.Б. Эльконина – Д.Б. Давыдова). – Томск, 2001.
- Репкин В.В. Русский язык: Учебник для 7 класса: В 2 ч. (система Д.Б. Эльконина – Д.Б. Давыдова). – Томск, 2001.
- Репкин В.В. Русский язык: Учебник для 8 класса: В 2 ч. (система Д.Б. Эльконина – Д.Б. Давыдова). – Томск, 2001.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 5 класс / Ред. М.В. Панов. 2-е изд. – М., 1995.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 6 класс / Ред. М.В. Панов. – М., 1997.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 7 класс / Ред. М.В. Панов. 2-е изд. – М., 1999.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 8–9 класс / Ред. М.В. Панов. – М., 2000.
- Русский язык. Экспериментальные материалы для средней школы: В 4 ч. / Под ред. И.С. Ильинской и М.В. Панова. – М., 1979–1980.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 10–11 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В.В. Бабайцева. – М., 2003.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 5 класса школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В.В. Бабайцева, А.В. Глазков, М.В. Дубровина и др. – М., 2002.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 6–7 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В.В. Бабайцева, Л.Д. Беднарская. – М., 2002.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 8–9 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В.В. Бабайцева, Л.Д. Беднарская. – М., 2002.

Русский язык: Теория. Практика. Речь. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учебных заведений / П.А. Лекант, В.В. Леденева, Т.В. Маркелова и др. / Под ред. П.А. Леканта. – М., 2001.

Семенюк А.А. Уроки углубленного изучения русского языка: Книга для учителя. – М., 1994.

Сидоренков В.А. Углубленное изучение русского языка: Книга для учителя. – М., 1996.

Соколова Г.Г. Уроки углубл. изучения русского языка: 8 класс: Книга для учителя. – М., 1992.

Риторика

Кохтев Н.Н. Риторика: 8–9 кл. – М., 2001.

Лымарь Н.А. Основы риторики для средней школы (концептуальные положения и тематическое планирование). – М., 1996.

Предмет риторики и проблемы ее преподавания: Материалы Первой Всероссийской конференции по риторике. Москва, 1997 г. 28–30 января. – М., 1998.

Школьная риторика: 5 класс: Метод. рекомендации / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 2001.

Школьная риторика: 6 класс: Метод. рекомендации / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 2002.

Школьная риторика: 7 класс: Метод. / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 2001.

Школьная риторика: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных школ: В 2 т. / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 2003.

Школьная риторика: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных школ: В 2 т. / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 2003.

Школьная риторика: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных школ: В 2 т. / Ред. Т.А. Ладыженская. – М., 2003.

Словесность

Альбеткова Р.И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 7 класс. – М., 2001.

Альбеткова Р.И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 5 класс. – М., 2000.

Альбеткова Р.И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 6 класс. – М., 2001.

Альбеткова Р.И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 8 класс. – М., 2002.

Альбеткова Р.И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 9 класс. – М., 2001.

Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: 5 класс: Раб. тетрадь. – М., 2003.

Власенков А.И. Русская словесность. Интегрированное обучение русскому языку и литературе: Программы. Содержание работы по классам: 5–8 классы. – М., 1998.

Львова С.И. Уроки словесности. 5–9 класс: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.

Изучение русского языка в 10–11 классах

Бабайцева В.В. Русский язык: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений филологического профиля. – М., 2004.

Веселова З.Т. Русский язык: Трудные случаи орфографии и пунктуации. Развитие речи: 10–11 классы: Методическое пособие. – СПб., 2002.

Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: 10–11 кл.». Кн. для учителя. – М., 2002.

Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Дидактические материалы к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: 10–11 кл.». – М., 2004.

Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. 10-е изд. – М., 2004.

Воителева Т.М., Тихонова В.В. Русский язык. 10–11 классы. Краткий курс. – М., 2000.

Воплова К.А., Канафьева А.В. Русский язык. Тесты. 10–11 классы. – М., 2000.

Гольцева Н.Г. Русский язык в старших классах: Учебное пособие. – М., 2000.

Горшков А.И. Русская словесность. Методические рекомендации к учебному пособию для 10–11 классов «Русская словесность. От слова к словесности». – М., 2003.

Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. 3-е изд. – М., 2004.

Греков В.Ф., Крючков С.Е., Четко Л.А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. 40-е изд. – М., 2004.

Громов С.А. Курс практической грамотности для старшеклассников и абитуриентов. – М., 1998.

Деденева В.В., Воплова К.А. Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 10–11 класс. – М., 2000.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. – М., 2002.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык в старших классах: Программа. Методические материалы. Практический курс. – М., 2001.

Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Онипенко Н.К. Русский язык: От системы к тексту. 10 кл.: Учебное пособие для факультативных занятий в общеобразовательных учреждениях гуманитарного профиля. – М., 2002.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.

Ленская Т.С., Угроватова Т.Ю. Русский язык. 10 класс: Пособие для учащихся общеобразовательных школ: В 2 ч. (Ч. 1. Орфография. Ч. 2. Виды разборов). – М., 1999.

Макашов Л.Ю., Четко Л.А. Русский язык для 10–12 классов вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений и самообразования. – М., 2000.

Макурина Л.В. Уроки русского языка в 11 классе: Поурочное планирование. – М., 2000.

Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы. – М., 1996.

Михальская А.К. Методические рекомендации к учебному пособию «Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы». – М., 2002.

Петровская С.С, Черников И., Шипицына Г.М. Сборник диктантов по русскому языку. 10–11 класс. – М., 2000.

Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы / Сост. Л.М. Рыбченкова. – М., 2002.

Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. – М., 2000.

Розенталь Д.Э. Русский язык для школьников старших классов и поступающих в вузы. – М., 2005.

Розенталь Д.Э. Русский язык. 10–11 классы. Пособие для общеобразовательных учебных заведений. 7-е изд. – М., 2003.

Роман Т.В. Тематическое и поурочное планирование по русскому языку к «Пособию для занятий по русскому языку в старших классах» В.Ф. Грекова, С.Е. Крюкова, Л.А. Чешко. – М., 2004.

Русский язык: 10–11 классы: Профильный уровень; Базовый уровень: Поурочное планирование / Г.Г. Гольцова, М.А. Мищерина. – М., 2004.

Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 10–11 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В.В. Бабайцева. – М., 2003.

Русский язык: Учебное пособие для старших классов школ гуманитарного профиля / В.А. Багрянцева, Е.М. Большчева., И.В. Галактионова, Л.А. Жданова, Е.И. Литневская, Е.Б. Степанова / Под ред. И.В. Галактионовой и Е.И. Литневской. – М., 2004.

Русский язык: Учебное пособие для углубленного изучения в старших классах: В 2 ч. / В.А. Багрянцева, Е.М. Большчева., И.В. Галактионова, Л.А. Жданова, Е.И. Литневская / Под ред. В.А. Багрянцевой и Е.И. Литневской. – М., 2000.

Солганик Г.Я. Стилистика русского языка: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. – М., 2002.

Солганик Г.Я., Владимировская Г.Н. Методические рекомендации к учебному пособию Г.А. Солганика «Стилистика русского языка: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений». – М., 2003.

Федеральные перечни учебников: 2004/2005 учебный год. – М., 2004.

Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. – М., 2004.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. – М., 2004.

Фофанская Е.И., Оснач Е.П. Справочник для старшеклассников и поступающих в вузы. – М., 1999.

Хлебинская Г.Ф. Русский язык: 10 класс: Программа: Поурочное планирование с методическими рекомендациями к учебному пособию Г.Ф. Хлебинской «Русский язык: 10 класс». – М., 2003.

Хлебинская Г.Ф. Русский язык: 10 класс: Программа: Поурочное планирование с методическими рекомендациями к учебному пособию Г.Ф. Хлебинской «Русский язык: 11 класс». – М., 2003.

Хлебинская Г.Ф. Русский язык: Орфография и морфология: Учебное пособие для 10 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2002.

Хлебинская Г.Ф. Русский язык: Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для 11 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2003.

ТЕМА: Формы организации учебной работы по русскому языку.

План лекции:

Закономерности процесса обучения.

История организации форм системы обучения.

Формы учебной деятельности учащихся: индивидуальная, парная, групповая, коллективная.

Формы организации учебной работы. Дистанционная форма обучения.

Традиционное и инновационное обучение.

Урок как организационная форма учебной работы. Виды, типы и структура уроков..

Требования к современному уроку.

Подготовка учителя к уроку.

Понятие об анализе урока и требованиях к нему.

Планирование работы на уроках русского языка. Календарное и тематическое планирование.

Дидактические единицы ГОС

Базисный план. Единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку; моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения; линейная, древовидная, сетевая, матричная модели.

Дидактические единицы ГОС

Организация и обеспечение процесса обучения русскому языку: современный урок как основная форма обучения, типы уроков. Специфика уроков русского языка на старшей ступени в зависимости от профиля.

Содержание программы

Планирование работы по русскому языку. Базисный план. Календарный план. Тематический план. План урока. Условия эффективного проведения урока. Развитие интереса к русскому языку как учебному предмету. Межпредметные связи русского языка в учебном предмете. Преемственность и перспективность в работе по русскому языку. Педагогическая практика. Календарное и тематическое планирование.

Урок как основная форма организации учебного процесса (УП). Определение понятия «урок». Урок и цикл занятий. Урок и курс занятий. Урок и учебный план. Цели курса обучения, цели цикла занятий и цели урока. Понятие нового на уроке. Содержание обучения, содержание цикла занятий и содержание урока. Контролирующая сторона УП и ее отражение в уроке.

Урок как предмет наблюдения и анализа. Характеристики открытого урока. Целевое членение урока. Определение цели части урока, анализ бло-

ков заданий, анализ методов и приемов работы, определение дополнительных задач урока, оценка оптимальности достижения поставленных целей, альтернативные варианты. Режиссура урока. Контакт преподавателя с классом, речь преподавателя, речь учащихся и пути ее корректировки, характеристика класса по уроку. Оценка информативной программы урока.

Типология урока как средство его характеристики. Типовая структура урока, определяемая по характеру действий с языковым материалом и по стадии усвоения языкового материала. Соотношение аудиторного занятия и урока учебника. Принципы типологизации урока: коммуникативно-целевая направленность, стадия формирования навыков и умений и овладения языковым материалом, способ организации, доминирующая дидактико-методологическая задача, характер использования средств обучения, форма и место проведения.

Урок в контексте УП. Динамика компетенции учащихся и ее отражение в содержании уроков. Функции преподавателя на разных стадиях УП. Урок и домашнее задание (ДЗ). Обучение ДЗ; его виды; опоры, гарантирующие адекватность выполнения; организация проверки ДЗ. Связь и взаимоотношение ДЗ и самостоятельной работы учащихся. Стратегия организации самостоятельной работы учащихся на занятии и во внеаудиторное время. Общая стратегия организации работы учащихся в ходе УП: ориентирующая часть, коллективная и индивидуализирующая стратегии обучения. Учет заданного уровня подготовки.

Задание и упражнение как структурные единицы организации языкового материала урока. Определение понятий «задание» и «упражнение». Типология заданий и упражнений. Принципы построения условно-речевых и речевых упражнений. Методологический аспект современной системы грамматических и лексических упражнений и заданий и перспективы его модернизации. Задание как объект творческой деятельности преподавателя.

Контроль на уроке. Контролирующая сторона УП. Функции, виды и режимы контроля, объекты и показатели контроля, материалы контроля. Единица контроля. Требования, предъявляемые к контрольному заданию, и принципы его оценки. Методологическая база контролирующей стороны УП: проверка на всех этапах усвоения; информационная основа контроля; понятие этапности контроля; соотношение задач обучающего и обучаемого; контроль преподавателя, самоконтроль и взаимоконтроль учащихся. Контролирующие материалы занятия, цикла занятий, курса обучения. Место контроля на уроке. Оценка продуктивности существующих форм контроля.

Урок как реализация тенденций обучения. Предпосылки создания гибкой модели обучения и ее дифференцирующие факторы. Ведущие характеристики современного урока. Требования к профессиональной компетенции преподавателя.

Типы уроков по русскому языку в зависимости от целей и содержания урока. Уроки обобщения как особая разновидность уроков повторения. Комбинированные уроки, включающие такие элементы урока, как сообщение новых знаний, закрепление знаний, проверку (контроль) знаний и навыков.

Структура уроков русского языка. Основные структурные элементы урока. Связь структурных элементов урока с психологическим процессом познания. Приемы создания проблемной ситуации (постановка эвристической задачи) в ходе объяснения нового материала.

Опрос учащихся на уроке. Место и виды опроса: устный опрос и его варианты; контрольные письменные работы (их разновидности). Формы опроса: индивидуальный, фронтальный, уплотненный. Проблема «поурочного балла». Повторение на уроках русского языка. Цели и условия эффективного повторения. Подготовка к выпускным экзаменам.

Виды заданий на уроках русского языка: работа с карточками, построение схем и таблиц, различные виды списывания и др.

Уроки, включающие в себя грамматические игры-упражнения, как необходимое условие поддержания интереса к изучаемому предмету.

Проверка домашних заданий, разнообразие их содержания, правильная дозировка.

Примерные планы-конспекты проведения уроков разных типов, анализ урока учителем и роль мотивировки выставленных оценок. Критерии оценок.

Педагогическая практика. Первая педагогическая практика. Вторая педагогическая практика. Работа над планом урока. Наблюдения и обобщения по отдельным методическим темам. Защита практики.

Вопросы для озвучивания

Расскажите о значении опроса.

Укажите требования к формулировке вопросов и заданий.

Назовите требования к ответам учащихся.

К каким отрицательным последствиям может привести отказ от индивидуального опроса? Расскажите о приемах активизации класса при индивидуальном опросе.

Расскажите, как проводится фронтальный опрос.

Назовите особенности проведения опроса по карточкам (требования к составлению карточки, способы проверки ответов по карточкам).

Как активизировать деятельность учащихся в процессе проверки домашней работы в классе?

Каковы цели повторения материала?

Каковы условия эффективного повторения материала?

Назовите виды повторения по цели.

Приведите примеры повторения, нацеливающего учащихся на восприятие нового материала.

Назовите виды сопутствующего повторения. Приведите примеры.

Приведите примеры обобщающего и обзорного повторения.

С какой целью проводится повторение в начале учебного года?

Каковы цели повторения в конце учебного года?

Укажите особенности повторения по русскому языку в вечерних (сменных) школах.

Расскажите об особенностях билетов для экзаменов по русскому языку. Какие существуют варианты повторения материала к экзаменам?

Назовите основания, по которым классифицируются типы уроков.

Назовите типы уроков по цели обучения и расскажите об особенностях их построения.

На какие вопросы нужно получить ответ перед тем, как начать работу над конспектом урока?

Назовите приемы, активизирующие проверку домашних работ на уроке. В каких случаях возможно не проверять домашнюю работу в классе?

Расскажите о значении опроса.

Укажите требования к формулировке вопросов и заданий.

Назовите требования к ответам учащихся.

Назовите виды опроса учащихся, кратко расскажите о каждом из видов опроса. Приведите примеры постановки мыслительной задачи на уроке.

К каким отрицательным последствиям может привести отказ от индивидуального опроса? Расскажите о приемах активизации класса при индивидуальном опросе.

Расскажите, как проводится фронтальный опрос.

Назовите особенности проведения опроса по карточкам (требования к составлению карточки, способы проверки ответов по карточкам).

Как активизировать деятельность учащихся в процессе проверки домашней работы в классе?

Назовите методы объяснения нового материала на уроке. Кратко охарактеризуйте их.

Чем определяется выбор упражнений по закреплению материала на уроке и последовательность их проведения?

Укажите формы подведения итогов урока.

Какие нужно провести наблюдения на уроке для последующего его анализа при разборе?

Задания для самостоятельной работы

Составление конспекта урока объяснения нового материала.

Составление конспекта урока закрепления нового материала.

Составление конспекта урока обобщения нового материала.

Составление конспекта комбинированного урока.

Развитие речи. Конспект урока.
Фрагменты уроков проверки домашнего задания.
Варианты самостоятельной работы.

Литература:

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. – М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л.М. Рыбченкова. – М., 2002.

Цели и принципы обучения русскому языку в средней школе

Вяткин Л.Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка: Пособие к спецкурсу. – Саратов, 1993.

Донская Т.К. Принципы развивающего обучения русскому языку: Учебное пособие к спецкурсу. – Л., 1985.

Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. – М., 1984.

Курцева З.И. Использование средств наглядности на уроках русского языка: Учебно-методическое пособие. – М., 1989.

М.Н. Скаткин. – М., 1989.

Подгаецкая И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. – М., 1985.

Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973.

Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001.

Знания, умения и навыки

Злобина Т.А. Лингвистические знания – основа умений и навыков: Сборник статей из опыта работы: Пособие для учителя. – М., 1985.

Нормы оценки знаний, умений и навыков (проект) // РЯШ. – 1993. – №4.

Капинос В.И., Костяева Т.А. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя. – М., 1986.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. – М., 2000.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. – М., 2004.

ТЕМА: Метод как категория методики.

План лекции:

1. Понятие метода обучения.
2. Этапы обучения. Связь метода с этапом обучения.
3. Основные методы на этапе восприятия и осознания нового материала.
4. Основные методы на этапе запоминания, воспроизведения и применения на практике нового материала.
5. Методы формирования учебно-языковых умений.
6. Методы повторения и обобщения.
7. Методы контроля.
8. Единый государственный экзамен по русскому языку.

Дидактические единицы ГОС (СПО)

Основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования; лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Контроль знаний, умений и навыков как компонент учебного процесса. Упражнения, их виды и система. Требования к знаниям и умениям по русскому языку.

Содержание программы

Система обучения как общая модель учебного процесса, соответствующая определенной методической концепции.

Приемы обучения как создание внешних условий, адекватных внутренним механизмам речевой деятельности учащегося. Их соотношение с методами. Связь методов и приемов обучения с характером учебного материала, целями и условиями обучения. возрастными особенностями учащихся.

Мотивация обучения русскому языку. Особенности мотивации у учащихся разного возраста. Динамика мотивации в процессе обучения.

Метод как категория методики. Методы как взаимосвязанные действия учителя и учащихся, направленные на достижение целей обучения (тактика обучения). Классификации методов, построенных по разным основаниям:

- 1) по дидактической цели – обучающие методы и методы контроля;
- 2) по источнику получения учащимися знаний – слово учителя, беседа, анализ языка, упражнения, использование учебных и наглядных пособий;
- 3) по пути познания – дедукция и индукция, аналогия, сопоставление и противопоставление, анализ и синтез;

- 4) по месту работы – методы домашней и классной работы;
- 5) по характеру работы – методы устной и письменной работы. Модификация названных методов. Зависимость выбора метода от характера изучаемого материала, степени подготовки учащихся, целей и задач конкретного урока и т.д. Метод и методический прием.

Методика интенсивного обучения как оптимальная реализация коммуникативной, познавательной и творческой активности учащихся. Теоретические основы интенсивных методов обучения. Психологические, педагогические и артистические особенности этой методики обучения. Специфика построения и содержания курса интенсивного обучения русскому языку (ускоренное освоение учебного материала на творческом уровне, раскрытие и развитие всесторонних резервов личности в ходе учебного процесса, использование мотивационного комплекса, активная коммуникативность учебного процесса, оснащенность лингфонной аппаратурой, техническими средствами, киноустановкой и т.д.). Варианты интенсивных методов обучения. Методика проведения занятий.

Знания, умения и навыки (ЗУНы)

ЗУНы, их соотношение. Умения и навыки языковые, речевые, орфографические и пунктуационные. Путь от знаний к умениям и навыкам как основа репродуктивных методов обучения. Путь от имеющихся у учащихся умений и навыков к самостоятельному получению новых знаний как основа продуктивных методов обучения. Значение продуктивных методов обучения.

Вопросы для озвучивания

Назовите основания, по которым классифицируются методы обучения.

Назовите методы обучения по источнику получения знаний.

Расскажите о роли и месте слова учителя на уроках русского языка. Каким требованиям оно должно удовлетворять?

Укажите отличие беседы от слова учителя как способа объяснения нового материала. Обратите внимание на возможности их использования, а также активизацию познавательной деятельности учащихся.

Назовите методы обучения по характеру познавательной деятельности школьников при изучении русского языка.

Назовите виды анализа языка как метода обучения русскому языку.

Назовите наглядные пособия, используемые на уроках русского языка.

Каким дидактическим требованиям должны удовлетворять таблицы по русскому языку?

Назовите основания, по которым классифицируются таблицы по русскому языку.

Назовите виды таблиц по содержанию.

Назовите виды таблиц по их назначению.

Назовите виды справочных таблиц.

Назовите виды таблиц по способу их выполнения.

Назовите требования, которые предъявляются к записям на доске.

Назовите ТСО, используемые на уроках русского языка.

При изучении какого материала целесообразно использовать алгоритмы? Каким требованиям должны удовлетворять алгоритмы? Какова методика их составления?

Какова методика введения и использования алгоритмов?

Укажите значение терминов при изучении русского языка.

Охарактеризуйте слова, которые употребляются в качестве терминов.

Назовите виды определений по построению. Какие понятия могут определяться путем перечисления видовых понятий? Приведите примеры.

Какие бывают определения по полноте признаков, свойственных понятию?

Назовите способы связи признаков, входящих в определение.

Назовите виды работ над определением.

Чем отличается правило как языковое обобщение от определения понятия (дефиниции)?

Дайте классификацию правил по содержанию, по степени обобщения материала, по характеру директивы и условиям действия нормы.

Назовите виды работ над правилом.

Дайте определение понятия «метод». На каком основании классифицируются методы обучения родному языку.

Какие классификации методов существуют в дидактике и методике?

Задания для самостоятельной работы

Фрагмент урока, выполняемый методом сообщения?

В чем сущность и значение беседы как метода обучения? Приведите пример беседы.

Схемы и образцы всех видов языкового разбора.

Фрагмент урока, построенный в рамках проблемной ситуации? Какова ее роль в достижении образовательных целей?

Литература:

Богданова Г.А. Опрос на уроках русского языка. – М., 2000.

Гадалова В.В. Теория и практика урока русского языка: Пособие по методике преподавания русского языка. М., 1996.

Гайбарян О.Е., Кузнецова А.В. Пособие для подготовки к ЕГЭ по русскому языку. – М, 2004.

Единый государственный экзамен 2004: Русский язык: Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену / В.И. Капинос, Л.И. Пучкова. – М, 2004.

Единый государственный экзамен 2004–2005: Русский язык: Контрольные измерительные материалы / В.И. Капинос, Л.И. Пучкова, Ю.Н. Гостева и др. – М., 2005.

Единый государственный экзамен: Русский язык: 2002: Контрольные измерительные материалы / В.И. Капинос, С.И. Львова, Л.И. Пучкова и др. – М., 2002.

Единый государственный экзамен: Русский язык: 2003–2004: Новые варианты с ответами и комментариями / В.И. Капинос, С.Р. Львова, Л.И. Пучкова и др. – М., 2003.

Кабанова Н.М. Тематические тесты по русскому языку: Подготовка к единому государственному экзамену. – М., 2004.

Климова А.В. Выполнение заданий ЕГЭ по русскому языку. – М., 2004.

Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка: Книга для учителя. – М., 1992.

Леденева В.В. и др. Русский язык. Тесты. 5–7 классы. – М., 2000.

Леденева В.В., Халикова Н.В. Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 5–7 классы. – М., 2000.

Ленская Т.С., Угроватова Т.Ю. Подготовка к выпускному, вступительному и единому государственному экзамену. – М., 2003.

Лингвистические знания – основа умений и навыков: Сборник статей из опыта работы: Пособие для учителя / Сост. Т.А. Злобина. – М., 1985.

Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова – М., 2000.

Нормы оценки знаний, умений и навыков (проект) // Русский язык в школе. 1993. – №4.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – М., 1986.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку – М., 2000.

Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку. – М., 2002.

Панова Е.А., Позднякова А.А. Справочные материалы по русскому языку для подготовки к экзамену. – М., 2004.

Пахнова Т.М. Русский язык. Сборник текстов для проведения устного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс. – М., 2000.

Пахнова Т.М. Русский язык. Сборник текстов для проведения устного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 11 класс. – М., 2000.

Портал Единого государственного экзамена // www.ege.edu.ru.

Портал Центра тестирования Министерства образования России // www.rustest.ru.

Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классе: Кн. для учителя. – М., 1988.

Рожественский Н.С. О методах обучения // Методика грамматики и орфографии в начальных классах. – 2-е изд. – М., 1979.

Рыбченкова Л.М., Склярова В.Л. Русский язык. Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс. – М., 2000.

Супрун-Белевич Л.Р., Четет Р.Г. Готовимся к тестированию по русскому языку: Упражнения; Тесты-диктанты; Правила орфографии и пунктуации; Варианты централизованного тестирования. М., 2004.

Текучева И. В. Тесты по русскому языку: 5 класс: К учебнику Т.А. Ладыженской и др. – М., 2004.

Текучева И.В. Тесты по русскому языку: 6 класс: К учебнику М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др. – М., 2004.

Текучева И.В. Тесты по русскому языку: 7 класс: К учебнику М.Т. Баранова и др. – М., 2004.

Тихонова В.В., Шаповалова Т.Е. Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 8–9 классы. – М., 2000.

Тихонова В.В., Шаповалова Т.Е. Русский язык. Тесты. 8–9 классы. – М., 2000.

Учебно-тренировочные материалы для подготовки к Единому государственному экзамену. Русский язык. – М., 2004.

Черкасова М.Н., Черкасова Л.Я. Новое пособие для подготовки к ЕГЭ и централизованному тестированию по русскому языку: Теория, практикум, тесты. – Ростов, 2004.

ТЕМА: Средства обучения русскому языку.

План лекции:

Понятие о средствах обучения и их функциях в учебном процессе. Классификации средств обучения.

Учебно-методический комплекс.

Учебник как ведущее средство обучения.

Вспомогательные материалы для учителя.

Дополнительные материалы для учащихся.

Дополнительные компоненты УМК на электронных носителях.

Мультимедийные материалы. Информационные источники сложной структуры.

Изучение русского языка по неосновным учебным программам.

Изучение русского языка в 10–11 классах.

Дидактические единицы ГОС (СПО)

Параллельные и вариативные учебники по русскому языку. Способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Средства обучения: учебник, учебные комплекты, зрительная и слуховая наглядность при обучении русскому языку. Упражнения, их виды и система. Требования к знаниям и умениям по русскому языку.

Содержание программы.

Понятие о средствах обучения. Основные и неосновные средства обучения. Основные: школьный учебник, учебные материалы, дополняющие учебник (сборники упражнений, справочники, словари); наглядные пособия различных типов.

Учебно-дидактический комплекс по русскому языку:

- 1) школьные учебники;
- 2) материалы, дополняющие учебник (учебно-методические рекомендации составителей учебника, дидактические материалы, материалы из опыта работы учителей, справочники и словари);
- 3) наглядные пособия разных типов;
- 4) учебная техника и учебные принадлежности.

Основные средства обучения (учебник, учебные комплексы) и вспомогательные пособия (аудитивные, визуальные, аудиовизуальные, электронно-вычислительные машины).

Учебник как ведущее средство обучения. Учебник и языковая среда, их соотношение. Проблемы учебника русского языка. Основные функции школьного учебника: информативная (информирующая), формирующая, систематизирующая, контролирующая, мотивирующая, трансформационная. Значение учебника для учителя и ученика. Способы подачи материала: дедуктивный и индуктивный. Их использование в учебниках разных классов.

Способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку.

Специфические особенности учебников и учебных комплексов для разных этапов обучения. Способы организации учебного материала: функциональный подход при отборе и подаче языкового материала, ситуативно-тематическая направленность учебного материала, его концентрическая подача, синтаксическая основа изучения аспектов языка и речи. Анализ учебников и учебных комплексов по русскому языку (их структура, принципы построения, содержание и оформление).

Особенности действующих учебников по русскому языку. Лингвистическая база учебников. Первый блок – учебники для 5–8 классов авторского коллектива Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцова и др. (научный редактор Н.М. Шанский) и продолжающие их учебники для 8–9 классов авторского коллектива С.Г. Бархударова, С.Е. Крючкова, Л.Ю. Максимова и др. Второй блок – учебный комплекс под ред. М.М. Разумовс-

кой и П.А. Леканта, предназначенные для преподавания по базовой программе, функционирующие с 70-х гг. и альтернативный учебный комплекс под редакцией В.В. Бабайцевой, имеющий специфические черты, отличающие его от других учебных комплексов: первая часть «Теория», вторая часть «Практика», третья часть «Русская речь». Экспериментальные учебники по русскому языку («Русский язык. Экспериментальные учебные материалы для средней школы» / Под ред. И.С. Ильинской и М.В. Панова. Ч. 1, – М., 1979–1980 гг.). Характеристика учебников и пособий, прилагаемых к ним. Характеристика пособий, предназначенных для обучения отдельным разделам и темам курса.

Наглядные средства в обучении русскому языку: визуальные, аудитивные, аудиовизуальные. Роль слуховой наглядности в учебном процессе. Особенности использования фонограмм на уроках по аспектам языка и видам речевой деятельности. Лингафонные курсы. Радиопередачи.

Роль зрительной наглядности в учебном процессе. Методика использования учебных картинок, картинных словарей, репродукций произведений живописи, схем, таблиц, диапозитивов, диафильмов на уроке.

Роль зрительно-слуховой наглядности в учебном процессе. Методика использования кинофильмов, телепередач, видеозаписи в обучении русскому языку.

Проблема комплексного использования средств обучения.

Упражнения, их виды и система. Роль упражнений в овладении русским языком. Типология упражнений: а) языковые – обработка языковых средств на уровне слов, словосочетаний с выходом в речь на уровне предложений и микротекстов; б) речевые – овладение устной и письменной речью на материале текстов разговорного и книжного стилей; в) речедетельностные – овладение речевыми умениями в каждом из видов речевой деятельности; г) развивающие речевое общение в форме монолога и его композиционных типов (определение, повествование, описание, рассуждение), в форме диалога и полилога (беседа, дискуссия, диспут).

Система упражнений как организация учебных действий в порядке нарастания языковых, операционных, речевых трудностей с учетом становления речевых умений и характера актов речи. Подсистемы упражнений для разных типов речи.

Средства наглядности в обучении русскому языку: зрительные, звуковые. Зрительно-слуховые. Средства зрительной наглядности: печатные средства (таблицы, демонстрационные карточки. Репродукции картин, раздаточный материал); экранные средства (диафильмы, диапозитивы и слайды, транспаранты). Языковые речевые средства наглядности. Средства слуховой наглядности: грампластинки, магнитофонные записи. На-

глядные пособия. Таблицы. Графические схемы. Технические средства обучения. Использование звукозаписи на уроках русского языка. Использование экранных пособий.

Алгоритмизация и программирование в обучении русскому языку. Использование алгоритмов, или приемов-предписаний. Программированное обучение.

Вопросы для озвучивания

Укажите значение терминов при изучении русского языка.

Охарактеризуйте слова, которые употребляются в качестве терминов.

Назовите виды определений по построению. Какие понятия могут определяться путем перечисления видовых понятий? Приведите примеры.

Какие бывают определения по полноте признаков, свойственных понятию?

Назовите способы связи признаков, входящих в определение.

Назовите виды работ над определением.

Чем отличается правило как языковое обобщение от определения понятия (дефиниции)?

Дайте классификацию правил по содержанию, по степени обобщения материала, по характеру директивы и условиям действия нормы.

Назовите виды работ над правилом.

Задания для самостоятельной работы

«Средства обучения» и «средства наглядности» – Это синонимы? Докажите свое мнение.

Докажите, что учебник является основным средством обучения.

На примере одного из разделов 5–9 класса любого из трех учебников русского языка, входящих в Федеральный Перечень, раскройте основные функции учебника. В чем сущность и значение систематизирующей функции учебника? Приведите примеры.

На примере одного-двух разделов действующего учебника русского языка раскройте пути реализации в нем личностно-ориентированного подхода. Предложите свои задания, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся.

Проанализируйте один-два раздела действующих учебников русского языка. Охарактеризуйте соотношение в них продуктивных и репродуктивных форм учебной деятельности.

Что такое учебно-методический комплекс? Составьте фрагмент урока с использованием учебно-методического комплекса.

На основе «Перечня средств обучения и учебного оборудования по русскому (родному) языку для общеобразовательных учреждений. 5–9 кл. – М., 2001» расскажите о средствах зрительной наглядности по русскому языку.

Какова роль учителя при работе с компьютером?

Какие проблемы работы с компьютером характерны для современного этапа развития школы?

Сопоставьте один-два раздела (по выбору) из любого учебника русского языка. В какой мере отражается в них «авторская интерпретация» учебного материала? Чем отличаются методическая адаптация лингвистического материала и предлагаемые формы работы?

Проанализируйте один-два раздела альтернативных учебников русского языка. В какой мере представлены в них задания, формирующие лингвистическую рефлексию, самостоятельную оценку своего пути и результаты обучения учащихся. Разработайте два-три рефлексивных задания к одному из разделов учебника.

Предложите задания к одному из разделов учебника, реализующие принципы личностно-ориентированного обучения русскому языку.

Предложите к одному из разделов учебника задания, раскрывающие культуруносную (кумулятивную) функцию языка.

Назовите действующие учебники по русскому языку. Охарактеризуйте их.

Охарактеризуйте один из учебников с точки зрения реализации принципа преемственности между классами, отдельными разделами или темами курса.

Приведите примеры заданий и упражнений из учебника по русскому языку (на выбор), формирующих языковую компетенцию учащихся.

Приведите примеры заданий и упражнений из учебника по русскому языку (на выбор), формирующих лингвистическую компетенцию учащихся.

Приведите примеры заданий и упражнений из учебника по русскому языку (на выбор), формирующих коммуникативную компетенцию учащихся.

Как реализуется в школьных учебниках по русскому языку программа развития речи учащихся? Приведите примеры.

Литература:

Федеральные перечни учебников: 2004/2005 учебный год. – М., 2004.

Комплекс 1

Программы общеобразовательных учреждений:

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Русский язык: 5–9 классы. – М., 2002.

Учебные материалы

Богданова Г.А. Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь. Ч. 1. – М., 2003.

Богданова Г.А. Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь. Ч. 2. – М., 2003.

Богданова Г.А. Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь. Ч. 3. – М., 2004.

Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 5 класса к учебнику Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др. Ч. 1. – М., 2004.

- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 5 класса к учебнику Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др. Ч. 2. – М., 2004.
- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 6 класса к учебнику М.Т. Баранова, Г.А. Ладыженской и др. Ч. 1. – М., 2003.
- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 6 класса к учебнику М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др. Ч. 2. – М., 2003.
- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 7 класса. Ч. 1. – М., 2002.
- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 7 класса. Ч. 2. – М., 2004.
- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 8 класса к учебнику С.Г. Бархударова и др. Ч. 1.– М., 2003.
- Богданова Г.А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 8 класса к учебнику С.Г. Бархударова и др. Ч. 2. – М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / 31-е изд. – М., 2004.
- Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Григорян Л.Т. и др. Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Григорян Л.Т. и др. Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А., Дейкина А.Д., Александрова О.М. Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2002.
- Крючков С.Е., Чешко Л.А., Бархударов С.Г. Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А., Дейкина А.Д., Александрова О.М. Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Методические и дидактические материалы

- 8 класс: К учебнику С.Г. Бархударова и др. – М., 2004.
- 9 класс: К учебнику С.Г. Бархударова и др. – М., 2004.
- Богданова Г.А. Дидакт. материалы по русскому языку: 5 класс: Книга для учителя. – М., 2004.
- Богданова Г.А. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. – М., 2003.
- Богданова Г.А. Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. – М., 2003.
- Богданова Г.А. Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. – М., 2001.
- Богданова Г.А. Уроки русского языка в 8 классе: Книга для учителя. – М., 2003.
- Богданова Г.А. Уроки русского языка в 9 классе: Книга для учителя. – М., 2000.

Гдалевич Л.А., Фудим Э.Д. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. – М., 1991.

Кулюкина Л.А., Позднякова А.А. Дидактические материалы по русскому языку.

Кулюкина Л. А. Позднякова А.А. Дидактические материалы по русскому языку.

Купалова А.Ю., Никоноров В.В. Практическая методика русского языка: 8 класс: Книга для учителя. – М., 1992.

Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. – М., 1995.

Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. Обучение рус. языку в 6 классе: Метод. рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобраз. учреждений. – М., 2003.

Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. Обучение рус. языку в 5 классе: Метод. рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобраз-х учреждений. – М., 2003.

Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. Обучение рус. языку в 7 классе: Метод. рекомендации к учебнику для 7 кл. общеобраз. учреждений. – М., 2002.

Обучение русскому языку в 8 классе: Методические рекомендации к учебнику для 8 кл. общеобразовательных учреждений / Н.А. Николина, К.И. Мишина, В.А. Федорова. – М., 2003.

Николина Н.А., Мишина К.И., Федорова В.А. Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Позднякова А.А. Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс: К учебнику Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. – М., 2004.

Позднякова А.А. Дидактические материалы по русскому языку: 6 класс: К учебнику Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. – М., 2004.

Соколова Г.П. Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. – М., 1993.

Тростенцова Л.А. Русский язык: 5 класс: Дидактический материал. – М., 2001.

Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А., Стракевич М.М. Дидактические материалы по русскому языку: Книга для учителя к учебнику М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой и др. «Русский язык: 6 класс». – М., 2004.

Тростенцова Л.А., Стракевич М.М. Дидактические материалы по русскому языку: Книга для учителя к учебнику Т.А. Ладыженской и др. «Русский язык: 5 класс». – М., 2001.

Тростенцова Л.А., Стракевич М.М. Дидактический материал и тесты к учебнику «Русский язык: 7 класс»: В 2 т. – М.–Л., 2003.

Тростенцова Л.А., Стракевич М.М. Дидактический материал и тесты к учебнику «Русский язык: 8 класс»: В 2 т. – М.– Л., 2003.

Федорова М.В. Уроки русского языка в 7 классе. – М., 2000.

Комплекс 2

Рыбченкова Л.М. Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень. – М., 2002.

Учебные материалы

Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. – М., 2004.

Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2003.

Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. А.Ю. Купалова. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Г.К. Лидман-Орловой. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. С.Н. Пимонова. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Ю.С. Пичугова. – М., 2003.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Ю.С. Пичугова. – М., 2004.

Методические и дидактические материалы

Дидакт. мат-лы по рус. яз.: 5 кл. / А.Ю. Купалова, Т.А. Костяева, В.В. Ледева и др. – М., 1997.

Дидакт. мат-лы по рус. яз.: 8 кл. / Ю.С. Пичугов, Т.М. Пахнова, А.П. Еремеева и др. – М., 2001.

Дидакт. мат-лы по рус. яз.: 9 кл. / Ю.С. Пичугов, А.Ю. Купалова, Т.М. Пахнова и др. – М., 2000.

Метод. рекомендации к учебн. комплексу «Рус. язык. Теория», «Рус. язык. Практика», Рус. речь»: 6 класс / С.Н. Пименова, А.Ю. Купалова, Г.К. Лидман-Орлова и др. – М., 2002.

Метод. рекомендации к учебн. комплексу по рус. яз.: 8–9 классы: Книга для учителя. / В.В. Бабайцева, Ю.С. Пичугов, Т.М. Пахнова и др.; Сост. Ю.С. Пичугов, Т.М. Пахнова. – М., 1996.

Метод. рекомендации к учебн. комплексу «Рус. язык. Теория», «Рус. язык. Практика», «Рус. речь»: 5 класс / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др. – М., 2001.

Метод. рекомендации к учебн. комплексу «Рус. язык. Теория», «Рус. язык. Практика», «Русская речь»: 9 класс / С.Н. Пименова, А.П. Еремеева, А.Ю. Купалова и др. – М., 2001.

Метод. рекомендации к учебн. комплексу «Рус. язык. Теория», «Рус. язык. Практика», «Русская речь»: 7 кл. / С.Н. Пименова, А.П. Еремеева, А.Ю. Купалова и др. – М., 2002.

Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Рус. речь: Развитие речи»: 5 кл. – М., 2002.

Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Рус. речь: Развитие речи»: 7 кл. – М., 2002.

Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Рус. речь: Развитие речи»: 6 кл. – М., 2002.

Русский язык: Поурочное планирование к комплексу под ред. В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь» 5–9 классы / А.Ю. Купалова, Т.М. Пахнова, С.Н. Пименова и др. – М., 2002.

Комплекс 3

Рыбченкова Л.М. Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень. – М., 2002.

Учебные материалы

Рус. яз.: Учебник для 8 кл. общеобраз-х учебн. заведений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Рус. яз.: Учебник для 9 кл. общеобраз-х учебн. заведений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2004.

Рус. язык: Учебник для 5 кл. общеобраз-х учебн. заведений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др. / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Русский язык: Учебник для 6 кл. общеобраз-х учебн. заведений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др. / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 кл. общеобраз-х учебн. заведений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др. / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Методические и дидактические материалы

Львов В.В. Русский язык: Поурочное планирование к учебнику / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта 5–9 классы. – М., 2004.

Метод. рекомендации к учебнику «Русский яз. 5 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.

Метод. рекомендации к учебнику «Русский яз. 6 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.

Метод. рекомендации к учебнику «Русский яз. 7 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2004.

Метод. рекомендации к учебнику «Русский яз. 8 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.

Метод. рекомендации к учебнику «Русский яз. 9 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.

Универсальные дидактические материалы

Блинов Г.К., Анохина В.А. Сборник диктантов по орфографии и пунктуации: 5–9 кл. – М., 1999.

Грехнева Г.М. Дидактические материалы по русскому языку. 5–6 классы. – М., 2000.

Гусарова И.В. Тесты по русскому языку для 5–11 классов: Основные разделы курса. – М., 2003.

Даденко В.Н., Шевелев В.М. Сборник диктантов. 5–11 кл. – М., 1999.

Дейкина А.Д., Журавлева Л.И., Пахнова Т.М. Практикум по русскому языку: Пунктуация: Алгоритмы, памятки, таблицы, упражнения. – М., 2004.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы. 5 класс. – М., 2000.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы. 6 класс. – М., 2000.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы. 7 класс. – М., 2000.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы. 8 класс. – М., 2000.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы. 9 класс. – М., 2000.

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Универсальные дидакт. материалы по рус. языку: 5–6 кл. – М., 2000.

Жердяева Л.А. Русский язык в средней школе. Карточки-задания. 6 класс. – Новосибирск, 2000.

Жердяева Л.А. Русский язык в средней школе: Дидактические материалы. – Новосибирск, 1998.

Капинос В.В., Махонина М.Н., Богданова Г.А., Татур А.О. Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 7 класс. – М., 1999.

Капинос В.В., Махонина М.Н., Богданова Г.А., Татур А.О. Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 8 класс. – М., 2000.

Лебедев Н.М. Обобщающие таблицы и упражнения по рус. яз.: Книга для учителя. – М., 2000.

Охременко Н.В., Федина О.В. 400 диктантов и тестов по русскому языку. 8–9 кл. – М., 2000.

Ткаченко Н.Г. Русский язык. Диктанты. 7 класс. – М., 2002.

Ткаченко Н.Г. Русский язык. Диктанты. 8 класс. – М., 2002.

Ткаченко Н.Г. Русский язык. Диктанты. 9 класс. – М., 2002.

Угроватова Т.Ю. Тесты по русскому языку. 6 класс. – М., 1999.

Фраицман Е.К. Сборник диктантов по русскому языку: 5–9 кл.: Книга для учителя. – М., 1994.

Шипицына Г.М. Изложения и сочинения с заданиями и ответами: Книга для учителя. – М., 1997.

Шитцына Г.М. Русский язык. Дидакт. материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. – М., 2000.

Шитцына Г.М. Русский язык. Дидакт. материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. – М., 2000.

Шитцына Г.М. Русский язык. Дидакт. материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. – М., 2000.

Шитцына Г.М. Русский язык. Дидакт. материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. – М., 2000.

Шитцына Г.М. Русский язык. Дидакт. материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. – М., 2000.

Шульгина Н.П. Диктанты по русскому языку к учебному пособию М.Т. Баранова и др. «Русский язык. – М., 2005.

Школьные словари

Баранов М.Т. Школьный орфографический словарь. – М., 2004.

- Баранов М.Т. Школьный словарь образования слов русского языка. – М., 2004.
- Большой словарь русского языка. – М., 2000.
- Быстрова Е.А., Окунева А.П., Карашева Н.Б. Школьный толковый словарь русского языка. – М., 1998.
- Воронкова А.М. Школьный толковый словарь русского языка. – М., 2002.
- Дьвов М.Р. Словарик синонимов и антонимов. – М., 2003.
- Жуков В.Я., Жукова А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. – М., 2003.
- Жукова Т.М. Школьный орфографический словарь. – М., 2003.
- Крысин Л.П. Школьный словарь иностранных слов. – М., 2002.
- Лапатухин М.С., Скорлуповская Е.В., Снетова Г.Б. Школьный толковый словарь русского языка. – М., 2000.
- Леденев С.Д., Ледовских И.В. Школьный орфографический словарь рус. яз. 5–11 кл. – М., 2000.
- Львов В.В. Школьный орфоэпический словарь русского языка. – М., 2004.
- Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. – М., 2003.
- Малый словарь русского языка. – М., 2000.
- Медведева А.А. Школьный словарь синонимов русского языка. – М., 2003.
- Москвин А.Ю. Школьный фразеологический словарь русского языка. – М., 2004.
- Мудрова И.А. Школьный словарь: Слитно-раздельно. – М., 2004.
- Николаев В.И. Школьный словообразовательный словарь. – М., 2004.
- Никольская Г.П. Школьный словарь антонимов русского языка. – М., 2004.
- Панов Б.Т., Текучее А.В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. – М., 1991.
- Потиха З.А. Школьный словарь строения слов русского языка. – М., 2000.
- Рогожников Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка. – М., 2000.
- Семенюк А.А., Матюшина М.А. Школьный толковый словарь русского языка. – М., 2000.
- Тихонов А.П. Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М., 2004.
- Тихонов А.П., Казак М.Ю. Школьный орфографический словарь. – М., 2003.
- Ушаков Д., Крючков С.Е. Школьный орфографический словарь рус. языка. 5–11 кл. – М., 2000.
- Фелицына В.П., Мокиенко В.М. Школьный фразеологический словарь рус. языка. – М., 2002.
- Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слова. – М., 2004.
- Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. – М., 2000.
- Школьный словарь иностранных слов / Под ред. В.В. Иванов. – М., 1999.

Справочники и справочные пособия

Баранов М.Т., Костяева Т.А., Прудникова А.В. Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для уч-ся общеобразовательных учреждений / Под ред. Н.М. Шанского. – М., 2004.

Войлова К.А., Леденева В.В. 90 основных правил русской орфографии для школьников и абитуриентов. 5–11 классы. – М., 2002.

Гольдиз З., Светлышева В. Русский язык: Русский язык в таблицах. 5–11 классы. – М., 2004.

Краткий справочник школьника по русскому языку. 5–11 классы / Под ред. П.А. Леканта. – М., 1998.

Розенталь Д.Э., Голуб И.В. Русский язык: Справочник школьника: Орфография и пунктуация. – М., 2004.

Русский язык: 5–11 классы / Под ред. П.А. Леканта. – М., 2002.

Русский язык: Справочник школьника / Под ред. В. Славкина. – М., 2000.

Современный рус.яз.: Словарь-справочник: Пособие для учителя / Под ред. П.А. Леканта. – М., 2004.

Тихонова В.В., Шаповалова Т.Е. 50 основных правил русской пунктуации для школьников и абитуриентов. 5–11 классы. – М., 2003.

Хлябинская Г.Ф. Русский язык: 5–11 классы: Правила, таблицы, схемы. – М., 2004.

Научно-популярная литература

Абрамов В.П. Созвездия слов. – М., 1989.

Арсирый А.Т., Дмитриева Г.М. Занимательная грамматика русского языка. – М., 1997.

Бабайцева В.В. Принципы создания современного учебника / Русский язык. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1999. – № 24. – С. 2–3.

Беднарская Л.Д. Интересно о русском языке. – Орел, 1995.

Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // ИЛИМ – 2002. – № 3.

Большая школьная энциклопедия: 5–11 классы: Гуманитарные науки. – М., 2003.

Быстрова Е.А. Новые тенденции в преподавании русского языка и школьный учебник // Русская словесность. – 1996. – № 4.

Варганьян Э.А. Путешествие в слово. – М., 2000.

Введенская Л.А., Колесников Н.П. От серьезной науки до словесных шуток: Рассказы об этимологии: Книга для старших школьников. – М., 1996.

Введенская Л.А., Колесников Н.П. От собственных имен к нарицательным: Книга для учащихся старших классов средней школы. – М., 1989.

- Волков С.В. Русский язык: Детская энциклопедия. – М., 2004.
- Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. – М., 1984.
- Зельманова Л.М. Кабинет русского языка в средней школе. – М., 1981.
- Земская Е.А. Как делаются слова. – М., 1963.
- Колесова В.В. История русского языка в рассказах. – М., 1994.
- Компьютерные коммуникации – школе / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1995.
- Костомаров В.Г. Жизнь языка. – М., 1994.
- Крейдлин Г.Е., Шмелев А.Д. Математика помогает лингвистике: Книга для уч-ся. – М., 1994.
- Кривин Ф.Д. Карманная школа. – Ужгород, 1962.
- Крысин Л.П. Жизнь слова: Книга для учащихся старших классов. – М., 1980.
- Львова С.И. Работа со схемами-таблицами по орфографии и пунктуации: Методические рекомендации к комплексу наглядных пособий. – М., 2004.
- Ладыженская Т.А. Об учебнике «Русский язык. 5 класс» // Русский язык. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1999. – № 27. – С. 3.
- Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1988.
- Львова С.К. За страницами учебника: Русский язык: 5 класс. Пособие для учащихся. – М., 1998.
- Львова С.И. Работа со словообразовательными моделями при обучении русскому языку в 5–9 классах. – М., 1996.
- Львова С.И. Схемы-таблицы по орфографии и пунктуации. – М., 2003.
- Люстрова З.Ф., Скворцов Л.И., Дерягин В.Я. Беседы о русском слове. – М., 1978.
- Максимов В.И. К тайнам словообразования: Книга для внеклассного чтения. – М., 1980.
- Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т. Баранова. – М., 2000.
- Милославский И.Г. Зачем нужна грамматика? – М., 2000.
- Милославский И.Г. Как разобрать и собрать слово. – М., 1993.
- Смирнов Ю.И. Мир слов: Занимательные рассказы о русском языке. – СПб., 1995.
- Моисеев А.И. Богатство языка и культура речи: Научно-популярный очерк. – СПб., 1995.
- Московкина Р.А. Информативные таблицы по синтаксису // РЯШ. – 1988. – №5.
- Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. – М., 1998.
- Одинцов В.В. Лингвистические парадоксы: Книга для учащихся старших классов. – М., 1988.
- Основы методики преподавания русского языка в IV–VIII классах / Под ред. А.В. Текучева. – М., 1982.

- Панов М.В. Занимательная орфография. – М., 1984.
- Подгаецкая И.М., Постникова И.И. Необъятный мир слова: Книга для учащихся. – М., 1995.
- Полат Е.С. Новые педагогические технологии. – М., 1997.
- Постникова И.П., Диценко Н.Д. Занимательные рассказы о частях речи. – М., 1998.
- Проблемы школьного учебника. Вып. 14 (О специфике языковых учебников). – М., 1984.
- Проблемы школьного учебника. Вып. 4 (Учебник в системе средств обучения). – М., 1976.
- Разумовская М.М. Учебник и учебный процесс / Русский язык. Ежедневное приложение к газете «Первое сентября». – 1999. – № 26. – С. 14–15.
- Речь, язык и современная пунктуация: Книга для учащихся. – М., 1995.
- Рик Т.Г. Здравствуй, дядюшка Глагол! – М., 1996.
- Русский язык: Энциклопедия для детей / Под ред. Ю.Н. Караулов. – М., 2003.
- Рык Т.Г. Русский язык: Доброе утро, Имя Прилагательное! – М., 1999.
- Сергеев В.Н. Новые значения старых слов: Книга для внеклассного чтения учащихся 8–10 классов средней школы. – М., 1987.
- Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1980.
- Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания. – М., 1982.
- Хуторской А.В. Современная дидактика / Учебник для вузов. – СПб, 2001.
- Шанский Н.М. В мире слов. – М., 1985.
- Шанский Н.М. Занимательный русский язык: 5–11 классы. – М., 1996.
- Швец В.А., Маняк И.О. Современные проблемы и перспективы развития принципа наглядности в обучении // Школьное оборудование в СССР и за рубежом. – М., 1991.
- М.В. Панов Энциклопедический словарь юного филолога. – М., 1984.
- Энциклопедия для детей. Т. 10: Языкознание; Русский язык / Под ред. М.Д. Аксенова. – М., 2002.
- Энциклопедия необходимых знаний: 5–11 классы. – М., 2002.

ТЕМА: Программы по русскому языку.

План лекции:

- Понятие и содержание учебной программы.
- Структура учебной программы.
- Особенности программы изучения русского языка.
- Авторская программа под ред. Т.А. Ладыженской.
- Авторская программа под ред. В.В. Бабайцевой.
- Авторская программа под ред. М.М. Разумовской.

Характеристика работы по русскому языку в старших классах.
Авторская программа под ред. А.И. Власенкова.
Авторские программы под ред. М.Т. Баранова.
Программы для классов гуманитарного профиля.
Авторская программа под ред. А.И. Горшкова.
Авторская программа под ред. А.К. Михальской.
Программы для углубленного изучения русского языка в 10–11 классах.
Авторская программа под ред. С.С. Варгапетовой.
Авторская программа под ред. Е.Н. Тихоновой.

Дидактические единицы ГОС (СПО)

Параллельные и вариативные программы по русскому языку.

Содержание программы

Программы по русскому языку. Содержание обучения и структура школьного курса русского языка. Содержание работы по русскому языку в средней школе. Принципы отбора знаний и умений учащихся для школьного курса русского языка: мировоззренческий критерий, функциональный критерий, эстетический критерий, коммуникативный критерий, исторический критерий, практический критерий, логико-познавательный критерий, частотно-нормативный. Логико-функциональный критерии. Структура современного школьного курса русского языка. Состав и структура программы. Объяснительная записка. Собственно программа. Типы программ: линейная и линейно-ступенчатая. Структура языковой части школьного курса. Фонетика. Орфоэпия. Графика и орфография. Культура речи. Прямая и косвенная речь Структура речевой части школьной программы. Речеведческие понятия. Виды работ над связной речью. Требования к знаниям и умениям в программе.

Программа как документ, определяющий состав и структуру курсов всех школьных предметов. «Программа для общеобразовательных учебных заведений. Русский язык» (1992). Структура программы:

а) программы для 5–9 классов, программы по родной речи для 5–9 классов, программы для школ, работающих в условиях пятидневки;

б) программы для 8–11 классов с углубленным изучением русского языка, гимназий и лицеев гуманитарного профиля. «Язык и речь» – программы для 1–11 классов с углубленным изучением предмета, программы для лицеев и гимназий технического профиля;

в) факультативные курсы: язык в речевом общении (8–9 классы), русское словообразование (7–8 классы), «знай и люби родной язык» (7–9 классы), русское правописание (10–11 классы школ гуманитарного профиля), «язык – человек – текст» (для гимназий), «говорите правильно» (7–8 классы).

Компоненты программы: объяснительная записка, программы для каждого класса (языковая и речевая части).

Структура курса как конкретное распределение материала по классам. Различие состава и структуры курсов русского языка в средних учебных заведениях разных типов (средняя общеобразовательная школа, гимназия, лицей и т.д.).

Понятие о линейном, ступенчатом и концентрическом способах изучения материала. Использование разных принципов в разные периоды отечественной школы. Линейно-ступенчатый способ как основной способ расположения учебного материала в период с конца 60-х г.г., Использование линейного способа в «Экспериментальной программе» И.С. Ильинской и М.В. Панова.

Современные требования к содержанию курса русского языка в средней школе. Необходимость корректировки традиционного содержания в соответствии с современным уровнем науки о языке. Ознакомление учащихся с разными лингвистическими школами и направлениям в лингвистике, очерк научной деятельности крупнейших ученых-филологов. Выявление сложных, неоднозначных случаев языковых фактов; отработка всех видов практического разбора (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического).

Вопросы для озвучивания

Анализ программ по русскому языку для средней школы.

Цели и задачи преподавания русского языка в средней школе.

Основные принципы построения программ по русскому языку.

Линейное расположение материала в программе.

Ступенчатость расположения материала по годам обучения.

Материалы о межпредметных связях в программе по русскому языку.

Отражение принципа наглядности в программах.

Основные направления работы по развитию речи учащихся в программах.

Задания для самостоятельной работы

Изучение аспекта фонетики в школе. Конспект.

Изучения аспекта лексики в школе. Конспект.

Изучение аспекта словообразования в школе. Конспект.

Изучение аспекта морфологии в школе. Конспект.

Изучения аспекта синтаксиса и пунктуации в школе. Конспект.

Литература:

Баранов М.Т. Эстетическое воспитание на уроках русского языка / Урок русского языка на современном этапе. – М., 1978.

Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // РЯШ. – 1993. – №3.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка. – М., 1990.

Быстрова Е.А. Какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка / Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы. – Самара, 2000.

Государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 1999.

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

Концепция модернизации российского образования на период до 2010года.

Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.

Митрофанова О.Д., Костомаров В.Т. Методика преподавания русского языка. – М., 1990.

Пузанова М.А. Единство обучения и воспитания на уроках русского языка // РЯШ., – 1981. – №1.

Русский язык. Программы средней школы. – М., 2004.

Сборник нормативных документов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. – М., 2004.

Стратегия модернизации содержания общего образования. – М., 2001.

Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка. Русский язык как предмет преподавания. – М., 1982.

Шанский Н.М. Школьный курс русского языка. Актуальные проблемы и возможные решения // РЯШ. – 1993. – №2.

ТЕМА: Диагностика уровня обученности русскому языку и речи.

План лекции:

Контроль за усвоением знаний и формированием умений по русскому языку.

Диагностика речевого развития учащихся.

Система тестирования по русскому языку.

Дидактические единицы ГОС

Моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения; линейная, древовидная, сетевая, матричная модели.

Содержание программы

Контроль за усвоением знаний по русскому языку, формированием языковых и речевых умений и их оценка.

Контроль знаний, умений и навыков как компонент учебного процесса. Взаимосвязь контроля с целями, задачами и содержанием обучения. Поэтапная структура контроля. Обучающий характер контроля, его функции (корректирующая, предупредительная, стимулирующая, обобщающая). Объекты контроля, их качественные и количественные показатели в соответствии с программными требованиями. Виды контроля: текущий, промежуточный, итоговый. Организация и приемы проведения контроля при проверке усвоения языкового материала и уровня сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Параметры проверки и критерии оценки, обеспечивающие объективность и надежность контроля. Понятие о тестах.

Контроль за усвоением знаний учащихся по русскому языку. Рассказ ученика. Ответы на вопросы. Подбор слов и составление словосочетаний и предложений учащихся и их анализ. Организационные формы проверки знаний учащихся. Контроль за сформированностью умений и навыков учащихся по русскому языку и их оценка. Методы контроля за сформированностью умения правильно писать слова и расставлять знаки препинания. Критерии оценки орфографической грамотности. Критерии пунктуационной грамотности. Контроль за сформированностью речевых умений учащихся. Контроль за сформированностью коммуникативных умений. Контроль за формированием связной речи. Критерии и нормативные оценки содержания и композиционного оформления изложений и сочинений.

Вопросы для озвучивания

Инструктивные материалы Министерства образования и науки РФ.

Проверка тетрадей и оценка письменных работ учащихся.

Диктант как форма контроля. Виды диктанта.

Сочинение как форма контроля. Виды сочинений.

Изложение как форма контроля. Виды изложений.

Задания для самостоятельной работы

В чем заключается суть диагностики в обучении русскому языку?

Назовите формы проверки знаний и умений учащихся, виды опроса.

Назовите нормы оценки письменных работ (диктанта, изложения и сочинения).

Подготовьте диагностирующие и контрольные материалы по орфографии (лексике, словообразованию, морфологии или синтаксису), которые в последующем вы смогли бы применить в педагогической практике.

В чем состоит, на ваш взгляд, обучающая функция контроля?

Как реализуется идея компетентностного подхода к обучению в практике проведения итогового аттестационного контроля? Как это отражается на содержательной структуре контрольной работы и выборе измерителей?

Сопоставьте тестовый контроль с традиционными формами проведения выпускного экзамена. Назовите сильные и слабые стороны тестирования и попытайтесь объяснить, в чем причина популярности тестов в современной практике преподавания родного языка.

Составьте по два-три тестовых задания с выбором ответа, проверяющих: а) лингвистическую, б) языковую компетенции. Укажите, для какого класса они предназначены.

Подберите текст для проверки коммуникативной компетенции. Составьте к нему три тестовых задания с кратким ответом, ориентированные на речеведческий анализ текста.

Предложите вашим учащимся написать по этому тексту сочинение-рассуждение, проверьте и прокомментируйте три-четыре работы по системе оценивания, предложенной в статье.

Литература:

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

Богданова Г.А., Кириченко Г.И. Материалы для подготовки к экзаменам по русскому языку. – М., 1999.

Войлова К.А., Леденева В.В. Контрольные и проверочные работы по русскому языку: 10–11 классы. – М., 1996.

Капинос В.И., Пучкова Л.И., Львова С.И. Единый государственный экзамен: Русский язык: Контрольно-измерительные материалы / Под ред. Г.С. Ковалевой. – М., 2004.

Капинос В.И., Пучкова Л.И., Львова С.И. Единый государственный экзамен: Русский язык: Контрольно-измерительные материалы. – М., 2003.

Костяева Т.А. Тесты, проверочные и контрольные работы по русскому языку. 5 класс.– М., 2001; 6 класс. – М., 2004; 7 класс.– М., 2003; 8 класс.– М., 2002; 9 класс.– М., 2001.

Капинос В.И., Костяева Т.А. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Сборник статей из опыта работы. Пособие для учителей. – М., 1980.

Капинос В.И., Баранов М.Т., Шанский Н.М. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. – М., 2000.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. – М., 2000.

Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку. – М., 2002.

Учебно-тренировочные материалы для подготовки к Единому государственному экзамену. Русский язык. – М.: Интеллект-Центр, 2004.

ТЕМА: Методика обучения правописанию.

План лекции:

Цели и принципы обучения правописанию.

Содержание курса «Орфография».

Содержание курса «Пунктуация».

Методы обучения орфографии и пунктуации.

Нормы оценки работ по орфографии и пунктуации.

Диктант как метод обучения правописанию.

Оценка диктанта.

Классификация ошибок (орфографических и пунктуационных).

Оценка изложений и сочинений.

Работа над ошибками.

Дидактические единицы ГОС

Методика освоения орфографии.

Методика обучения пунктуации.

Содержание программы

Правописание и его нормы как обязательный атрибут письменной формы литературного языка. Формирование навыков правильного письма. Виды работ: упражнения типа списывания, усложненного списывания, записи выученного наизусть текста. Диктанты. Классификация диктантов по назначению: обучающие и контрольные. Предупредительный, объяснительный диктанты, «комментированное» письмо, диктант «Проверяю себя». Диктанты, предусматривающие работу с исходным текстом: выборочные, творческие, свободные. Контрольный диктант и методика его проведения. Работа над ошибками. Классификация ошибок: грубые, негрубые, однотипные, повторяющиеся. Тестирование как средство контроля над уровнем грамотности.

Вопросы для озвучивания

Опишите свойства русского правописания и закономерности его усвоения.

Каковы методические принципы обучения правописанию?

ТЕМА: Методика обучения орфографии.

План лекции:

Орфография в школьном курсе русского языка.

Теория и практика обучения орфографии.

Принципы русской орфографии и связь методики орфографии с ними.

Методические принципы обучения правописанию.

Орфографические упражнения.
Методы обучения правописанию.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Методика освоения орфографии

Содержание программы

Методика обучения орфографии. Современные проблемы методики обучения русской орфографии. Роль и место изучения орфографии в школьном курсе русского языка. Вопрос об объеме понятия «орфография». Принципы русской орфографии. Зависимость методов и приемов обучения орфографии от принципов ее построения. Фонематический принцип – ведущий принцип русской орфографии. Понятие об орфограмме. Отбор лексического материала для упражнений по орфографии, работа с орфографическим словарем. Выполнение программованных упражнений (текстов, насыщенных орфограммами всех типов) на основе активизации и использования различных видов памяти учащихся. Проблема орфографического минимума для каждого класса. Объем и насыщенность текстов диктантов орфограммами (применительно к каждому классу).

Принципы обучения орфографии. Содержание работы по орфографии в школе: орфографические знания, орфографический факт, орфографические правила, орфографические умения и навыки. Предпосылки работы по орфографии в школе. Психологические предпосылки. Развитие у школьников потребности в орфографических знаниях. Затруднения учащихся в применении правил. Орфографическая память. Методические предпосылки. Базовые знания о языке. Базовые учебно-языковые умения. Развитие у учащихся орфографической зоркости. Анализ правил. Обобщение и систематизация материала. Формирование орфографических умений и навыков. Выбор упражнений и их виды. Классификация ошибок. Оценка знаний. Проверка тетрадей и оценка письменных работ учащихся. Методика работы по орфографии в 5–7 классах. Работа над орфограммами, регулируемые правилами. Виды диктантов. Методика работы над словами с непроверяемыми орфограммами. Работа по орфографии в 5–7 классах при изучении грамматики. Работа по орфографии в 8–9 классах. Работа по орфографии в процессе развития связной речи учащихся. Орфографическая подготовка учащихся к изложениям. Орфографическая подготовка учащихся к сочинениям. Работа над орфографическими ошибками учащихся. Причины появления у детей орфографических ошибок. Причины появления орфографических ошибок в письменных работах учащихся. Фиксация учителем орфографических ошибок в письменных работах учащихся. Учет слов с орфографическими ошибками из работ учащихся. Подготовка учителя к работе над ошибками. Работа над орфографическими ошибками на уроке.

Вопросы для озвучивания

Дайте определение понятию «орфографическая грамотность учащихся».

Назовите основные понятия методики орфографии в школе.

Дайте определение орфограммы.

Что такое тип орфограммы? Вид орфограммы?

Каковы опознавательные признаки, или приметы, орфограммы?

Охарактеризуйте орфографическое действие и условия его успешного осуществления на каждом из трех этапов.

Сформулируйте основные умения и навыки учащихся по орфографии.

Дайте определение орфографического навыка.

Что такое орфографическая зоркость?

Каковы типы орфографических правил? Охарактеризуйте их.

Назовите принципы русской орфографии и охарактеризуйте связь методики орфографии с ними.

Охарактеризуйте этапы работы по орфографии в V–VII классах.

Опишите основные пути реализации принципов русской орфографии.

Каковы пути повышения эффективности орфографических упражнений?

Охарактеризуйте известные вам классификации методов обучения правописанию.

Назовите основной принцип русской орфографии. Мотивируйте свой ответ.

Назовите основные принципы обучения орфографии. Докажите, что принцип сознательности является основным принципом обучения орфографии.

Проследите путь от правила к навыку. Укажите этапы и условия формирования орфографического навыка. Как можно обосновать необходимость для формирования орфографического навыка письменных работ над связной речью?

Что такое орфографический навык? Назовите орфограммы, при написании которых не может быть письма без раздумий.

Дайте определение орфограммы. Что следует понимать под «вариантами орфограммы» и «вариантами трудностей орфограммы»? Приведите примеры вариантов орфограмм и примеры вариантов трудностей в их написании.

Назовите дидактические и психологические факторы, которыми определяется выбор упражнений по орфографии.

Назовите виды упражнений по орфографии.

Охарактеризуйте орфографический разбор как вид упражнения по орфографии. Укажите его виды.

Укажите особенности диктанта как вида упражнения по орфографии.

Назовите основания, по которым классифицируются виды диктантов.

Укажите значение контрольного диктанта как упражнения по орфографии. Опишите методику его проведения.

Сопоставьте предупредительный, комментированный и объяснительный диктанты. Что дает основания для такого сопоставления? Укажите отличия в их проведении.

Охарактеризуйте возможности выборочного диктанта как упражнения по орфографии.

Какой диктант называется творческим? Укажите его основные виды.

Сопоставьте творческий диктант и диктант с продолжением. Выясните их обучающие возможности. Укажите отличия в их проведении.

Свободный диктант сопоставьте с обычным диктантом. Укажите общее между ними и отличие этих видов работ. Назовите требования к подбору текстов для свободного диктанта. Опишите методику его проведения.

Какой «диктант» называется немым? Почему в этом наименовании слово диктант берется в кавычки? Укажите обучающие возможности этого вида работ, а также возможности его использования как упражнения по орфографии.

Кратко сформулируйте положение, которым определяется система упражнений по орфографии.

Как отличить орфографические ошибки от ошибок морфологических?

Назовите основные причины орфографических ошибок.

Задания для самостоятельной работы

Составьте таблицу «Виды орфограмм».

Сформулируйте основные умения и навыки учащихся по орфографии.

Типы орфографических правил. Охарактеризуйте их.

Назовите принципы русской орфографии и охарактеризуйте связь методики орфографии с ними.

Опишите свойства русского правописания и закономерности его Усвоения.

Опишите основные пути реализации принципов русской орфографии.

Литература:

Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов. – М., 1965.

Алгазина Н.Н. Система изучения нового орфографического правила в V классе // РЯШ. – 1972. – №3.

Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. – М., 1987.

Алгазина Н.Н., Фомичева Г.А., Антонова Е.С., Гаи И.Ю. Методика преподавания русского языка. Ч. 2. – М., 1997.

Балыхина Т.М., Кузнецова М.В. Тесты по русскому языку орфография. – М., 1998.

Баранов М.Т. Оценка орфографической грамотности учащихся IV–VIII (IX–X) классов // РЯШ. – 1973. – №6.

Баранов М.Т. Школьный орфографический словарь. – М., 2004.

- Блюмберг Р.А. Формулировка правила и обучение орфографии // РЯШ. – 1976. – №1.
- Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М., 1966.
- Ветвицкий В.Г., Иванова В.Ф., Моисеев А.И. Современное русское письмо. – М., 1974.
- Власенков А.И. Активизация работы по орфографии // РЯШ. – 1971. – №3.
- Гриватовая Т.Ю. Тесты по русскому языку. 6 класс. – М., 1999.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии. – М., 1994.
- Гусарова И.В. Тесты по русскому языку для 5–11 классов: Основные разделы курса. – М., 2003.
- Даценко В.Н., Шевелев В.М. Сборник диктантов. 5–11 кл. – М., 1999.
- Дорошенко Н.И. Орфографический словарь на уроках русского языка // РЯШ. – 1970. – №1.
- Жукова Т.М. Школьный орфографический словарь. – М., 2003.
- Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. – М., 1976.
- Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. – М., 1975.
- Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография. – М., 1998.
- Капинос В.И., Богданова Г.А., Татур А.О., Махонина М.Н. Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 8 класс. – М., 2000.
- Капинос В.И. и др. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5–9 классы. – М., 1991.
- Качалкин А.Н. Испытание личной грамотности. – Ч I–II 1995.
- Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. – М., 1982.
- Купаяова А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе: Библиотека учителя. – М., 2002.
- Лебедев Н.М. Обобщающие таблицы и упражнения по русскому языку: Книга для учителя. – М., 2000.
- Леденев С.Д., Ледовских И.В. Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. – М., 2000.
- Львова С.И. Использование схем при обучении орфографии и пунктуации. – М., 1995.
- Львова С.И. Там, где кончается слово: Книга для учащихся 8–11 классов о слитном, дефисном и раздельном написании. – М., 1991.
- Любичева Е.В., Мельник Н.В. Учебник. Компьютер. Орфография: Учебное пособие. – СПб., 1992.
- Моисеев А.И. Буквы и звуки. О современном русском письме. – Л., 1969.
- Моисеев А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография – М., 1980
- Мудрова И.А. Школьный словарь: Слитно-раздельно. – М., 2004.
- Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. – М., 1988.

- Орфография и русский язык / Под ред. И.С. Ильинской. – М., 1964.
- Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителей / Под ред. А.В. Текучева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской. – М., 1983.
- Охременко Н.В., Федина О.В. 400 диктантов и тестов по русскому языку. 8–9 класс. – М., 2000.
- Панов Б.Т., Текучее А.В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. – М., 1991.
- Панов М.В. Занимательная орфография. – М., 1984.
- Панов М.В. И все-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. – М., 1964.
- Правила русской орфографии и пунктуации. – М., 1956.
- Приступа Г.Н. Итоговое повторение орфографии в 8 классе // РЯШ. – 1975. – №2.
- Пронина И.В. Изучение трудных слов с помощью этимологического анализа. – М., 1964.
- Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа. – М., 1964.
- Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – М., 1996.
- Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. – М., 1996.
- Разумовская М.М. Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М., 1974.
- Разумовская М.М. Понятие об орфограмме в школьном курсе русской орфографии // РЯШ. – 1981. – №5.
- Рейнке И.Н., Шапкин В.И. О трудном в орфографии и пунктуации. – Л., 1971.
- Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М., 1960.
- Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 7 класс / В.В. Капинос, М.Н. Махонина, Г.А. Богданова, А.О. Татур. – М., 1999.
- Селезнева Л.Б. Обобщающие занятия по орфографии в восьмилетней школе. – М., 1980.
- Селезнева Л.Б. Обобщающие занятия по орфографии в восьмилетней школе. – М., 1980.
- Селезнева Л.Б. Орфограмма в системе русского современного письма. – Л., 1985.
- Сергеева Е.В. Сборник диктантов и упражнений по орфографии и пунктуации. – СПб., 1999.
- Скобликова Е.С. Обобщающая работа по орфографии. – М., 1994.
- Скрябина О.А. Интенсивный практический курс орфографии и пунктуации русского языка. – Рязань, 1997.
- Текучев А.В. К вопросу об орфографическом и пунктуационном минимуме для школы // РЯШ. – 1969. – №5.

Текучев А.В. Непроверяемые и труднопроверяемые написания для обязательного усвоения их учащимися средней школы // РЯШ. – 1970. – №5.

Текучев А.В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. – М., 1982.

Тихонов А.Н., Казак М.Ю. Школьный орфографический словарь. – М., 2003.

Ткаченко Н.Г. Русский язык. Диктанты. 8 класс. – М., 2002.

Ушаков М.В. Методика правописания. – М., 1959.

Францман Е.К. Сборник диктантов по русскому языку: 5–9 классы: Книга для учителя. – М., 1994.

Шапиро А.Б. Русское правописание. – М., 1961.

Шатова Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии. – М., 1990.

Шевченко В.Н. Воспитание самоконтроля в работе над ошибками // РЯШ. – 1972. – №2.

Шульгина Н.П. Диктанты по русскому языку к учебному пособию М.Т. Баранова и др. «Русский язык». – М., 2005.

ТЕМА: Методика обучения пунктуации.

План лекции:

Теоретические основы обучения пунктуации

Система работы по совершенствованию пунктуационных навыков.

Система контроля пунктуационных ошибок учащихся.

Дидактические единицы ГОС

Методика освоения пунктуации

Содержание программы

Методика обучения пунктуации. Основы русской пунктуации. Связь между пунктуационными правилами и синтаксической структурой предложения. Грамматический, смысловый и интонационный анализ предложения. Понятие о пунктограмме и ее типах. Специфика методов и приемов обучения пунктуации. Формирование пунктуационных навыков. Особенности упражнений по пунктуации и отбор дидактического материала. Трудности, связанные с изучением знаков препинания. Ознакомление учащихся с вариативным и факультативным употреблением знаков препинания с целью расширения их лингвистического кругозора.

Взаимосвязь между обучением пунктуации и смыслом высказывания. Свойства русской пунктуации (связь с синтаксисом и интонацией) как основа методики ее преподавания.

Принципы русской пунктуации и их отношение к методике пунктуации. Функции знаков препинания. Понятие о пунктограмме. Цели обучения пун-

туации и ее место в школьном курсе русского языка. Лингвистические основы работы по пунктуации в школе. Содержание и этапы работы по пунктуации в школе. Пунктуационные понятия и правила, изучаемые в школе. Пунктуационная норма. Варианты пунктограмм. Знаки препинания. Условия постановки и выбора знака препинания. Опознавательные признаки пунктуационно-смысловых отрезков. Пунктуационное правило. Пунктуационные умения. Структура школьного курса пунктуации. Принципы и предпосылки работы по пунктуации. Принципы методики пунктуации. Предпосылки обучения школьников пунктуации. Ознакомление школьников с пунктуационными понятиями. Методика работы над пунктуационным правилом. Формирование у учащихся пунктуационных умений. Формирование пунктуационной зоркости. Анализ правил. Виды упражнений. Виды пунктуационных ошибок, их причины. Работа по пунктуации в 5–7 классах при изучении несинтаксических тем. Работа по пунктуации в связи с развитием связной речи учащихся 5–7 классов. Пунктуационная подготовка учащихся до написания изложений и сочинений. Работа над пунктуационными ошибками учащихся. Предупреждение пунктуационных ошибок в письменных работах учащихся. Фиксация учителем пунктуационных ошибок в письменных работах учащихся. Учет пунктуационных ошибок из работ учащихся. Работа над пунктуационными ошибками на уроке. Основные виды упражнений по пунктуации, их соотнесенность с изучением отдельных вопросов синтаксиса и развитием речи учащихся.

Вопросы для озвучивания

Укажите основы русской пунктуации, дайте их анализ и сделайте методические выводы из этого анализа.

На какие группы делятся знаки препинания по их функции? Дайте обоснования о необходимости введения в школе сведений о функции знаков препинания.

Дайте определение понятия «пунктограмма». Приведите примеры вариантов пунктограмм, а также примеры пунктограмм разных уровней.

По каким основаниям классифицируются пунктуационные правила? Приведите примеры правил, проанализируйте их.

Назовите виды упражнений. Выясните их обучающие возможности.

Чем определяется последовательность анализа пунктограмм при пунктуационном разборе?

Назовите виды пунктуационных ошибок. Укажите их причины.

Охарактеризуйте основные понятия обучения пунктуации в школе.

Опишите принципы и свойства русской пунктуации.

Охарактеризуйте вопросы психологии усвоения знаков препинания.

Опишите закономерности усвоения пунктуации.

Охарактеризуйте принципы методики пунктуации.

Определите место и роль дидактического материала в системе обучения знакам препинания.

Охарактеризуйте основные требования к дидактическому материалу по пунктуации на завершающем этапе среднего образования.

Охарактеризуйте методы теоретического изучения пунктуации.

Опишите методы теоретико-практического обучения пунктуации.

Назовите основные формы работы по пунктуации на завершающем этапе ее обучения.

Задания для самостоятельной работы

Опишите примерную методику традиционных и нетрадиционных форм организации учебных занятий по наиболее сложным темам и разделам синтаксиса и пунктуации.

Сформулируйте принципы отбора дидактического материала.

Каковы принципы классификации методов обучения пунктуации.

Охарактеризуйте методы практического обучения пунктуации.

Литература:

Абакумов С.И. Методика пунктуации. – М., 1968.

Блинов Г.И. Методика изучения пунктуационных правил. – М., 1972.

Блинов Г.И. Методика пунктуации в школе. – М., 1978.

Блинов Г.И. Сопоставление при обучении пунктуации. – М., 1972.

Валгина Н.С. Трудности современной пунктуации. – М., 2000.

Валгина Н.С. Русская пунктуация: принципы и назначение. – М., 1979.

Валгина Н.С. Трудные вопросы пунктуации. – М., 1983.

Граник Г.Г. Формирование у школьников общего метода действия для решения пунктуационных задач // Вопросы психологии. – 1971. – № 2.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты пунктуации. – М., 1987.

Демидова Н.И. Типология пунктуационных упражнений. – М., 1996.

Дудников А.В. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. – М., 1977.

Дудников А.В. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. – М., 1963.

Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. – Л., 1977.

Ломизов А.Ф. Трудные вопросы методики пунктуации. – М., 1975.

Ломизов А.Ф. Обучение пунктуации в средней школе. – М., 1975.

Львова С.И. Использование схем при обучении орфографии и пунктуации. – М., 1995.

Никеров А.И. Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся. – М., 1985.

Ткаченко Е.М. Пунктуация: правила, упражнения, диктанты. – Ч. I.: Простое и осложненное предложение. – М., 2001.

Фирсов Г.П. Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе. – М., 1961.

Фигуровский А.И. Обучение школьников пунктуации целого текста // РЯШ. – 1970. – № 6.

Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М., 1961.

Фирсов Г.П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе. – М., 1962.

Чибухашвили В.А. Формирование у учащихся пунктуационных навыков с применением ЭВМ. – М., 1998.

Шапиро А.Б. Основы русской пунктуации. – М., 1966.

Шевелев В.М., Шевелева Л.А. Русское правописание в таблицах: Правила, исключения, примеры, комментарии / Под ред. Л.А. Быстровой. – М., 1997.

ТЕМА: Методика преподавания лексики и фразеологии.

План лекции:

Теоретические основы изучения лексики и фразеологии.

Содержание работы по изучению лексики и фразеологии.

Методы изучения новых слов.

Типы упражнений по лексике и фразеологии.

Работа по предупреждению лексических ошибок.

Дидактические единицы ГОС

Методика изучения лексики и фразеологии.

Содержание программы

Лексико-фразеологическая работа и ее место в системе обучения русскому языку. Основные проблемы обучения лексике и фразеологии. Взаимосвязанное обучение лексике, фонетике и грамматике. Минимизация лексико-фразеологического материала в учебных целях. Активный и пассивный словарный запас учащихся, их соотношение на разных этапах обучения. Проблема поурочной дозировки лексического материала.

Лингвистические основы методики обогащения словарного запаса учащихся. Учет лексико-грамматической характеристики слов и особенностей их сочетаемости для формирования навыков словоупотребления. Типичные ошибки в словоупотреблении. Основные виды работы по предупреждению и преодолению лексических ошибок.

Основные принципы методики изучения лексики: экстралингвистический, лексико-грамматический, семантический, диахронический. Способы семантизации новой лексики: объяснение новых слов с помощью нагляд-

ности (изобразительной, предметной), использование словообразовательного анализа, опора на контекст (на известные слова в нем), лингвистические и лингвострановедческие комментарии слов в условиях контекста (учет национально-культурной окрашенности слов, лексико-грамматической характеристики и особенностей сочетаемости слов).

Тематико-понятийные классы слов и работа над ними при организации и введении новой лексики. Приемы введения лексики в активный словарь. Работа над лексикой, входящей в пассивный словарь.

Система упражнений по лексике.

Специфика изучения фразеологии в школе. Приемы семантизации фразеологизмов и активизации их в речи учащихся.

Работа со словарями на различных этапах обучения русскому языку. Формирование у учащихся умения толковать лексическое значение слова путем использования лингвистических словарей разных типов. Выработка умения пользоваться толковым словарем. Связь понятий «многозначность слова» и «переносное значение слова». Способы разграничения многозначных слов и слов-омонимов. Сущность понятия «синонимия». Типы фразеологизмов. Роль лексического разбора в системе лексических упражнений.

Вопросы для озвучивания

Укажите значение и место лексики в школьном курсе русского языка. Каковы задачи ее изучения?

Назовите теоретические понятия, изучаемые в данном разделе. Укажите трудности в их усвоении.

Над какими умениями и навыками ведется работа при изучении лексики? Назовите принципы методики изучения лексики.

Расскажите об особенностях упражнений по лексике. Какое место в системе лексических упражнений занимает лексический разбор?

Каковы задачи изучения лексики и фразеологии в школе? Перечислите умения и навыки, формируемые при изучении данного раздела.

В чем заключается работа по обогащению словарного запаса учащихся (словарная работа)? Назовите принципы словарной работы на уроках русского языка.

Перечислите типы и виды лексических упражнений.

Назовите типы лексических ошибок и их причины. Приведите примеры упражнений, способствующих предупреждению лексических ошибок.

Задания для самостоятельной работы

Одним из направлений в работе по развитию речи является обогащение словарного запаса учащихся. Сравните учебники и программы для неполной средней школы и сделайте вывод, где эта задача решается более целенаправленно.

Проанализируйте учебники для средней школы (по выбору) и покажите, как в них реализуются требования программы обучать нормам языка и формировать культуру речи.

Проанализируйте в учебнике для V класса дидактический материал к теме «Имя существительное». Укажите те упражнения, которые, на ваш взгляд, наиболее эффективно решают задачу обогащения словаря учащихся.

М.Т. Баранов в книге «Методика преподавания русского языка» объясняет суть термина *семантизация*. Какие синонимы этого слова существуют в методике? Перечислите известные вам способы и приемы семантизации слов.

Назовите способы и приемы толкования слов. Приведите примеры.

Приведите примеры упражнений, способствующих овладению образно-выразительными средствами языка.

Назовите виды школьных словарей. Какова методика работы со словарями?

Литература:

Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М., 1993.

Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М., 1988.

Введенская Л.А., Баранов М.Т., Гвоздарев Ю.А. Русское слово: Факультативный курс. Лексика и фразеология русского языка (VII–VIII классы). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 1991.

Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. – 4-е изд, дораб. и доп. – М., 2002.

Лапатухин М.С., Скорлуповская Е.В., Снетова Г.П. Школьный толковый словарь русского языка. – 2-е изд. – М., 1998.

Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. – 6-е изд. – М., 2003.

Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Лингвистические словари и работа с ними в школе. – М., 1987.

Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка. – М., 1979.

Рогожникова Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка. – 2-е изд, дораб. – М., 2004.

Семенюк А.А., Матюшина М.А. Школьный толковый словарь русского языка. – М., 2000.

Словари

Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. – М., 2003.

Школьный словарь иностранных слов / Под ред. В.В. Иванова. – 7-е изд., дораб. – М., 2005.

ТЕМА: Методика фонетики и графики.

План лекции:

Задачи изучения фонетики в школе (теоретические и практические цели).

Умения и навыки, связанные с изучением фонетики.

Место фонетики в школьном преподавании (в программах по русскому языку).

Содержание школьного курса фонетики (три основных аспекта изучения звука, система гласных и согласных звуков).

Слог и ударение.

Позиционные изменения звуков речи.

Звук и буква.

Фонетика и орфоэпия.

Характер фонетических упражнений.

Связь фонетики с другими разделами курса.

Методика фонетического анализа (схема и образец).

Уроки фонетики в школе (цель, задачи, наглядность, типы уроков, концепты уроков).

Дидактические единицы ГОС

Базисный учебный план, пробные и параллельные учебники и программы; основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования; лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку; основные единицы обучения русскому языку в школе: слово – предложение – текст; моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Методика изучения фонетики, орфоэпии и интонации.

Содержание программы

Методика преподавания фонетики. Наблюдение над звучащей речью, выполнение устных упражнений – основное требование к обучению фонетике. Расширение содержания раздела фонетики за счет включения в него таких лингвистических понятий, как фонема, позиционные изменения гласных звуков (редукция), позиционные чередования гласных и согласных звуков. Понятие фонетического слога, характеристика слогов. Характер русского ударения. Классификация гласных, сильная и слабые позиции. Классификация согласных: сонорные и шумные (глухие и звон-

кие) согласные, твердые и мягкие. Формирование представления о звуке речи и букве. Двойная функция йотированных букв. Связь фонетики с орфографией. Понятие об ассимилятивной и исконной (фонемной) мягкости и обозначение мягкости согласных на письме. Фонетический разбор – основной вид упражнений по фонетике.

Лингвистические основы обучения произношению. Связь работы по фонетике с другими аспектами обучения русскому языку. Система обучения артикуляции русского языка; основные приемы: благоприятная фонетическая позиция, ощутимые моменты артикуляции, звуки-помощники. Понятие акцента. Типичные ошибки учащихся в произношении, причины их возникновения. Приемы предупреждения и преодоления произносительных ошибок учащихся, роль наглядных пособий в этом процессе.

Изучение звуков речи. Изучение графики. Изучение орфографии и орфоэпии. Связь фонетики с другими разделами языка.

Вопросы для озвучивания

Каково значение знаний по фонетике и графике для изучения других разделов школьного курса русского языка?

В чем специфика изучения фонетики в школе?

Назовите орфографические правила, применение которых связано со знаниями и умениями по фонетике.

Какова роль фонетического разбора в развитии орфографической зоркости, в опознавании орфограмм?

Какова роль знаний по фонетике в обучении орфоэпии, выразительно-му чтению, в развитии речевого слуха?

Что такое фонетика?

В чем ее практическое значение?

Как определяется содержание школьного курса фонетики?

Какие знания, умения и навыки получают школьники после изучения разделов «Фонетика», «Графика», «Орфоэпия»? Назовите их.

Назовите основные виды фонетических упражнений. Приведите примеры.

Приведите пример письменного фонетического разбора.

Что такое орфоэпия?

В чем ее практическое значение?

Что входит в понятие «орфоэпия»?

Задания для самостоятельной работы

Охарактеризуйте особенности русского ударения.

Назовите задачи обучения орфоэпии.

Охарактеризуйте работу по орфоэпии в V–IX классах.

Охарактеризуйте орфоэпические умения и навыки.

Назовите основные виды орфоэпических упражнений.

Литература:

- Аванесов Р.И. Русская литературная и диалектная фонетика. – М., 1974.
- Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. – 6-е изд. – М., 1984.
- Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно! – М., 1993.
- Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Секреты хорошей речи. – М., 1993.
- Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. – 3-е изд., испр. – М., 1989.
- Горбачевич К.С. Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке. – СПб., 2000.
- Гребенкина Р.Т. Изучение в школе фонетики и графики русского языка. – М., 1984.
- Журавлев А.П. Звук и смысл. – М., 1991.
- Каленчук М.Л., Касаткина Р.Ф. Словарь трудностей русского произношения. – М., 1997.
- Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. – М., 1990.
- Лекант П.А., Леденева В.В. Школьный орфоэпический словарь Русского языка. – М., 2005.
- Львов В.В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе. – М., 1989.
- Моисеев А.И. Русский язык. Фонетика. Морфология. Орфография. – 2-е изд., перераб. – М., 1980.
- Моисеев А.И. Звуки и буквы, буквы и цифры. – М., 1987.
- Основы методики русского языка в 4–8 классах / Под ред. А.В.Текучева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., перераб. – М., 1983.
- Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. – М., 1979.
- Сиротинина О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи. – М., 1996.

ТЕМА: Методика изучения словообразования в школе.

План лекции:

- Определение словообразования как науки.
- Тема «Словообразование» в программе и учебно-методическом комплексе.
- Отбор лингвистических сведений по морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка.
- Изучение словообразовательных понятий в школе.
- Методы обучения словообразованию.
- Морфемный анализ слова.
- Словообразовательный анализ слова.
- Лингвометодический анализ темы (задание на дом).
- Литература.

Дидактические единицы ГОС

Базисный учебный план; пробные и параллельные учебники и программы; основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования; лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку; основные единицы обучения русскому языку в школе: слово – предложение – текст; моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Методика изучения состава слова и словообразования.

Содержание программы

Методика преподавания морфемики и словообразования. Работа над составом слова. Выработка у учащихся умения правильно выделять значимые части слова (морфемы). Определение морфемы как наименьшей значимой (в лексическом или грамматическом плане) части слова. Введение понятия нулевого аффикса. Корневые морфемы и служебные. Основа слова как часть слова без окончания и формообразующих суффиксов.

Предмет и основные понятия синхронного словообразования: производная и производящая основы, словообразующее средство, способ словообразования. Аффиксальные и безаффиксные способы словообразования. Чередования звуков как дополнительное словообразовательное средство. Отличие словообразовательного анализа от морфемного. Роль морфемного и словообразовательного анализов в понимании семантики слова. Типичные ошибки учащихся в морфемном и словообразовательном анализах.

Типы упражнений, обеспечивающих формирование речевых навыков и взаимосвязанных с ними речевых умений видеть, выделять морфемы в составе слова, группировать слова по признаку корня, определять исходное слово; упражнения на выделение основы и окончания в словах, выделение корня в составе слова, выделение приставки и суффикса в составе слова; упражнения на сравнение ряда однокоренных слов, на конструирование производных слов, на образование слов с заданным аффиксом без указания значения слов, на группировку слов по словообразовательным типам.

Работа по составу слова и словообразованию при изучении частей речи.

Взаимосвязь работы по изучению состава слова, словообразования и обучения лексике, грамматике и орфографии.

Вопросы для озвучивания

Расскажите о значении и задачах изучения раздела «Словообразование» в школьном курсе.

Как располагается материал о словообразовании в школьном курсе русского языка?

Назовите вопросы, изучаемые в разделе «Словообразование».

Что известно учащимся о составе слова из начальной школы?

Расскажите о методике проведения разбора слова по составу и словообразовательном анализе.

Задания для самостоятельной работы

Каково значение разделов «Морфемика» и «Словообразование» в школьном курсе русского языка? Укажите цели и задачи изучения данных разделов.

Перечислите принципы обучения словообразованию и приведите примеры их реализации. Проанализируйте один из школьных учебников на предмет реализации принципов.

Каковы лингвистические основы разделов «Морфемика» и «Словообразование»?

Каковы структура и содержание курсов «Морфемика», «Словообразование»?

Перечислите методы и приемы обучения морфемике и словообразованию. Приведите примеры, используя школьные учебники.

Почему изучение морфемике и словообразования следует сочетать с работой по орфографии и развитием речи школьников?

Какие виды упражнений рекомендуется проводить в связи с изучением морфемике и словообразования?

Сформулируйте основные умения и навыки, которые должны приобрести учащиеся при изучении разделов «Морфемика» и «Словообразование»

Литература:

Вознюк Л.В. Изучение состава слова и словообразования в школе. – Киев, 1986.

Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. – М., 1947.

Земская Е.А. Как делаются слова. – М., 1963.

Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. – М., 1965.

Львова С.И. Разбор слова по составу при обучении русскому языку // Рус. яз. в школе. – 1985. – № 3.

Львова С.И. Формирование представлений о морфеме как значимой части слова // Лингвистические знания – основа умений и навыков. – М., 1985. – С. 39–57.

Откупщиков Ю.В. К истокам слова: Рассказы о науке этимологии. – 3-е изд., испр. – М., 1986.

Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. – 2-е изд., перераб. – М., 1991.

Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. – 6-е изд. – М., 2003.

***ТЕМА: Методика преподавания грамматики
(морфологии и синтаксиса).***

План лекции:

Цели изучения морфологии в школе.

Содержание школьного курса по морфологии как методическая проблема.

Морфологические категории частей речи.

Этапы изучения морфологии.

Отбор лингвистических сведений по синтаксису в школьном курсе русского языка.

Пропедевтический курс синтаксиса (5 класс).

Систематический курс синтаксиса (8–9 классы).

Дидактические единицы ГОС

Базисный учебный план; пробные и параллельные учебники и программы; основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования; лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку; единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку; основные единицы обучения русскому языку в школе: слово – предложение – текст; моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения.

Дидактические единицы ГОС

Методика изучения грамматики (морфология и синтаксис).

Содержание программы

Методика преподавания грамматики (морфологии и синтаксиса). Образовательное значение грамматики для усвоения норм литературного языка, развития мышления, овладения орфографическими и пунктуационными навыками. Конечная цель изучения грамматики языка – формирование у учащихся целостного представления о грамматическом строе русского языка.

Методика обучения морфологии. Изучение частей речи, принципы их классификации. Связь морфологии и синтаксиса (синтаксическая основа изучения морфологии). Методика обучения именным формам русского языка, овладение категорией грамматического рода. Практическое овладение основными значениями падежей, предложно-падежными формами

русского языка. Методика обучения глаголу. Взаимосвязанное обучение категории вида, времени и наклонения. Система работы по активизации в речи видовых пар, одновидовых и двувидовых глаголов. Глаголы движения, приемы работы с ними.

Методика обучения синтаксису. Основные проблемы методики организации работы над синтаксисом на всех этапах обучения русскому языку. Содержание и принципы работы над синтаксисом. Словосочетание и предложение. Виды подчинительной связи в словосочетании. Типы простых предложений. Понятие о грамматической основе предложения. Разбор по членам предложения. Понятие о полноте, распространенности и осложнении простого предложения. Классификация сложных предложений. Синтаксический разбор. Построение схем – линейных и вертикальных – как средство определения структуры предложения.

Основные проблемы методики обучения учащихся грамматике русского языка. Разграничение грамматики теоретической (описательной) и практической (функциональной). Практическая грамматика как основа для развития видов речевой деятельности.

Принципы отбора грамматического материала: а) коммуникативная необходимость и достаточность; б) тематико-ситуативная организация; в) методическая целесообразность; г) адекватное отражение системы языка в учебном материале.

Основные принципы организации грамматического материала: концентричность, комплексность, наличие одной трудности (новая грамматическая тема вводится на знакомой лексике, материал дается от легкого к трудному).

Этапы работы: объяснение – речевой образец – правило – инструкция – упражнение.

Трудности усвоения учащимися грамматики русского языка. Типичные и устойчивые ошибки в речи учащихся. Система введения учебного материала, направленного на предупреждение грамматических ошибок учащихся. Система работы над исправлением ошибок в устной речи учащихся, в письменной речи, в том числе орфографических и пунктуационных.

Применение технических средств и наглядности при изучении грамматики.

Формы обучающего, текущего и итогового контроля за усвоением грамматических знаний, формированием речевых навыков и развитием творческих умений.

Вопросы для озвучивания

Каковы цели изучения морфологии в школе?

Расскажите о содержании школьного курса морфологии.

В чем специфика изучения морфологических тем на основе обобщенных морфологических понятий?

Охарактеризуйте направления в организации работы при изучении морфологических тем.

Назовите основные этапы процесса обучения морфологии.

Задания для самостоятельной работы

Назовите понятия и термины, составляющие основу пропедевтического раздела синтаксиса. Какие цели ставит пропедевтическое изучение синтаксиса в V классе?

Докажите, используя примеры, что овладение синтаксическими знаниями связано с развитием речи учащихся.

Подготовьте конспект урока по теме «Словосочетание» в V классе и на ту же тему в VIII классе. Проследите основные этапы формирования теоретических знаний в пределах данной темы.

Приведите план синтаксического разбора простого предложения в V и в VIII классах. Насколько отличается в этих классах объем теоретических сведений и сформированность грамматического навыка в пределах данной темы?

Объясните типологию сложного предложения, принятую в школьной научной грамматике. Дайте анализ синтаксической структуры сложных предложений и сделайте методические выводы об использовании теории сложного предложения в обучении практическим навыкам.

Объясните функции интонации как грамматического понятия.

Подберите дидактический материал и сформулируйте задание для работы над синтаксическими синонимами в школе.

Какие виды упражнений наиболее активно используются на уроках синтаксиса? Выясните их обучающие возможности.

Составьте (для участия в конкурсе) развернутый конспект урока по одной из синтаксических тем в IX классе.

Литература:

Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – М., 1976.

Григорян Л.Т. Обучение пунктуации в средней школе. – М., 1982.

Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. – М., 1977.

Купалова А.Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. – М., 1974.

Никеров А.И. Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся. – М., 1985.

Панов Б.Т. Работа по стилистике при изучении синтаксиса. – М., 1967.

Пешковский А.М. Избранные труды. – М., 1959.

Русская грамматика. – Т. I. – М., 1980.

Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку как целенаправленный процесс. – М., 1990.

- Фирсов Г.П. Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе. – М., 1961.
Федоров А.К. Трудные вопросы синтаксиса. – М., 1972.
Шапиро А.Б. Основы русской пунктуации. – М., 1966.
Щерба Л.В. О частях речи на русском языке // Щерба Л.В. Избрание работы по русскому языку. – М., 1957.

ТЕМА: Теория и методика работы по развитию речи.

План лекции:

Цели и принципы работы по развитию речи.

Содержание курса «Развитие речи».

Овладение коммуникативно значимыми нормами литературного языка:

- а) Коммуникативно значимые фонетические нормы.
- б) Коммуникативно значимые лексические нормы.
- в) Коммуникативно значимые нормы морфемики и словообразования.
- г) Коммуникативно значимые синтаксические нормы.

Обогащение словарного запаса.

Обогащение грамматического строя.

Дидактические единицы ГОС

Развитие речи учащихся. Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности. Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Стилистика и культура речи как компоненты всех разделов школьного курса русского языка. Методика работы над текстом. Методика обучения написанию изложения и сочинению.

Содержание программы

Методика развития речи. Развитие речи – необходимый компонент обучения родному языку. Овладение нормами литературного языка. Обогащение речи школьников. Психологические основы развития речи. Обогащение словарного запаса речи учащихся. Цели и задачи работы по обогащению словарного запаса учащихся. Источники обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка. Единица словарной работы в школе. Принципы отбора тематических групп. Принципы методики обогащения словарного запаса учащихся. Содержание работы по обогащению словарного запаса учащихся на уроках русского языка. Виды работ по обогащению словарного запаса учащихся. Семантизация незнакомых и частично знакомых учащимся слов. Приемы семантизации слов. Обучение детей пользованию толковым словарем. Словарно-семантическая работа на уроках русского языка. Словарно-стилистическая работа на уроках русского языка. Лексические ошибки и работа над ними на уроках русского языка. Обогащение грамматического строя речи учащихся.

Основные нормы русской орфоэпии, работа по усвоению учащимися орфоэпических норм. Работа над значением и употреблением слов и фразеологических оборотов. Усвоение норм сочетаемости слов. Знакомство учащихся со словарями разных типов и выработка умения пользоваться орфоэпическим, фразеологическим и толковым словарями.

Вопросы для озвучивания

Назовите основные цели и задачи словарной работы в школе.

Назовите основные принципы методики обогащения словарного запаса учащихся и укажите, как они реализуются на уроках русского языка.

Назовите способы толкования слов.

В чем выражается соблюдение принципа историзма в словарной работе?

Назовите виды словарей, необходимых при работе над обогащением словарного запаса учащихся. Назовите виды работ с толковым словарем.

Назовите виды упражнений по обогащению словаря учащихся.

Задания для самостоятельной работы

Составьте конспект урока по обогащению словаря школьников.

Этимологические этюды для внеклассной работы.

Подбор дидактического материала из словарей по развитию речи учащихся.

Литература:

Арбатский Д.И. Способы толкования значений слов // РЯШ. – 1970. – №3.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Григорян Л.Т. и др. Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений – М., 2004.

Баранов М.Т., Шанский Н.М. Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы. – М., 2002.

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Григорян Л.Т. Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Баранов М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся / Основы методики русского языка в 4–8 классах / Под ред. А.В. Текучева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской. – М., 1983.

Баранов М.Т. О работе с толковым словарем на уроках русского языка // РЯШ. – 1969. – № 6.

Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Богославская Н.Е., Капинос В.И., Купалова А.Ю. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.

Добромыслов В.А. Обогащение активного словаря учащихся // РЯШ. – 1958. – №3.

- Дубининская М.С. Обучение сочинениям на литературную тему. – Киев, 1988.
- Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русского языка в школе. – М., 1998.
- Капинос В.К., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл.: Книга для учителя. – М., 1994.
- Купина Н.А. Работа над словом / Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1980.
- Кукушкина О.В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. – М., 1998.
- Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений. – М., 1965.
- Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975.
- Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1998.
- Львов М.Р. Основы теории речи. – М., 2000.
- Львова С.И. За страницами школьного учебника русского языка. 5 класс. – М., 2000.
- Львова С.И. Язык и речь. Учебное пособие. 8–9 класс. – М., 2000.
- Львова С.И. Язык в речевом общении: Книга для учащихся. – М., 1992.
- Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложения при чтении. – М., 1989.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2003.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 5 класс. – М., 2002.
- Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 6 класс. – М., 2002.
- Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 7 класс. – М., 2002.
- Пахнова Т.М. Обогащение словарного запаса учащихся при обучении синтаксису // РЯШ. – 1983. – № 1.

Пленкии Н.А. Уроки развития речи: 5–9 класс: Книга для учителя: Из опыта работы. – М., 2000.

Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 7-е изд. – М., 2003.

Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.

Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. А.Ю. Купалова. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Г.К. Лидман-Орловой. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. С.Н. Пимонова. – М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Ю.С. Пичугова. – М., 2003.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Ю.С. Пичугова. – М., 2004.

Система обучения сочинениям на уроках русского языка: Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1978.

Скороход Л.К. Словарная работа на уроках русского языка: Книга для учителя: Из опыта работы. – М., 1990.

Сочинение как вид письменной формы контроля. – Киев, 1988.

Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А., Дейкина А.Д., Александрова О.М. Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2002.

Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А., Дейкина А.Д., Александрова О.М. Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок: Учебное пособие. – Новосибирск, 1994.

Чижова Т.Ц. Основы методики обучения стилистике в средней школе. – М., 1987.

Шипицына Г.М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. – М., 2000.

Шипицына Г.М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. – М., 2000.

Шипицына Г.М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. – М., 2000

Шипицына Г.М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. – М., 2000

Шипицына Г.М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. – М., 2000.

ТЕМА: Теоретические речеведческие понятия.

План лекции:

Речевая деятельность. Текст.

Стили речи.

Жанры речи.

Типы речи.

Особенности изучения речеведческих понятий в учебных комплексах.

Содержание программы

Методика развития речи. Работа над правильностью речи. Работа по построению текста. Методика стилистики. Работа над связной речью. Работа над коммуникативными знаниями и умениями по развитию связной речи. Работа над устной речью. Работа над изложением. Работа над сочинением. Работа над монологической и диалогической речью учащихся. Оценка устных ответов учащихся.

Обучение различным видам речевой деятельности. Обучению слушанию. Обучение чтению. Обучение устной и письменной связной речи. Содержание работы. Приемы работы.

Типичные недочеты в построении словосочетаний и предложений в устной речи и в письменных работах учащихся. Понятие о стилистической (речевой) ошибке и стилистической погрешности. Виды работ по развитию речи (изложения и сочинения разных типов). Классификация изложений по характеру текста и целям проведения. Подготовка учителя к урокам обучающего изложения. Классификация сочинений. Объем изложений и сочинений применительно к каждому классу. Нормы оценок изложений и сочинений.

Вопросы для озвучивания

Назовите формы и виды речи.

Назовите знания и умения по развитию связной речи.

Назовите типы речи, укажите их композиционные схемы.

Как постепенно усложняется от класса к классу работа над описанием, повествованием, рассуждением?

Почему практическая задача совершенствования коммуникативной компетенции решается посредством включения в школьный курс системы речеведческих понятий?

В чем состоит принципиальное различие между лингвистическими и речеведческими понятиями?

Задания для самостоятельной работы

Какая(ие) группа(ы) речеведческих понятий призваны усилить работу по формированию умений, обслуживающих: а) первую фазу речевой деятельности, б) третью фазу речевой деятельности?

Познакомьтесь с программой по русскому языку для школьников с углубленным изучением предмета, охарактеризуйте содержание работы по формированию коммуникативной компетенции в классах 1–4, 5–7, 8–9, 10–11. (Язык и речь. Программы для 1–11 кл. с углубленным изучением предмета / Капинос В.И., Львова С.И., Соловейчик М.С. // Программы для общеобразовательных учебных заведений. Русский язык. – М., 1992.).

Сопоставьте содержание работы и систему упражнений по формированию коммуникативной компетенции в учебных комплектах под редакцией В.В. Бабайцевой (пособие Е.И. Никитиной) и М.М. Разумовской (раздел «Речь»).

Как в действующих нормах оценки называются нарушения: а) правильности речи, б) коммуникативной целесообразности речи?

Почему в качестве единицы обучения тексту выбран типовой фрагмент текста? Как вы думаете, в чем его преимущество перед абзацем и сверхфразовым единством?

Подберите фрагменты текста, которые можно было бы использовать для стилистического анализа в 5, 6 и 7 классах. Составьте задания к этим текстам и дайте образцы выполнения этих заданий.

Подберите фрагменты текста, которые можно было бы использовать для типологического анализа в 5, 6 и 7 классах. Составьте к ним задания и дайте образцы выполнения этих заданий.

Литература:

Аругюнова Н.Д. Речь / Русский язык. Энциклопедия. – М., 1979. – С. 255–258.

Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.

Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1991.

Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом: 5–9 классы. – М., 1991.

Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М., 1983.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – С. 155–156.

Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.

Русский язык: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учреждений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 1999–2003.

Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. – М., 1980.

Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языковедении // История языкознания 19–20 веков в очерках и извлечениях. – М., 1965.

ТЕМА: Развитие связной речи учащихся.

План лекции:

Процесс порождения речи.

Основные типы речевых неудач.

Оценка речевых умений и навыков. Грамматические и речевые ошибки.

Характеристика связной речи.

Умения и навыки в области связной речи.

Анализ текста.

Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста.

Создание и совершенствование собственных высказываний (текста).

Дидактические единицы ГОС

Развитие речи. Развитие речи учащихся. Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности. Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Стилистика и культура речи как компоненты всех разделов школьного курса русского языка. Методика работы над текстом. Методика обучения написанию изложения и сочинению.

Содержание программы

Методика развития речи. Речевые аспекты обучения русскому языку. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Определение понятия «речевая деятельность». Виды речевой деятельности (рецептивные – слушание, чтение; продуктивные – говорение, письмо) и формы речи (устные, письменные). Их сопоставительный анализ, определение общности и различий. Взаимодействие видов речевой деятельности реальной коммуникации и в условиях учебного процесса. Общефункциональные и спе-

цифические механизмы речи, их роль в речевой деятельности. Взаимосвязь обучения видам речевой деятельности на базе общего языкового материала, но дифференцированных упражнений, отражающих специфику механизмов каждого из формируемых видов.

Обучение аудированию. Аудирование как вид речевой деятельности. Роль и место аудирования в реальной коммуникации и в учебном процессе. Механизмы аудирования: догадка, смысловая ориентация, эквивалентные замены. Трудности аудирования. Требования к учебному аудиотексту и параметры его введения: наличие предварительной установки, темп и формы предъявления, источник аудирования, количество прослушивания. Требования к системе упражнений для обучения аудированию. Типы упражнений. Критерии и способы контроля аудитивных знаний.

Обучение говорению как компоненту (совместно с аудированием устно-го речевого общения). Психологические механизмы говорения как вида речевой деятельности. Обучение диалогу как форме общения. Специфические особенности диалога и этапы обучения ему. Типы диалогических единств. Приемы и способы обучения диалогической форме общения. Упражнения на развитие умений общения в форме диалога. Обучение монологу как форме общения. Методические особенности обучения монологу, его типам. Этапы обучения монологической речи. Упражнения на развитие подготовленных и неподготовленных монологических высказываний.

Система упражнений для формирования речевых навыков и взаимосвязанных с ними речевых умений, а также для развития творческих коммуникативных умений. Использование средств наглядности при обучении говорению. Критерии и способы контроля умений говорения. Контроль сформированности навыков и умений говорения как вида речевой деятельности на разных этапах обучения.

Обучение чтению. Роль и место чтения в общей системе обучения русскому языку. Специфика чтения как вида речевой деятельности. Психологические механизмы чтения. Роль чтения в формировании коммуникативных умений. Чтение как средство обучения аспектам языка, речи и видам речевой деятельности. Чтение как объект обучения извлечению информации из текста и ее смысловой переработке. Отбор текстов для чтения на разных этапах обучения, требования к их адаптации. Этапы работы над учебным текстом (задания предтекстовые, послетекстовые). Классификация видов учебного чтения: вслух – про себя; подготовленное – неподготовленное; классное – домашнее. Виды чтения в зависимости от целевой установки (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее). Методика работы по развитию каждого вида чтения. Контроль навыков и умений каждого вида чтения. Умение переходить с одного вида чтения на другой как критерий зрелости чтеца.

Обучение письму. Письмо как вид речевой деятельности, включающий технику письма (графику, каллиграфию), навыки письменной речи (орфографию, пунктуацию) и творческие умения выражать собственные мысли (письменная речь разных жанров). Механизмы письма как вида речевой деятельности, их отличие от механизмов других видов речевой деятельности. Связь развития умения письма с работой над аудированием, говорением и чтением. Упражнения, направленные на формирование и совершенствование техники письма: а) имитативные; б) диктанты разных видов. Упражнения, направленные на формирование навыков письменной речи на материале текстов (изложение-рассказ, изложение с выражением своего отношения к содержанию текста, изложение с элементами сочинения по началу, концу, середине, составление планов, конспектов, тезисов). Упражнения, направленные на развитие коммуникативно-творческих умений выражать свои мысли (аннотирование, реферирование, деловое письмо, сочинения и другие жанры письменной речи). Контроль, формы оценки речевых навыков коммуникативно-творческих умений письменной речи.

Текст как дидактический материал при обучении русскому языку. Учебный текст как средство и объект обучения речи: устной и письменной, разговорной и книжной (текст научный, научно-популярный, официальный, публицистический), художественный текст. Учебный текст как объект обучения речевой деятельности (говорению, чтению, слушанию, письму). Текст как средство и объект обучения речевому общению, его формам (монологу, диалогу, полилогу), типам монолога (описание, повествование, рассуждение, определение), жанрам диалога (беседа, дискуссия, диспут). Тексты «монологический диалог» и «монологический полилог» как разновидности основных форм общения в учебном процессе.

Вопросы для озвучивания

Назовите последовательность знакомства учащихся с функциональными стилями речи. Чем оправдывается такая последовательность изучения функциональных стилей речи в школе?

Назовите признаки разговорной речи и сопоставьте их с признаками книжной речи.

Укажите отличие научной речи от официально-деловой.

Охарактеризуйте особенности публицистической речи.

Назовите основания, по которым классифицируются виды изложений.

Назовите виды изложений с изменением исходного текста при передаче его учащимся.

Сопоставьте по особенностям передачи текста сжатое и выборочное изложение, укажите их отличия.

Укажите отличие изложений от свободного диктанта.

Приведите примеры изложений, осложненных дополнительным языковым заданием. Какова особенность проведения таких изложений?

Назовите основания, по которым классифицируются школьные сочинения.

Назовите основные средства выразительности устной речи.

Назовите способы подготовки к устным выступлениям.

Назовите фазы речевой деятельности.

Что изучают стилистика и культура речи?

Какова классификация функциональных стилей?

Что такое разговорный стиль?

Назовите особенности разговорного стиля.

Что такое научный стиль?

Какие языковые средства используются в научном стиле?

Что такое художественный стиль?

Назовите характерные особенности художественного стиля.

Что такое официально-деловой стиль?

Назовите характерные особенности официально-делового стиля.

Что такое публицистический стиль? Чем он отличается от других функциональных стилей? Какие языковые средства в нем используются?

Какие синонимические средства языка вы знаете?

Какие стили допускают употребление элементов других стилей?

Охарактеризуйте лексико-грамматические синонимы.

Каковы стилистические функции лексических синонимов?

Какие изобразительно-выразительные средства вы знаете?

Приведите примеры использования тропов в художественной речи.

Какие вариантные формы имени существительного вам известны?

Охарактеризуйте стилистические ресурсы прилагательного.

Назовите синонимические формы глаголов и укажите их функционально-стилистические особенности.

Что такое синтаксический синоним?

Охарактеризуйте синтаксическую синонимию на уровне словосочетаний.

Расскажите о стилистических функциях различных видов простого предложения.

Расскажите о синонимии простых и сложных предложений, а также о синонимии сложных предложений.

Каковы, по-вашему, общие цели обучения школьным предметам филологического цикла, в том числе русскому языку и литературе?

Объясните, как вы понимаете выражение *интеграция уроков русского языка и литературы на понятийном уровне*.

Расскажите, как проявляется усиленное внимание к эстетической функции русского языка в процессе его преподавания в рамках основного курса.

Задания для самостоятельной работы

Выпишите из словаря лингвистических терминов (на карточку) определение понятий «речь» и «язык». Самостоятельно ответьте: речь или язык является средством общения? Что является исторически предшествующим: речь или язык? Чем овладевает ребенок в раннем детстве: речью или языком? Докажите тесную связь и взаимообусловленность языка и речи. Аргументируйте свое мнение по каждому вопросу.

Охарактеризуйте речевое действие (речевой акт) как единицу речевой деятельности.

От чего зависит успешность речевого акта? Назовите факторы, активизирующие речевую деятельность, и факторы, тормозящие речевую деятельность.

Как вы понимаете тезис: «В основе всех речевых актов лежит знание языка как системы»?

Назовите, от каких объективных и субъективных факторов зависит понимание и восприятие речи и как они в целом влияют на речевую деятельность людей. Приведите примеры, подтверждающие высказанные суждения.

Можно ли сделать общение более эффективным?

Умеете ли вы правильно определить предмет речи и увидеть границы темы? Насколько важно это умение?

Составьте краткий реферат (или устный ответ) на один из следующих вопросов:

Что такое экстралингвистические факторы речи?

Что относится к характеристике говорящего?

Назовите основные компоненты речевой ситуации.

В каких основных видах реализуется речевая деятельность? Охарактеризуйте виды устного общения (говорение и слушание) и виды письменного общения (письмо и чтение).

В чем проявляется социальная природа речевой деятельности? Приведите примеры функционально-стилистических разновидностей речи.

Какие умения речевой деятельности следует развивать на уроках русского языка (и уроках развития речи)?

Какие основные требования предъявляются к речи учителя-словесника?

Считаете ли вы себя, как будущий учитель-словесник, носителем образцовой речи?

Какие недостатки вы замечаете в своей речи и в речи своих сокурсников? Что нужно сделать для того, чтобы ваша речь стала эталонной?

Проанализируйте одно из выступлений, которое вы услышат по радио или телевидению, с точки зрения правильности и речевого мастерства.

Проанализируйте образовательные стандарты основного общего и среднего (полного) общего образования по русскому языку, примерные про-

граммы, вопросы и билеты для устного аттестационного экзамена в 9 и 11 классах и определите, как в них нашла отражение идея раскрытия эстетической функции родного языка.

Объясните, как вы относитесь к предложенному трехэтапному обучению (5–6 кл., 7–9 кл. и 10–11 кл.), в результате которого более полно и многосторонне раскрывается эстетическая функция родного языка.

Назовите основные умения, которыми должен овладеть ученик в процессе изучения элективного курса «Уроки словесности». Покажите на примерах, каким способом можно построить работу, чтобы добиться успешного формирования этих умений.

Разработайте интегрированный урок словесности, на котором бы отрабатывались умения проводить лингвостилистический анализ художественного текста.

Какими методами и приемами можно сформировать у учащихся представление о многофункциональной природе языка как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена?

Расскажите, какие современные курсы словесности вы знаете. В чем их сходство и в чем различие?

Что объединяет и чем различаются по содержанию и структуре уроки русского языка и уроки литературы? В чем, по-вашему, особенность содержания и структуры интегрированного урока словесности?

Сформулируйте цели урока словесности (тему урока выберите самостоятельно), составьте конспект этого урока. Какими лингвистическими и методическими пособиями вы будете пользоваться при выполнении этой работы?

Из школьного учебника литературы выберите текст и подготовьте фрагмент урока русского языка, связанный с лингвистическим анализом этого литературного текста.

Проанализируйте учебники русского языка для 6–7 классов (авторы М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.) с точки зрения представления в них эстетической функции языка.

Литература:

Антонова Е.С. Словесность: статус, границы, перспективы школьной практики. – М., 1999.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.

Власенков А.И. Русская словесность в школе. Методика преподавания. – М., 1998.

Горшков А.И. Русская словесность: Методические рекомендации к учебному пособию для уч-ся 10–11 кл. «Русская словесность: От слова к словесности». Книга для учителя. – М., 2002.

Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебное пособие для уч-ся 10–11 кл. – М., 2002.

- Капинос В.К., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл.: Книга для учителя. – М., 1994.
- Кожина М.И. Стилистика русского языка. – М., 1983.
- Колесов В.В. Культура речи – культура речевого поведения. – М.
- Кукушкина О.В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. – М., 1998.
- Купина Н.А. Работа над словом // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1980.
- Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975.
- Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1998.
- Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений. – М., 1965.
- Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1983.
- Львов М.Р. Основы теории речи. М., 2000.
- Львова С.И. Язык в речевом общении: Книга для учащихся. – М., 1992.
- Львова С.И. Уроки словесности в 7–9 классах: Программа, планирование, материалы к урокам. – М., 1993.
- Львова С.И. Уроки словесности. 5–9 классы. – М., 1996.
- Мамушин В.Е. О развитии умений совершенствовать текст // РЯШ. – 1972. – № 2.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М., 1974.
- Мастерство устной речи / Под ред. В.В. Голубкова. – М., 1967.
- Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1980.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2004.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 8 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 9 кл.» / Под ред. М.М. Разумовской. – М., 2002.
- Мурашов А.А. Культура речи. – Воронеж, 2003. – С. 51–52
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2003.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.

- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2004.
- Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 5 класс. – М., 2002.
- Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 6 класс. – М., 2002.
- Никитина Е.И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 7 класс. – М., 2002.
- Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М., 1988.
- Новоселова Л.Л. Виды упражнений по стилистике. – В сб.: Совершенствование методов обучения русскому языку. – М., 1981.
- Ножин Е.А. Мастерство устного высказывания. – М., 1978.
- О подготовке к экзаменам по русскому языку по новой системе (обзор материала) // РЯШ. – 1982. – № 2.
- Пахнова Т.М. Обогащение словарного запаса учащихся при обучении синтаксису // РЯШ. – 1983. – № 1.
- Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста. – М., 1988.
- Пленкин Н.А. Стилистика русского языка в старших классах. – М., 1975.
- Пленкии Н.А. Уроки развития речи: 5–9 класс: Книга для учителя: Из опыта работы. – М., 2000.
- Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи. – М., 1987.
- Развивайте дар слова / Под ред. Т.А. Ладыженской, Т.С. Зепаловой. – М., 1977.
- Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2004.
- Речь. Речь. Речь / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1990.
- Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М., 1974.
- Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. 7-е изд. – М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2003.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Учпедгиз, 1941.
- Система обучения сочинениям на уроках русского языка: Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1978.
- Сочинение как вид письменной формы контроля. – Киев, 1988.

Сухотин В.П. Синтаксическая синонимика в современном русском итературном языке. – М., 1960.

Теория и практика сочинений разных жанров / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1973.

Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок: Учебное пособие. – Новосибирск, 1994.

ТЕМА: Внеклассная работа по филологии.

План лекции:

Понятие, цели и задачи внеклассной работы.

Принципы методики внеклассной работы.

Формы внеклассной работы по филологии.

Этапы организации внеклассной работы.

Факультативы как процесс общения учеников с искусством.

Школьный кабинет русского языка.

Примерный план проведения лингвистического вечера «Праздник славянской письменности и культуры».

Неделя (декада) русского языка в школе.

Дидактические единицы ГОС (СПО)

Методика внеурочной работы по русскому языку.

Дидактические единицы ГОС (ВПО)

Культуроведческий аспект обучения русскому языку как средству духовного и эстетического воспитания. Внеурочная работа.

Содержание программы

Место внеклассной работы по русскому языку в учебном процессе. Роль внеурочной работы по русскому языку в повышении мотивации учения и углубления интереса к русскому языку. Цели и задачи внеурочной работы. Виды и формы внеурочной работы на разных этапах обучения (конференции, тематические вечера, литературные чтения, концерты художественной самодеятельности, кружки, экскурсии, устные журналы, конкурсы, олимпиады, викторины и т.д.).

Культуроведческий аспект методики преподавания русского языка. Культуроведческое содержание и принципы организации внеурочной работы по русскому языку. Взаимосвязь языка и культуры в преподавании русского языка. Отражение национально-культурных сведений в слове, основные термины и понятия: «культурный компонент слова», «русский речевой этикет». Национально-культурная семантика, свойственная лексике, словосочетаниям и предложениям. Текст как объект культуроведения. Комплексный культур

туроведческий комментарий. Методические и дидактические требования к подаче культуроведческого материала. Культуроведческая наглядность (произведения прикладного искусства русского народа, репродукции произведений живописи, фотографии, памятников культуры и т.п.).

Взаимосвязь внеурочной работы с основным курсом русского языка и русской литературы, изучаемых в школе или другом учебном заведении; соотношение этой работы по объему и содержанию.

Планирование внеурочной работы, требования к отбору материала, обеспечивающего интерес и активность учащихся.

Кружки и курсы русского языка, их роль в развитии и углублении интереса к изучению русского языка. Формы организации кружков и курсов в зависимости от их целевой установки. Виды и методы занятий в кружках и курсах.

Применение наглядности, технических средств обучения и демонстрация страноведческих художественных фильмов в процессе внеурочной работы. Их роль и место в повышении эффективности этой работы.

Добровольность и интерес к предмету как необходимые условия занятий по русскому языку. Специфические принципы в методике внеклассной работы: научная углубленность и занимательность. Разнообразие видов внеклассной работы: лингвистические кружки, викторины, олимпиады, часы «занимательной грамматики».

Методика факультативных занятий по русскому языку. Другие виды и формы учебной работы (групповые и индивидуальные, факультативные занятия). Планирование этой работы. Методика организации и проведения факультативных занятий по русскому языку.

Выбор тем, связь избранной темы факультатива с основным курсом. Усложненные формы работы с учащимися в рамках факультатива: беседа, лекция, семинар. Развитие активности и творческого начала у учащихся. Выработка навыков самостоятельной работы путем обучения конспектированию, реферированию, рецензированию.

Вопросы для озвучивания

Какие два уровня знаний по русскому языку различаются в средней школе?

Каковы признаки углубленного изучения русского языка?

Какие три формы углубленного изучения русского языка практикуются в настоящее время в средней школе?

Назовите и охарактеризуйте принципы организации внеклассной работы по русскому языку.

Как определяется содержание внеклассной работы по русскому языку?

Назовите основные формы внеклассной работы.

Расскажите о кружке как форме внеклассной работы.

Назовите и охарактеризуйте основные внеклассные мероприятия по русскому языку.

Охарактеризуйте основные программы и курсы расширенного изучения русского языка в школе.

Что такое факультативные курсы по русскому языку? Каковы их задачи? В чем специфика методики их проведения?

Каковы формы и методы факультативных занятий?

Задания для самостоятельной работы

Составление конспекта внеклассного занятия (любой формы).

План работы факультативного занятия.

Литература:

Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М., 1988.

Введенская Л.А., Баранов М.Т., Гвоздарев Ю.А. Русское слово. – М., 1991.

Григорян Л.Т. Язык мой – друг мой. – М., 1988.

Иванова В.А., Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. – Л., 1990.

Кодухов В.И. Рассказы о синонимах. – М., 1984.

Кружковая работа по русскому языку / Сост. Н.Н. Ушаков. – М., 1979.

Орг А.О. Олимпиады по русскому языку. – 5-е изд. – М., 2004.

Панов Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку. – М., 1980.

Солганик Г.Я. От слова к тексту. – М., 1993.

Ушаков Н.Н., Суворова Г.И. Внеурочная работа по русскому языку. – 2-е изд., перераб. – М., 1995.

Шанский Н.М. Лингвистический анализ стихотворного текста. – М., 2003.

Шкатова Л.А. Подумай и ответь. – М., 1989.

4.2. Положение о педагогической практике на историко-филологическом факультете

Общие положения

Настоящее «Положение» подготовлено в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13 января 1996 года № 12-ФЗ, Федеральным законом от 22 августа 1996 года № 125 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 года № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования», Кодексом Законов о труде Российской Федерации (в редакции Закона Российской Фе-

дерации от 25 сентября 1992 года № 3543 – 1), Постановлением Правительства Российской Федерации от 19 сентября 1995 года № 942 «О целевой контрактной подготовке специалистов с высшим и средним профессиональным образованием», «Рекомендациями по организации практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования» (письмо Министерства образования Российской Федерации от 3 августа 2000 года № 14-55-484ин/15), «Рекомендациями по профессиональной практике студентов по специальностям среднего педагогического образования» (письмо Министерства образования РФ от 03.03.2003г. № 18-51-210 Ш/12-28); Уставом Ставропольского государственного педагогического института, постановлением Ученого Совета СГПИ от 27 июня 2004 года (протокол №6), другими нормативными документами, ссылки на которые даны в тексте «Положения».

В системе непрерывного педагогического образования практика студентов представляет один из этапов становления будущих учителей-словесников и историков. Практика студентов Ставропольского государственного педагогического института (далее – СГПИ) является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса по подготовке специалистов в соответствии с квалификационной характеристикой учителя русского языка и литературы по направлению 0302 – «Русский язык и литература». Она позволяет определить профессиональную мотивацию студента, уровень овладения им специальными методическими знаниями и умениями, приобретенными в процессе обучения в вузе.

Объемы практики определяются соответствующими Государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки, специальностям высшего и среднего профессионального образования (далее ГОС ВПО и СПО).

Конкретные цели и задачи каждого вида практики определяются соответствующими ГОС ВПО и СПО, примерными программами практики, разрабатываемыми и утверждаемыми на кафедре методики филологии и истории в соответствии с названными выше инструктивными документами. Они конкретизируются и уточняются в методических пособиях и рекомендациях, разработанных СГПИ по каждому виду практики.

Место прохождения практики определяется методистом СГПИ по педагогической практике.

Практика осуществляется в соответствии с графиком учебного процесса СГПИ по специальности 0203/032900 – Русский язык и литература.

Основными видами практики студентов Ставропольского государственного педагогического института, обучающихся по основной образовательной программе «Русский язык и литература» являются: учебная, педагогическая и преддипломная.

Учебная практика включает несколько этапов:

- ознакомительная практика в организациях любых организационно-правовых форм: в средних учебных и средних специальных заведениях (школах, лицеях, гимназиях);

- практика по получению первичных профессиональных умений в лабораториях СГПИ, а также на базе организаций – баз практики (проведение уроков).

Задачами учебной практики для получения первичных педагогических умений является подготовка студентов к осознанному и углубленному изучению психолого-педагогических и предметных дисциплин, привитие им практических педагогических умений по избранной специальности.

К учебной практике по специальности 0302/032900 – Русский язык и литература на историко-филологическом факультете относятся:

- практика наблюдений;
- практика показательных уроков и занятий;
- музейная практика;
- фольклорная практика;

Руководство учебной практикой на историко-филологическом факультете осуществляется групповыми руководителями, назначенными кафедрой и утвержденными институтским методистом по педагогической практике.

Количество показательных уроков и занятий на одну группу реализуется на первом уровне двухступенчатого профессионального образования по специальностям 0302 – русский язык и литература в объеме **20** уроков (1–3 курсы обучения). *Тематика* показательных уроков и занятий определяется программой по соответствующим методикам.

При прохождении учебной практики академическая группа может делиться на подгруппы не менее 8 человек.

Педагогическая практика также состоит из нескольких этапов:

- педагогическая практика проводится на базе средних учебных и средних специальных заведений;

- научно-исследовательская практика (при подготовке и апробации курсовых работ, сборе материала для написания дипломных работ или спецвопросов) проводится на базах практики, в учебно-научных лабораториях института.

Основная **цель педагогической практики** – сформировать практические умения учителя русского языка и литературы, истории и обществознания.

Задачи:

- расширить и систематизировать знания по методике преподавания русского языка и литературы, истории и обществознания (посредством включенного наблюдения за организацией учебно-воспитательного процесса в школе, методического и дидактического анализа уроков и внеклассных занятий, консультаций с учителями и преподавателем-методистом);

- научиться осознанно реализовывать опыт преподавания русского языка и литературы/истории и обществознания (путем проведения системы уроков по профилю специальности);

- развивать критическое мышление и способности к исследовательской деятельности (на основе анализа просмотренных уроков, анализа и решения педагогических ситуаций на уроках и внеклассных занятиях, в ходе работы над портфолио и проектом);

- способствовать становлению педагогической позиции будущего учителя.

Продолжительность и сроки проведения педагогической практики определяются учебным планом по специальности.

К педагогической практике относятся:

- практика по профилю специальности, или введение в специальность (русский язык / литература / история / право) – 2 курс;

- практика пробных уроков и организации внеклассно-воспитательной работы в разных видах деятельности – 3 курс;

- преддипломная практика – 3 курс

- методическая практика – 4 курс;

- стажерская практика – 5 курс.

Учебно-методическое руководство педагогической практикой поручается кафедрой методики филологии и истории квалифицированным преподавателям названной кафедры или наиболее опытным преподавателям школ в соответствии с профилем специальности, имеющим стаж работы в школе не менее двух лет, ведущим практико-лабораторный курс методики и/или разрабатывающим методические пособия и рекомендации по педагогической практике. Ответственность за **содержание** теоретико-практического курса, организацию и проведение педагогической практики возлагается на **ведущих специалистов** (факультетских руководителей) по профилю специальности (русскому языку, литературе, истории), читающих теоретический курс методики соответствующих типу практики дисциплин.

Базой *методической* педагогической практики являются 5–9 классы, базой *стажерской* педагогической практики – 10–11 классы общеобразовательной школы.

Практика пробных уроков проводится в основном после изучения соответствующих разделов частных методик. *Количество пробных уроков, занятий на каждого студента за весь период первого уровня двухступенчатого профессионального образования (1–3 курсы обучения) по специальностям 05030165 – русский язык и литература составляет 12; количество внеклассных занятий по предмету – 3.*

Преддипломная практика как часть основной образовательной программы является завершающим этапом обучения и проводится после освое-

ния студентами программ теоретического и практического обучения, как правило, на базе практик – в организациях, являющихся составной частью научно-образовательных центров института.

Преддипломная практика проводится, как правило, под руководством научных руководителей дипломных проектов студентов или наиболее квалифицированных, дипломированных членов кафедры, в отдельных случаях – практическими работниками средней общеобразовательной школы высшей категории, Заслуженными учителями школ, Почетными работниками высшего и профессионального образования.

В ходе практики студенты собирают, апробируют материал теоретико-методических квалификационных работ по избранному профилю специальности, обобщают опыт работы учителей школы, выполняют обязанности учителей и классных руководителей. В течение времени, указанном в учебном плане, отведенном на преддипломную (квалификационную) практику, студенты выполняют учебную нагрузку педагога – **не менее 12 уроков** на весь период преддипломной практики.

Содержание и организация практики

Содержание каждого вида практики и ее объем определяются программой практики, которая разрабатывается кафедрами института с учетом ГОС ВПО и СПО, рекомендациями УМО, характера организации – базы практики и утверждаются на Ученых советах факультета (института).

В программе практики в обязательном порядке отражены:

- цель, задачи, содержание;
- содержание и сроки выполнения индивидуальных и групповых заданий студентов;
- учебно-методическое обеспечение практики, включая перечень основной и дополнительной литературы, методические рекомендации преподавателю и методические указания студентам (могут оформляться в виде приложения к программе практики);
- требования к уровню освоения программы и формы текущего, промежуточного и итогового контроля.

Требования к организации практик определяются ГОС ВПО и СПО. Организация учебной и производственной (педагогической) практик на всех этапах направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

Для учебной, педагогической и преддипломной практик студентов институтом определяются организации в качестве постоянных баз. Закрепление без практики осуществляется на основании прямых договоров между организацией и институтом.

Студенты, заключившие контракт с будущими работодателями, педагогическую и преддипломную практики, как правило, проходят в этих организациях.

Учебная, педагогическая и преддипломная практики начинаются установочной конференцией, которую проводит деканат факультета совместно с ведущим специалистом, методистом института, кафедрами, где разъясняются порядок прохождения практики и ее цель, задачи, содержание и сроки проведения, отчетность, зачитывается приказ о распределении студентов по группам и их руководители по практике.

Практики на каждом этапе завершаются заключительной конференцией, на которой подводятся итоги и выставляются зачеты по учебной практике и дифференцированный зачет (оценка) по педагогической практике (в соответствии с действующим учебным планом).

Сроки проведения практик устанавливаются институтом в соответствии с учебным планом и годовым календарным графиком учебного процесса, с учетом теоретической подготовленности студентов и возможностей учебно-производственной базы учебного заведения.

Педагогическая практика является важнейшей составной частью профессиональной подготовки и проводится с целью формирования у студентов целостного представления о воспитательно-образовательном комплексе современного образовательного учреждения и системы педагогических знаний и умений для практической работы. Ее основные задачи и содержание определяются программой педагогической практики. Продолжительность и сроки проведения педагогической практики определяются рабочим учебным планом в соответствии с ГОС СПО и ВПО по специальности 0302/032900 – русский язык и литература.

Практика может осуществляться как непрерывным циклом, так и путем чередования с теоретическими занятиями по дням, неделям (рассредоточено) при условии обеспечения связи между содержанием практики и теоретическим обучением.

В ходе практики студент ведет дневник, форму и содержание которых разрабатывает кафедра методики филологии и истории. По завершении практики студент представляет индивидуальный отчет.

Руководство практикой

Организацией практики и ее руководством в институте занимается отдел практик, на факультетах – ведущие специалисты (факультетские руководители) и методисты по практике, на кафедрах – заведующие кафедрой, групповые руководители, ответственные за организацию практики.

Ответственным за базы для прохождения практики, заключение договоров о ее проведении, соблюдение сроков является отдел практик СГПИ.

Ответственной за содержание и теоретико-практическую готовность к проведению практики, осуществление строгого контроля за организацию и проведением практики, обеспечение студентов учебно-методическими материалами (программой, учебниками, учебно-методическими пособиями и т.д.) является кафедра методики филологии и истории. Учебная нагрузка преподавателей по практике определяется с учетом количества учебных педагогических (недель) часов, предусмотренных учебным планом (не более 40 часов в неделю).

Обязанности руководителей практики

Методист по практике на ИФФ:

- составляет годовой (семестровый) план проведения и расписание всех видов практики и представляет в отдел практики, график учебного процесса педагогической практики на факультете;
- подбирает совместно с отделом практики базы для проведения практики;
- устанавливает связь с руководителями практики от организации;
- осуществляет до начала практики проведение всех организационных мероприятий: инструктаж по технике безопасности, обучение охране жизни и здоровья детей (ОБЖ); медицинский осмотр студентов перед практикой;
- организует проведение всех видов конференций по практике на факультете;
- осуществляет контроль за обеспечением учреждением (организацией) нормативных условий труда и быта студентов и посещением практики студентов;
- несет ответственность совместно с руководителем практики от организации за соблюдение правил техники безопасности;
- составляет совместно с ведущим специалистом график консультаций к практике и утверждения конспектов зачетных уроков;
- ведет журнал педагогической практики (отдельный на каждую группу на весь период обучения);
- готовит и сдает в отдел практик табель на оплату преподавателей;
- готовит и сдает в отдел практик полугодовой и годовой отчеты по результатам прохождения практик;
- готовит материалы для тарификации по практике;
- составляет смету затрат практики.

Ведущий специалист по профилю (факультетский руководитель):

- несет ответственность за содержание теоретико-практического курса, организацию и проведение педагогической практики;
- определяет тарификационную нагрузку по педагогической практике;
- формирует творческий коллектив методистов, определяющих концептуальные основы проведения педагогической практики;

- разрабатывает совместно с творческим коллективом кафедры рабочие программы проведения всех видов педагогической практики;
- утверждает рабочие программы педагогической практики на заседании кафедры;
- готовит к опубликованию методические рекомендации, методические указания и памятки по организации и проведению педагогической практики в помощь студентам-практикантам и студентам-стажерам;
- осуществляет методическое руководство и контроль за деятельностью всех лиц, участвующих в организации и проведении педагогической практики;
- совместно с деканатом и методистом ИФФ по практике готовит приказы по направлению студентов на практику;
- формулирует тематику направлений (проблемные вопросы) учебно-методических исследований «малых» педколлективов, над которыми они будут работать в период практики;
- обеспечивает подготовку и проведение установочной, промежуточной и заключительной конференций;
- проводит учебно-методические семинары с групповыми руководителями практик;
- консультирует практикантов по проблемным, спорным вопросам теории и практики;
- составляет сводный график проведения зачетных уроков студентов (по представлениям групповых руководителей);
- посещает уроки студентов-практикантов (выборочно);
- принимает участие в анализе уроков разных видов (выборочно);
- участвует в «репетициях» уроков (выборочно);
- заверяет конспекты зачетных уроков студентов (после подписи учителя, группового методиста);
- посещает внеклассные и внешкольные занятия по предмету (выборочно);
- проводит промежуточную конференцию;
- принимает участие в проведении коллоквиумов, предусмотренных рабочими программами;
- проводит семинары (круглые столы, учебу) руководителей практики от института и учителей школ по научно-методическим проблемам;
- готовит студентов к участию в научно-методических конференциях разных рангов, к участию в разработке научных проектов по вопросам методики;
- принимает участие в работе комиссии по приему зачетов по практике;
- готовит образцы документов по содержанию педагогической практики и контролирует документооборот студентов;
- готовит аналитические документы по итогам практики;
- подводит итоги педагогической практики, составляет отчеты;
- организует выставки по итогам практики;

- формирует методическую копилку (портфолио) для студентов-практикантов;
- готовит сообщение (пояснительную записку) по обсуждению итогов практики на Совете факультета.

Руководитель группы студентов-практикантов:

- осуществляет инструктаж учителей и других специалистов, привлекаемых для работы с практикантами;
- создает благоприятный психологический климат в «малом» педколлективе студентов;
- не диктует свои условия коллективу школы по проведению практикой, а согласовывает программы практики с руководством школы и, при необходимости, с вузом;
- несет ответственность за организацию и проведение практики, выполняя программы практики и согласовывая творческие задумки с ведущим специалистом и заведующим кафедрой методики филологии и истории;
- разрабатывает тематику индивидуальных заданий;
- участвует в проведении установочной, промежуточной и заключительной конференций;
- принимает участие в распределении студентов по рабочим местам или перемещении их по видам работ;
- обеспечивает высокое качество прохождения практики студентами и строгое соответствие ее учебным планам и программам;
- оказывает методическую помощь при выполнении индивидуальных заданий на весь период практики;
- утверждает индивидуальные планы студентов;
- заверяет конспекты зачетных уроков;
- утверждает планы-конспекты уроков;
- консультирует практикантов по вопросам теории и практики;
- посещает все контрольные уроки студентов-практикантов;
- анализирует с группой студентов все контрольные уроки практикантов;
- репетирует все контрольные уроки студентов;
- посещает все контрольные внеклассные и внешкольные мероприятия студентов-практикантов по предмету;
- проводит коллоквиумы, предусмотренные рабочими программами;
- контролирует документооборот студентов;
- осуществляет комплексный контроль за деятельностью студентов во время педагогической практики;
- оценивает результаты выполнения студентами программы практики;
- готовит студентов к выступлению на промежуточной и итоговой конференциях по проблемным аспектам методики, над которыми работала группа;

- подводит итоги практики и выставляет предварительные отметки;
- составляет отчет для кафедры.

Обязанности руководителя практики от организации – базы практики, учителей предметников определяются заключенными договорами.

Требования к студентам при прохождении практики (обязанности и права студентов-практикантов)

В соответствии с рекомендациями по профессиональной практике № 18-54-210 ин/18-28 от 03.03.2003г. перед прохождением практики студенту необходимо внимательно изучить программу практики и индивидуальный план.

В ходе прохождения практики **студент обязан:**

выполнять в установленные сроки и полном объеме все задания, предусмотренные программой практики, и все указания руководителя практики;

выполнять правила внутреннего трудового распорядка организации по месту прохождения практики;

изучить и строго соблюдать правила охраны труда и техники безопасности;

нести ответственность за выполняемую работу и ее результаты наравне со штатными работниками, а также материальную ответственность за приборы и оборудование;

вести дневник, в котором фиксируются все виды работ, выполняемых в течение рабочего дня;

по окончании практики в установленный срок представить отчет о проделанной работе и дневник руководителю практики;

при наличии вакантных должностей студенты старших курсов могут зачисляться на них, если работа соответствует требованиям программы практики;

студентам, имеющим стаж практической работы по профилю подготовки, по решению соответствующих кафедр теории и методики на основе аттестации может быть зачтена учебная и производственная практики. На преддипломную практику они направляются в установленном порядке.

С момента зачисления студентов в период практики в качестве практикантов на рабочие места на них распространяются правила охраны труда и правила внутреннего распорядка, действующие в организации, с которыми они должны быть ознакомлены в установленном в организации порядке.

Продолжительность рабочего дня студентов при прохождении практики в организациях составляет для студентов в возрасте от 16 до 18 лет не более 36 часов в неделю (ст.43 КЗоТ РФ), от 18 лет и старше не более 40 часов в неделю (ст. 42 КЗоТ РФ), от 15 до 16 – не более 24 часов в неделю (ст. 43 КЗоТ Российской Федерации).

Подведение итогов практики

По окончании практики студент составляет письменный отчет (2–5 листов машинописного текста) и сдает его руководителю одновременно с дневником, подписанным руководителем учреждения (организации) или лицом, ответственным за прохождение практики от института. Отчет сдается в течение 3-х дней со дня завершения практики. Отсутствие данных документов является основанием для недопущения студента к сдаче зачета по практике и допуску к следующему виду практики.

В отчете должны быть отражены:

- место и время прохождения практики;
- последовательность прохождения практики;
- описание проделанной работы по разделам программы в обобщенном виде;
- какую помощь оказывали лекции – анализ наиболее сложных и характерных случаев, изученных студентом;
- указания на затруднения, которые встретились при прохождении практики;
- изложение спорных вопросов, которые возникли по конкретным делам, и их решение;
- указание, как проходила практика, какую принесла пользу руководителю практики.

Отчет о практике должен содержать сведения о конкретно выполненной студентом работе в период практики, а также краткое описание организации и деятельности, выводы и предложения.

С разрешения органов, где проходила практика, к отчету должны быть приложены таблицы, образцы локальных постановлений (распоряжений), касающихся вопросов, изучаемых студентом в этот период. Отчет практиканта, дневник, таблицы, фотоматериалы и пр. должны быть тщательно оформлены, в том числе и с точки зрения соблюдения норм современного русского литературного языка – орфографии и пунктуации, подписаны и заверены руководителем практики.

Учебная практика оценивается групповым руководителем практики отметками «зачтено» и «не зачтено» на основе работ, выполненных студентом в этот период. Результаты учебной практики обсуждаются и утверждаются на заседании кафедры.

По окончании педагогической практики студент защищает отчет перед комиссией, назначенной деканатом факультета (или на заседании кафедры), по результатам выставляется оценка (дифференцированный зачет). В состав комиссии входят: заведующий кафедрой, ведущий специалист, групповой руководитель, методист института и руководитель практики от базы практики (по согласованию).

Оценка по практике или зачет приравниваются к оценкам (зачетам) по теоретическому обучению и учитываются при подведении итогов общей успеваемости студентов.

Студенты, не выполнившие программы практики по уважительной причине, направляются на практику вторично, в свободное от учебы время.

Студенты, не выполнившие программы практики без уважительной причины или получившие отрицательную оценку, могут быть отчислены из учебного заведения как имеющие академическую задолженность, в порядке, предусмотренном Уставом СГПИ.

Материальное обеспечение

Оплата труда студентов в период практики при выполнении ими производственного труда осуществляется в порядке, предусмотренном действующим законодательством для организаций соответствующей отрасли, а также в соответствии с договорами, заключенными высшими учебными заведениями с организациями различных организационно-правовых форм.

Студентам, обучающимся в вузе по очной форме, за период прохождения всех видов практики за пределами высшего учебного заведения, выплачиваются суточные в размере 50% от нормы суточных, установленных действующим законодательством для возмещения дополнительных расходов, связанных с командировками работников организаций, за каждый день, включая дорогу к месту практики и обратно (Постановление Правительства Российской Федерации от 18 января 1992 года № 33 // Собрание законодательства Российской Федерации, 1992, № 6, ст.30).

Проезд студентов очного отделения к месту проведения практики и обратно оплачивается за счет средств вуза.

На студентов, зачисленных в организациях на должности, распространяется трудовое законодательство, и они подлежат государственному социальному страхованию наравне со всеми работниками.

Если учебная практика студентов проводится в структурных подразделениях вуза, расположенных по месту нахождения учебного заведения, суточные не выплачиваются.

Оплата преподавателям суточных за проезд к месту практики за пределами учебного заведения и обратно, а также возмещение расходов по найму жилого помещения производится высшим учебным заведением в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации об оплате служебных командировок.

Оплата труда руководителей практики от организации, находящейся на бюджетном финансировании, производится в соответствии с Постановлением Минтруда России от 21.01.93 № 7 «Об утверждении коэффициентов

ставок почасовой оплаты труда работников, привлекаемых к проведению учебных занятий на предприятиях, в учреждениях, в организациях, находящихся на бюджетном финансировании».

Оплата труда руководителей практики от других организаций производится в соответствии с инструкцией.

Тарификация ведущего специалиста и руководителей групп студентов-практикантов производится в рамках сметы, предусмотренной соответствующими приказами, распоряжениями Министерства образования и науки Российской Федерации, в отдельных случаях – Министерства образования и науки Ставропольского края и Ученого Совета Ставропольского государственного педагогического института.

Проект настоящего Положения рассмотрен на заседании кафедры методики филологии и истории (17.06.07 – протокол № 10), одобрен на заседании Совета историко-филологического факультета (24.06.07 – протокол № 5).

Настоящее положение утверждено на заседании Ученого Совета Ставропольского государственного педагогического института 27 июня 2007 года, протокол № 6.

4.3. Методические рекомендации студентам-филологам

«Подготовка учителя к урокам»

Основной и ведущей формой обучения является урок.

Урок русского языка.

1. Основная организационная форма обучения русскому языку в школе; его задачи: воспитание учащихся, привитие любви к русскому языку; сообщение знаний по фонетике, грамматике, словообразованию, лексике, стилистике, орфографии, развитие устной и письменной речи учащихся; обогащение их словаря, формирование грамматического строя их речи, обучение построению текста; формирование умений и навыков в области письма и орфографии, чтения и орфоэпии, грамматического разбора, других видов языкового анализа и пр. Разновидности: У. сообщения новых знаний, У. закрепления, У. обобщения, контрольный У., а также по содержанию – У. грамматики, У. фонетики, У. развития речи и пр. В начальных классах к числу У.р.я. относят также У. чтения, У. обучения грамоте, У. внеклассного чтения. Важнейшие структурные элементы У.р.я.: сообщение нового материала, упражнения с целью закрепления и повторения, выработки умений и навыков; задания для самостоятельной работы дома; проверка домашнего задания; проверка знаний, умений, навыков (опрос);

обобщение, подведение итога урока. Учитель обеспечивает высокую познавательную активность учащихся на У.

2. Глава в учебнике русского языка (обычно – с порядковым номером), рассчитанная на один или несколько уроков-занятий в классе и дома, обычно – в учебниках неродного языка: «Урок 5»; в него входит текст на определенную тему, лексика, грамматический материал, упражнения, вопросы и задания и пр.

Традиционная триединая цель урока:

- *образовательная*: вооружить учащихся системой знаний, умений и навыков;

- *воспитательная*: формировать у учащихся научное мировоззрение, нравственные качества личности, взгляды и убеждения.

- *развивающая*: при обучении развивать у учащихся познавательный интерес, творческие способности, волю, эмоции, познавательные способности – речь, память, внимание, воображение, восприятие.

Современный подход к процессу обучения, ориентированный на применение новых образовательных технологий, также предполагает постановку и решение триады, в которой, однако, акценты расставлены несколько по-иному, как-то:

- *конкретно-познавательная*, связанная с необходимостью понять, осознать и разрешить конкретную учебную, проблемную ситуацию, а также осознать логику и последовательность мыслительных и других действий;

- *коммуникативно-развивающая*, при реализации которой вырабатываются умения интерактивного общения учащихся в процессе совместного познания;

- *социально-ориентационная*, воспитывающая качества, необходимые для адекватной социализации индивида.

В XXI веке методике преподавания русского языка как науку характеризуют новые подходы к определению целей обучения как обязательных условий ее эффективности и результативности. В теории и практике преподавания русского языка в школе выделяются **компетенции**¹:

- *языковая* – овладение богатством самого языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, освоение норм языка, включая орфографические и пунктуационные;

- *лингвистическая (языковедческая)* – овладение знаниями о языке как общественном явлении и знаковой системе, устройстве и функционировании

¹ Понятие компетенции (языковой) было введено в научный обиход в 60-е годы XX века американским лингвистом Н.М. Хомским, предпринявшим одну из первых попыток определения понятия «владение языком»

русского языка, необходимых сведениях о русистике; овладения умениями и навыками анализа явлений и фактов языка, формирования навыков оценки своей деятельности, полученных результатов, самооценки, самоанализа.

Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, в конечном счете, формирование современного мышления. Сравните, например. При изучении темы «Наречие»: а) лингвистической компетенцией будет умения различать омонимы: «зимой» – существительное или наречие с учетом синтаксической функции слов. Отличать слова категории состояния от наречий (больно мне); различать синонимические и антонимические значения наречий; б) языковой компетенцией – употреблять наречия со значением оценки, использовать наречия как средство организации текста. Следует заметить, что разграничение этих двух видов компетенций носит в известной степени условный характер. Однако выделение лингвистической компетенции в качестве самостоятельной важно для осознания познавательной (когнитивной) функции предмета «Русский язык».

Коммуникативная – овладение различными видами речевой деятельности в различных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирование коммуникативной культуры школьников. Это способность и готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

Итак, пользуясь компетенциями, мы можем более точно, полно и в то же время конкретно определить цели преподавания русского языка в школе, цели конкретного урока, критерии и уровни усвоения материала, владения языком, а также представить содержание предмета «Русский язык».

Требования к современному уроку

Урок как основная форма обучения с позиций современной дидактики должен отвечать комплексу требований, которые принято структурировать по целому ряду параметров. Перечислим эти параметры.

Внешняя организованность. Она предполагает, во-первых, своевременное начало и окончание урока; во-вторых, соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил при проведении урока.

Внутренняя целенаправленность, предполагающая, во-первых, ясно сформулированные цели и задачи как всего урока, так и отдельных его этапов; во-вторых, своевременное и четкое их доведение до сознания учащихся; в-третьих, отбор наиболее рациональных методов и средств обучения в строгом соответствии с поставленными целями, содержанием материала, особенностями класса, возможностями учителя.

Четкое построение. Это, во-первых, целесообразное разделение урока на этапы, отобранные в соответствии с уровнем подготовленности уча-

шихся; во-вторых, ясное представление учителем и учащимися характера и последовательности работы на каждом этапе урока; в-третьих, логическая взаимосвязь в переходах от одного этапа урока к другому; в-четвертых, учет дидактических ценностей отдельных частей материала, распределение их в соответствии с динамикой работоспособности учащихся на уроке; в-пятых, целесообразная смена видов и форм работы.

Содержательная глубина, представляющая собой, во-первых, выбор в изучаемом материале наиболее значимых для формирования личности разделов и тем; во-вторых, четкое понимание учителем развивающего, обучающего, воспитывающего потенциала отобранного материала; в-третьих, опору на сознательное усвоение материала на основе познавательного интереса учащихся; в-четвертых, четкое выделение наиболее существенного материала, качественную его проработку и прочное закрепление в обобщениях, итогах и выводах.

Создание **благоприятного микроклимата**, для чего необходимы, во-первых, осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся на основе учета различий в мышлении, внимании, памяти, темпераменте, способностях и т.д.; во-вторых, совместное творческое взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся между собой; в-третьих, создание ситуации удовлетворенности успехами в обучении; в-четвертых, объективность в оценке знаний, умений и навыков.

Интенсификация и оптимизация деятельности, предполагающая, во-первых, насыщенность урока разнообразными и результативными учебно-познавательными действиями; во-вторых, рациональное использование каждой минуты урока; в-третьих, отсутствие перегруженности на уроке, сокращение объема домашнего задания; в-четвертых, своевременное и рациональное использование ТСО и возможностей кабинетной системы.

Высокая результативность, понимаемая, во-первых, как осуществление межпредметных и внутрипредметных связей; во-вторых, актуализация опорных знаний, умений и навыков при переходе к новому материалу; в-третьих, нацеленность на максимально высокие результаты, которых можно достичь в данном классе.

Основным требованием к современному уроку является его высокая **эффективность**. **Пути повышения** этой эффективности выступают:

- 1) иллюстрация изучаемого материала событиями современного состояния науки с использованием примеров из техники, литературы, повседневной жизни;
- 2) разбор парадоксов, характерных для данной области научного знания;
- 3) опровержение предрассудков, связанных с содержанием изучаемого материала;

- 4) создание различных ситуаций, не имеющих места в данной научной сфере, но дающих повод для проведения мысленного эксперимента;
 - 5) проведение экскурсов в историю становления и развития данной науки;
 - 6) широкое применение учебного диалога, позволяющего ученикам высказывать и отстаивать собственную точку зрения;
 - 7) гибкое использование активных методов обучения и форм работы учащихся, адекватных целям урока и содержанию изучаемого материала.
- Соблюдение этих основных требований помогает сделать каждый урок цельным, наполненным, имеющим внутреннюю динамику и логику развития.

Недостатки традиционного урока

1. Урок, построенный по схеме «опрос-объяснение – закрепление» не обеспечивает условий реализации принципов развивающего обучения, так как ориентирует учащихся на усвоение знаний и не гарантирует их развитие, не ориентирует их на самостоятельную познавательную деятельность.
2. Урок нацелен на формирование у учащихся суммы научных знаний без учета закономерностей развития мыслительной деятельности.
3. Преобладает целевая установка, направленная на деятельность учителя (спросить, объяснить, закрепить и т.д.), она не включает деятельность учащихся (их деятельность лишь подразумевается).
4. Основное внимание сконцентрировано на результате, достигнутом учащимися; протекание мыслительной деятельности, формирование умственных действий и переход их во внутренние глубокие свернутые связи, в то же время готовые к применению, остаются без должного внимания.

Основные компоненты современного урока

1. *Организационный* – организация класса в течение всего урока, готовность учащихся к уроку, порядок и дисциплина.
2. *Целевой* – постановка целей учения перед учащимися, как на весь урок, так и на отдельные его этапы.
3. *Мотивационный* – определение значимости изучаемого материала как в данной теме, так и во всем курсе.
4. *Коммуникативный* – уровень общения учителя с классом.
5. *Содержательный* – подбор материала для изучения, закрепления, повторения, самостоятельной работы и т.п.
6. *Технологический* – выбор форм, методов и приемов обучения, оптимальных для данного типа урока, для данной темы, для данного класса.
7. *Контрольно-оценочный* – использование оценки деятельности ученика на уроке для стимулирования его активности и развития познавательного интереса.

8. *Аналитический* – подведение итогов урока, анализ деятельности учащихся на уроке, анализ результатов собственной деятельности по организации урока.

В подготовке учителя к уроку выделяют три этапа: **диагностику; прогнозирование; проектирование (планирование)**. При этом предполагается, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в своем учебном предмете.

Диагностика заключается в «прояснении» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости, структуры урока, а также во внимательном анализе всех затрат времени в учебном процессе – на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений.

Прогнозирование направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию.

Проектирование (планирование) – это завершающая стадия подготовки урока, оканчивающаяся разработкой программы управления познавательной деятельностью учащихся (для опытных учителей) или конспектом урока (для начинающих учителей).

Чтобы выбрать оптимальную схему проведения урока, необходимо пройти канонический путь расчета учебного занятия. В его основе находится **алгоритм** подготовки урока; последовательное выполнение шагов алгоритма гарантирует учет всех важных факторов и обстоятельств, от которых зависит эффективность будущего занятия.

Начинающим педагогам следует писать подробные планы-конспекты урока, отражающие такие моменты, как: дата проведения урока и его номер по тематическому плану; название темы урока и класса, в котором он проводится; цели обучения, воспитания, развития школьников; оборудование, необходимое для проведения урока; структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам; описание хода урока, раскрывающее содержание учебного материала; методы и приемы работы учителя в каждой части урока; задание на дом.

Алгоритм действий учителя при подготовке к уроку:

1. **Учет особенностей учащихся класса:** • уровень класса; • отношение учащихся к предмету; • темп работы класса; • сформированность ЗУН; • отношение к разным видам учебной деятельности; • отношение к разным формам учебной работы, в том числе нетрадиционным; • общая дисциплина учащихся.

2. Учет индивидуальных особенностей: • тип нервной системы; • коммуникативность; • эмоциональность; • управление восприятием нового материала учащихся; • умение преодолеть плохое настроение; • уверенность в своих знаниях, умениях; • умение импровизировать; • умение пользоваться различными средствами обучения, в том числе ТСО и ЭВТ.

3. Соблюдение правил, обеспечивающих успешное проведение урока:

Общие:

Определить место урока в теме, а темы – в годовом курсе, выделить общую задачу урока.

Отобрать три вида книг, относящихся к теме урока: научные, научно-популярные, методические. Познакомиться с их содержанием.

Просмотреть учебную программу, перечитать объяснительную записку, прочитать требования стандарта по данной теме, выяснить, что требуется от учителя к данному уроку.

Восстановить в памяти материал учебника, отобрать опорные ЗУН.

Конкретизировать задачи урока, выделить ведущую задачу, сформулировать и записать ее в плане таким образом, чтобы она была доступна, понятна учащимся, осознана ими.

Определить, что должен понять, запомнить ученик на уроке, что он должен знать и уметь после урока.

Определить, какой учебный материал сообщить учащимся, в каком объеме, какими порциями, какие интересные факты, подтверждающие ведущие идеи, сообщить школьникам.

Отобрать содержание урока в соответствии с его задачей, выбрать наиболее эффективные способы изучения нового материала, формирования новых ЗУН.

Продумать, что и как должно быть записано на доске и в тетрадях учащихся.

Записать предусматриваемый ход урока в план урока, представив себе урок как целостное явление.

Частные:

Быть собранным, четко и ясно ставить задачи перед учащимися, соблюдать логику изложения материала.

Быть доброжелательным, не оскорблять учеников, не возмущаться их незнанием или непониманием. Помнить, что, если большинство учащихся чего-либо не знает или не понимает, то ошибку надо искать в способах организации их деятельности.

Не перебивать ученика, дать ему договорить. Нечеткий ответ может быть следствием неясного вопроса.

Задания и инструктаж давать четко, кратко, с обязательным выяснением того, как ученики поняли требования.

Пристально следить за тем, как учащиеся слушают учителя. Потеря внимания – сигнал о том, что надо изменить темп, повторить изложенное или включить в ход урока дополнительный материал.

Понять, что показателем внимания могут быть активное слушание, сосредоточенность на задании.

Экономить время, вовремя начинать урок, заканчивать его со звонком, не допускать длительных проработок учащихся.

Добиваться выполнения каждого своего требования. Ни одно требование на уроке не должно быть просто продекларированным.

Темп урока поддерживать интенсивным, но посильным для большинства.

Стимулировать вопросы учащихся, поддерживать их инициативу, одобрять их активность и осведомленность.

Предварительная подготовка к уроку

Лингвометодический анализ материала изучаемой темы

Вопросы преемственности и перспективности.

Теоретическая часть учебника. Выяснение сведений, требующих осознания, но не заучивания, в частности изложенных в практической части учебника.

Умения и навыки, над которыми должна вестись работа при изучении этой темы.

Трудности усвоения отдельных вопросов и чем определяются эти трудности.

Повторение материала, предусмотренного учебником.

Работа по развитию речи: а) по обогащению словаря; б) над правильностью речи; в) над связностью речи.

Межпредметные связи.

Средства наглядности.

Предварительная подготовка к уроку по теме.

Поурочный план изучения темы.

Подготовка к уроку непосредственно перед звонком:

- мысленное воспроизведение основных этапов урока;
- воспроизведение плана урока, мысленное представление класса и отдельных учеников;
- стремление вызвать соответствующий эмоциональный настрой.

Способствуют успеху урока: • хорошее знание материала; • бодрое самочувствие; • продуманный план урока;

• чувство «физической» раскованности, свободы на уроке; • правильный выбор методов обучения; • разнообразие методов обучения; • занимательность изложения; • ярко выраженное эмоциональное отношение учителя к излагаемому материалу; богатство интонаций, выразительная

мимика, образная жестикация учителя; • выраженная заинтересованность учителя в успехе учеников.

Затрудняют проведение урока: • неуверенность в своих знаниях и «учительских силах»; • безразличное отношение ко всему происходящему на уроке; • рыхлая композиция урока; • скованность движений; • неумение учащихся работать предложенными методами обучения; • однообразие методов обучения; • бесстрастный рассказ учителя; • монотонность и сухость при изложении нового материала; • отход от темы урока, увлечение посторонними, не связанными с темой и задачами урока, вопросами.

Типичные трудности в процессе подготовки студентов к проведению уроков:

- недостаточность сбалансированности обучающих задач с развивающими и воспитывающими, общих – с конкретными;
- неумение видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития;
- неумение работать с учебным материалом по новым программам, слепое копирование методических разработок, действие путем проб и ошибок;
- ставка на репродуктивную деятельность ученика, основанную на заучивании и ведущую к перегрузке памяти учащихся;
- преувеличение роли успеваемости в оценке личности учащегося;
- овладение методами, приемами и средствами проведения уроков, занятий, а также навыками руководства познавательной деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;
- обучение творческому применению на практике знаний, полученных при изучении психолого-педагогических дисциплин и частных методик;
- знакомство с организацией учебно-воспитательного процесса в классе, с работой учителей и воспитателей (изучают методический фонд класса, школы, технические средства и наглядные пособия, календарно-тематические планы, поурочные планы и конспекты уроков учителя);
- проведение пробных уроков и занятий по предмету.

Памятка «Как готовиться к уроку по русскому языку»

Ознакомьтесь с материалом всей темы, изучаемой в школе (по учебным, методическим и вузовским пособиям).

Прочитайте теоретические сведения, изложенные в школьном учебнике.

Проанализируйте упражнения и выясните:

- а) не содержится ли в них дополнительная информация по данной теме;
 - б) по каким наблюдениям над языковыми фактами делаются выводы и обобщения, по каким нет;
 - в) определите систему упражнений по теме.
- Определите место урока в системе уроков по данной теме, тип урока.

Определите сведения, которые необходимо знать учащимся для усвоения нового материала, а также, что изучалось по данной теме ранее, сопричастные темы в перспективе:

а) дайте анализ изучаемого материала (определения, правила);

б) определите главное и второстепенное; трудности, связанные с изучением материала;

в) установите, с каким материалом следует сопоставить изучаемый материал с целью его обобщения и систематизации, а также предупреждения смешения языковых фактов и отрицательного взаимодействия навыков.

Подумайте, какие наглядные пособия могут быть использованы на уроке.

Сформулируйте тему урока и определите его цель.

Определите логическую линию урока, отберите материал для урока.

Подумайте методы и приемы работы, определите виды упражнений, их конкретные дидактические задачи и выясните соответствие их изучаемому материалу и цели урока.

Определите части урока, их последовательность и соразмерность. Составьте план урока.

Перед тем, как приступить к составлению конспекта урока, выясните. Надо ли проверять домашнюю работу в классе. Если такая необходимость есть, подумайте, какое новое решение вы внесете в процесс проверки. Определите виды опроса.

Работая над конспектом урока, обратите внимание на формулировки вопросов и заданий, на то, как вы будете активизировать познавательную деятельность учащихся.

Подумайте, как вы подведете итоги урока.

Как вы выставите оценки учащимся.

Определите объем, виды, графическое оформление домашнего задания.

Этапы планирования урока:

1. Разработка системы уроков по теме или разделу.
2. Определение триединой задачи урока на основе программы, методических пособий, учебника и дополнительной литературы.
3. Отбор оптимального содержания учебного материала урока, разделение его на ряд опорных знаний, дидактическая обработка.
4. Выделение того главного материала, который ученик должен понять и запомнить на уроке.
5. Формулирование учебных задач урока.
6. Разработка структуры урока, определение его типа и оптимальных методов и приемов обучения.
7. Определение межпредметных связей и методов их использования на уроке.

8. Планирование всех действий учителя и учеников на всех этапах урока, особенно в нестандартных ситуациях.

9. Подбор дидактических средств урока (д/ф, к/ф, картин, таблиц, карточек, схем и т.п.).

10. Проверка оборудования и ТСО.

11. Планирование записей и зарисовок на доске учителем и выполнение аналогичной работы учащимися на доске и в тетрадях.

12. Определение оптимального объема и форм самостоятельной работы учащихся на уроке.

13. Выбор приемов и форм закрепления полученных знаний на уроке и дома, приемов обобщения и систематизации знаний.

14. Составление списка учеников, ЗУН которых будут проверяться методами и формами, соответствующими уровню их сформированности; определение объема и форм домашнего задания.

15. Продумывание форм подведения итогов урока.

16. Запись плана урока в соответствии с требованиями.

Примерное содержание разделов поурочного плана

1. Тема урока:

- дидактическая цель и задачи урока;
- тип, структура урока;
- общие методы, приемы работы учеников;
- средства наглядности, источники информации, ТСО.

2. Повторение опорных знаний:

- определение понятий, законов, которые надо активизировать в сознании учащихся, чтобы подготовить их к восприятию нового материала;
- самостоятельная работа учащихся (ее объем, формы);
- способы развития интереса учащихся к предмету, к теме;
- формы контроля за работой класса, отдельных учащихся.

3. Усвоение новых знаний:

- новые понятия, законы и способы их усвоения;
- определение познавательных учебных задач урока (что должны узнать и усвоить ученики);
- самостоятельная работа и ее содержание (дидактическое назначение);
- проблемные и информационные вопросы;
- варианты решения проблемы;
- варианты закрепления изученного материала.

4. Формирование умений и навыков:

- конкретные умения и навыки для отработки;
- виды устных и письменных самостоятельных работ и упражнений;
- способы «обратной» связи с учащимися;

- фамилии учащихся, которые будут опрошены.
5. Домашнее задание:
- что повторить и приготовить к уроку;
 - творческая самостоятельная работа;
 - объем и время выполнения домашнего задания.

Методические основы современного урока в школе с разноуровневым дифференцированным обучением

1. Методы обучения

Это основные виды деятельности учителя и ученика, обеспечивающие формирование ЗУН, необходимых для решения учебно-воспитательных задач.

2. Прием

Это деталь метода, отдельные его операции (практические и мыслительные), моменты в процессе усвоения ЗУН. Он не имеет своей самостоятельной задачи.

Характеристика отдельных групп методов.

Объяснительно-иллюстративные отражают деятельность учителя и ученика, состоящую в том, что учитель сообщает готовую информацию разными путями, с использованием демонстраций, а учащиеся воспринимают, осмысливают и запоминают ее. При необходимости воспроизводят полученные знания.

Репродуктивные способствуют усвоению знаний (на основе заучивания), умений и навыков (через систему упражнений). При этом управленческая деятельность учителя состоит в подборе необходимых инструкций, алгоритмов и других заданий, обеспечивающих многократное воспроизведение знаний и умений по образцу.

Методы проблемного обучения рассчитаны на вовлечение ученика в познавательную деятельность в условиях словесного обучения, когда учитель сам ставит проблему, сам показывает пути ее решения, а учащиеся внимательно следят за ходом мысли учителя, размышляют, переживают вместе с ним и тем самым включаются в атмосферу научно-доказательного поискового решения.

Частично-поисковые, или эвристические методы, используются для подготовки учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем, для обучения их выполнению отдельных шагов решения и этапов исследования.

Исследовательские методы – способы организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них познавательных проблем. Эти методы наиболее полно решают задачи развития учащихся при обучении.

Методы организации учебно-познавательной деятельности:

- словесные, наглядные, практические;
- аналитические, синтетические, аналитико-синтетические, индуктивные, дедуктивные;
- репродуктивные, проблемно-поисковые;
- методы самостоятельной работы и работы под руководством.

Многообразие методов

Словесные методы:

• объяснение – это вид устного изложения, в котором раскрываются новые понятия, термины, устанавливаются причинно-следственные связи и зависимости, закономерности, т.е. раскрывается логическая природа того или иного события или явления (прямое, не прямое, инструктивное);

• рассказ – это форма изложения учебного материала, которая носит преимущественно описательный характер (сюжетный, иллюстративный, информационный);

• работа с печатным словом (с книгой) – это метод, позволяющий ученику под опосредованным руководством учителя самостоятельно организовывать процесс познания;

• изложение – это монологическая форма учебной работы, дидактическое значение которой состоит в том, что при помощи этого метода учащимся передаются научные знания, добытые человечеством, демонстрируются образцы деятельности, а ученики должны понять, запомнить и воспроизвести усвоенное;

• повествование – это вид изложения, в котором связно рассказывается о конкретных фактах, событиях, процессах, протекающих во времени. Оно может быть в сжатой форме, в форме интересного рассказа, имеющего сюжет, фабулу;

• описание – вид изложения, в котором дается последовательное перечисление признаков, особенностей, свойств, качеств предметов и явлений окружающей действительности;

• рассуждение – вид изложения, в котором дается последовательное развитие положений, доказательств, подводящих учащихся к выводам;

• проблемное изложение – это изложение, сочетающееся с самостоятельной работой учащихся (как правило, умственной), которая состоит в решении вопросов и проблем, поставленных учителем;

• беседа – форма овладения учащимися информацией в вопросно-ответном рассуждении, в диалоговом общении. Типы беседы: катехизическая (предполагает в ответах учащихся репродуктивную деятельность) и эвристическая (предполагает продуктивную, творческую деятельность). Эвристическая беседа является главным условием развития учащихся при диалогическом

ком методе учения. Ее основные признаки – учащиеся осознают цель беседы; в беседе все вопросы подобраны так, что учащиеся имеют возможность догадаться или сделать самостоятельное заключение; в беседе предусмотрены простые и сложные вопросы, последние формулируются как задачи, а в них выделяются наиболее частные вопросы; после решения каждого вопроса, задача следует заключение учителя, подводящее итоги работы.

Наблюдение – это непосредственное целенаправленное восприятие предметов и явлений с помощью органов чувств с целью формирования правильных представлений и понятий, умений и навыков.

Опыты – это самостоятельно выполняемая учащимися работа по изучению нового материала, требующая практических исследовательских умений, а также умений обращаться с различным оборудованием. Это важный, но очень сложный метод учения.

Практические методы учения – это такой вид деятельности ученика, при котором происходит формирование и совершенствование практических умений и навыков в ходе выполнения практических заданий (письменные и устные упражнения, практические и лабораторные работы, некоторые виды самостоятельных работ).

Упражнения – это планомерно организованное повторное выполнение каких-либо действий с целью их освоения или совершенствования.

Методы обучения на уроке должны соответствовать:

- задачам урока;
- характеру и содержанию учебного материала;
- уровню ЗУН учащихся;
- материальному обеспечению урока;
- личным качествам учителя, его подготовленности к уровню методического мастерства;
- индивидуальным особенностям, возможностям и подготовленности учащихся;
- бюджету времени.

Рациональное применение методов обучения

<i>Методы обучения</i>	<i>При каком содержании материала необходимо применять данный метод?</i>	<i>При решении каких задач этот метод применяется наиболее успешно?</i>	<i>При каких особенностях учащихся рационально применять данный метод?</i>	<i>Какие возможности должен иметь учитель для использования данного метода?</i>
Словесные	Когда материал носит теоретико-информационный характер	При формировании теоретических и практических знаний, при решении всех других задач обучения	Когда ученики готовы к усвоению информации данным видом словесных методов	Когда учитель владеет соответствующими словесными методами лучше, чем другими
Наглядные	Когда содержание учебного материала может быть представлено в наглядном виде	Для развития наблюдательности, повышения внимания	Когда имеющиеся наглядные пособия доступны ученикам	Когда учитель располагает пособиями или может изготовить их сам

Практические	Когда содержание темы включает практические упражнения, выполнение трудовых заданий, проведение опытов	Для развития практических умений и навыков	Когда ученики готовы к выполнению практических заданий такого характера	Когда учитель располагает пособиями, дидактическими материалами для организации практических упражнений
Репродуктивные	Когда содержание слишком сложное или слишком простое	Для формирования ЗУН	Когда ученики еще не готовы к проблемному изучению данной темы	Когда у учителя нет времени для проблемного изложения данной темы
Проблемно-поисковые	Когда содержание материала имеет средний уровень сложности	Для развития самостоятельности мышления, исследовательских умений, креативности	Когда ученики подготовлены к проблемному изложению материала	Когда учитель имеет время и хорошо владеет методами
Индуктивные	Когда содержание темы в учебнике изложено индуктивно	Для развития умения обобщать, осуществлять индуктивные умозаключения	Когда ученики хорошо подготовлены к дедуктивным рассуждениям и затрудняются в дедуктивных рассуждениях	Когда учитель лучше владеет индуктивными методами
Дедуктивные	Когда содержание темы изложено в учебнике дедуктивно или подобным образом	Для развития умения анализировать явления, осуществлять дедуктивные умозаключения	Когда ученики подготовлены к дедуктивным методам	Когда учитель хорошо владеет дедуктивными методами
Самостоятельная работа	Когда материал доступен для учащихся и может быть изучен самостоятельно	Для развития самостоятельности в учебной деятельности, формирования навыков учебного труда	Когда ученики готовы к самостоятельному изучению данной темы, располагают необходимыми знаниями и умениями	Когда имеются дидактические материалы и для самостоятельной работы учеников, время и учитель умеет правильно ее организовать

Классические типы урока:

Традиционно в дидактике ведущее место отводится следующим типологиям уроков:

- 1) по основной дидактической цели;
- 2) по основному способу проведения уроков;
- 3) по основным этапам учебного процесса.

По **основной дидактической цели** выделяют такие типы уроков:

— уроки ознакомления с новым материалом;

- урок закрепления изученного;
- урок применения знаний и умений;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок проверки и коррекции знаний и умений;
- комбинированный (смешанный) урок.

По **основному способу проведения** подразделяются уроки: в форме беседы, лекции, самостоятельной работы учащихся, лабораторных и практических работ, сочетания различных форм занятий.

По **основным этапам учебного процесса** выделяют:

- вводные уроки;
- уроки первичного ознакомления с материалом;
- уроки усвоения понятий, законов, правил;
- уроки применения знаний на практике;
- смешанные или комбинированные уроки.

В зависимости **от целей и содержания** уроки бывают следующих типов:

- 1) урок объяснения нового материала;
- 2) урок закрепления нового материала и формирования умений и навыков;
- 3) урок обобщения и повторения;
- 4) урок контроля (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант);
- 5) урок работы над ошибками;
- 6) урок развития речи.

В зависимости **от цели и структуры** уроки делятся на две группы: обучающие уроки и контрольные уроки.

Обучающие уроки делятся на четыре самостоятельных вида: а) уроки сообщения нового материала; б) уроки формирования умений и навыков; в) уроки повторения пройденного; г) уроки работы над ошибками учащихся.

Вид обучающего урока не зависит от используемого содержания. Так, в первом виде могут сообщаться и языковые, и правописные, и речевые, и стилистические сведения. Структура урока во всех случаях будет одинаковой. То же самое относится и к остальным видам урока. Однако в практике используются выражение «урок орфографии», «урок развития речи» и т.д., но они потребляются не в типологическом смысле, а отражают содержательную сторону работы.

Уроки сообщения **нового материала** предназначены для ознакомления учащихся с новым языковым явлением и первоначального формирования соответствующего умения. Они могут состоять из всех перечисленных структурных элементов. Варьируются следующие из них: проверка домашнего задания и задание на дом. Проверка домашнего задания не проводится, если тема сложная и с ней дети знакомятся впервые и если на уро-

ке намечается самостоятельная работа. Последний структурный элемент обычно не реализуется на уроках в конце недели перед выходным или перед праздничными днями.

Уроки **формирования умений и навыков** служат закреплению полученных знаний и развитию на этой основе соответствующих умений. Такие уроки реальны в том случае, если на тему отводится не менее 2 ч и если тема предлагает формирование умений.

В структуре такого урока, естественно, отсутствует объяснение как структурный элемент. Центр такого урока – выполнение упражнений, направленных на развитие умений, формирование которых заложено было на предыдущем (или предыдущих) занятиях.

Если на уроке объяснения использовались преимущественно специальные упражнения, направленные на развитие умений и навыков, то на уроке формирования (его еще называют уроком закрепления) применяются, кроме того, неспециальные упражнения, одновременно служащие нескольким целям. Так, составление предложений, предлагаемое учащимся при обучении орфографии, служит развитию речи, развитию норм формообразования и, конечно, орфографии.

Уроки **повторения пройденного** предназначены для воспроизведения и закрепления ранее усвоенных знаний, их систематизации, выявления новых свойств при сравнении и сопоставлении изученных явлений. В соответствии с перечисленными целями выделяются следующие разновидности уроков повторения: в начале учебного года; в конце учебного года; в конце изучения темы; в начале изучения ступенчатой темы.

Урок **повторения в начале учебного года** имеет целью воспроизвести и закрепить знания и умения, полученные в предыдущем классе. Два фактора обеспечивают его проведение – домашняя подготовка детей к повторению и беседа по содержанию повторяемой темы. Наиболее целесообразно на уроке сочетать беседу по группе вопросов (2–3) одной тематики с последующим выполнением упражнений.

Урок **повторения в начале изучения нового раздела** необходим при изучении ступенчатых тем: в VI классе – текста и стилей, лексики, словообразования, имени существительного, имени прилагательного, глагола; в VIII классе – словосочетания, членов простого предложения, прямой речи; в IX классе – сложного предложения. Эти уроки непосредственно готовят учащихся к восприятию новых сведений по известной детям теме путем создания ассоциаций. Воспроизведение и уточнение ранее изученного – основные задачи такого повторения. Повторяемый материал для таких тем компактно изложен в специальных параграфах учебников, где даны основные понятия, усвоенные в предыдущих классах. При организации уроков повторения, как показывает опыт, целесообразно сочетать ответ на один из вопросов и последующее выполнение упражнения.

Контрольные уроки делятся на следующие **виды**:

- контроль за усвоением знаний и учебно-языковых умений,
- контроль за овладением орфографической и пунктуационной грамотностью;
- контроль за овладением навыками связной речи.

Уроки контроля за усвоением знаний и учебно-языковых умений. Основу этих уроков составляют ответы детей на вопросы, требующие сопоставления, сравнения и выводов о сходстве и различии тех или иных языковых явлений. Такие уроки целесообразно проводить после изучения ряда сходных в чем-либо тем, например, после ознакомления со всеми именами, после изучения местоимений (для сопоставления с именами), после изучения всех глагольных форм и т.п.

Проверка знаний и учебно-языковых умений учащихся в настоящее время осуществляется попутно с проверкой орфографических и пунктуационных умений и навыков в форме дополнительных заданий к текстам диктантов, задания формулируются с таким расчётом, чтобы с их помощью проверить знания, в том числе порядка разбора.

Уроки **контроля за орфографической и пунктуационной грамотностью** учащихся. Проверка орфографической грамотности учащихся осуществляется с помощью контрольных диктантов. В качестве контрольных диктантов используются диктанты без изменения. Им не предшествует никакая подготовительная работа.

Для контрольных диктантов привлекаются тексты, а не отдельные предложения. Текст диктанта сначала читается целиком, чтобы дети поняли его смысл, затем – по предложениям. В конце работы текст вновь читается целиком, чтобы дать возможность детям проверить написанное.

Текст контрольного диктанта должен включать проверяемые в данном разделе орфограммы, а также отражать те синтаксические структуры, который требуют пунктуационного оформления в соответствии с изученными пунктуационными правилами.

Уроки контроля за развитием связной речи учащихся предназначены для выявления сформированности умений излагать мысли на определенную тему, соблюдая последовательность их передачи, с учетом адресата и в форме определенного стиля. Проверяется также умение использовать языковые средства в соответствии с темой

До сих пор нет пока единого мнения ни о классификации уроков, ни о том, по какому принципу должны выделяться те или иные типы уроков, как в дидактике, так и в частных методиках. Эта проблема, бесспорно, требует дальнейшего исследования и практической разработки.

В последнее время в теории и практике обучения (в том числе и русскому языку) наблюдается тенденция к более широкому использованию

нестандартных форм проведения уроков. Как показала практика опытных учителей, эти формы уроков являются достаточно эффективными и имеют немало преимуществ, в частности:

— способствуют развитию умения анализировать, сравнивать и обобщать изученные явления;

— способствуют совершенствованию процесса усвоения знаний и умений, развитию устной и письменной речи учащихся;

— развивают навыки работы с лингвистической справочной литературой и т. д.

Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру.

Типология, классифицирующая уроки **по форме их проведения**. В одном случае выделяются следующие типы уроков:

Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина и т.д.

Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия и т.д.

Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровение, урок-блок, урок-«дублер начинает действовать» и т.д.

Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, брифинг, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, репортаж, «живая газета», устный журнал и т.д.

Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый совет и т.д.

Уроки, основанные на имитации деятельности при проведении общественно-культурных мероприятий: заочная экскурсия, экскурсия в прошлое, путешествие, прогулки и т.д.

Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз и т.д.

Использование на уроке традиционных форм внеклассной работы: «следствие ведут знатоки», утренник, спектакль, «брейн-ринг», диспут и т.д.

Интегрированные уроки.

Трансформация традиционных способов организации урока: лекция-парадокс, парный опрос, экспресс-опрос, урок-защита оценки, урок-консультация, урок-практикум, урок-семинар и т.д.

Другой подход к классификации уроков **по форме их проведения** позволяет выделить такие блоки однотипных уроков:

Уроки творчества: урок изобретательства, урок-выставка, урок-сочинение, урок-творческий отчет и т.д.

Уроки, созвучные с общественными тенденциями: урок-общественный смотр знаний, урок-диспут, урок-диалог и т.д.

Межпредметный и внутрикурсовой уроки: одновременно по двум предметам, одновременно для учащихся разных возрастов и т.д.

Уроки с элементами историзма: урок об ученых, урок-бенефис, урок-исторический обзор, урок-портрет и т.д.

Театрализованные уроки: урок-спектакль, урок-концерт, урок воспоминаний, урок-суд, урок-аукцион и т.д.

Игровые уроки: урок-деловая игра, урок-ролевая игра, урок с дидактической игрой, урок-соревнование, урок-путешествие и т.д.

Вспомогательные уроки: урок-тест, урок для родителей, урок-консультация и т.д.

Приведенные классификации, в свою очередь, не лишены недостатков, однако несомненным достоинством каждой из них является более полный охват современных форм организации урока по сравнению с традиционными подходами.

УРОК-ЛЕКЦИЯ. Как правило, эти уроки, на которых излагается значительная часть теоретического материала изучаемой темы. В зависимости от дидактических задач и логики учебного материала распространены вводные, установочные, текущие и обзорные лекции. По характеру изложения и деятельности учащихся лекция может быть информационной, объяснительной, лекцией-беседой и т.д.

Лекционная форма проведения уроков целесообразна при:
изучении нового материала, мало связанного с ранее изученным;
рассмотрении сложного для самостоятельного изучения материала;
подаче информации крупными блоками, в плане реализации теории укрупнения дидактических единиц в обучении;

выполнении определенного вида заданий по одной или нескольким темам, разделам и т.д.;

применении изученного материала при решении практических задач.

Структура лекции определяется выбором темы и цели урока. Другими словами, лекция строится на сочетании этапов урока: организации; постановки цели и • актуализации знаний; сообщении знаний учителем и усвоении их учащимися; определении домашнего задания. Возможный вариант структуры урока-лекции;

создание проблемной ситуации при постановке темы, цели и задач лекции; ее разрешение при реализации намеченного плана лекции;

выделение опорных знаний и умений и их оформление с помощью памятки «Как конспектировать лекцию»;

воспроизведение учащимися опорных знаний и умений по образцам, конспектам, блок-конспектам, опорным конспектам;
применение полученных знаний;
обобщение и систематизация изученного;
формирование домашнего задания постановкой вопросов для самопроверки, сообщение списка рекомендуемой литературы и перечня заданий из учебника.

УРОК-СЕМИНАР проводится в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и заключением учителя. Такой урок предполагает подготовку всех обучающихся по вопросам плана семинара и позволяет вовлечь максимум школьников в активное обсуждение темы. Достигается это путем заслушивания выступлений нескольких школьников по конкретным вопросам плана, дополнений других, рецензирования выступлений, постановки проблемных вопросов.

Семинары характеризуются, прежде всего, двумя взаимосвязанными признаками: самостоятельным изучением учащимися программного материала и обсуждением на уроке результатов их познавательной деятельности. На них ребята учатся выступать с самостоятельными сообщениями, дискутировать, отстаивать свои суждения. Семинары способствуют развитию познавательных и исследовательских умений учащихся, повышению культуры общения.

Различают уроки-семинары по учебным задачам, источникам получения знаний, формам их проведения и т.д. В практике обучения получили распространение семинары-развернутые беседы, семинары-доклады, рефераты, творческие письменные работы комментированное чтение, семинар-решение задач, семинар-диспут, семинар-конференция и т.д. Укажем основные случаи, когда предпочтительнее организовывать уроки в форме семинаров:

- при изучении нового материала, если он доступен для самостоятельной переработки учащимися;
- после проведения вводных, установочных и текущих лекций;
- после обобщения и систематизации знаний и умений учащихся по изучаемой теме;
- при проведении уроков, посвященных различным методам решения задач, выполнения заданий и упражнений и т.д.

Семинар проводится со всем составом учащихся. Учитель заблаговременно определяет тему, цель и задачи семинара, планирует его проведение, формулирует основные и дополнительные вопросы по теме, распределяет задания между учащимися с учетом их индивидуальных возможностей, подбирает литературу, проводит групповые и индивидуальные консультации, проверяет конспекты.

Получив задание, учащиеся с помощью памяток «Как конспектировать источники», «Как готовиться к выступлению», «Как готовиться к семинару», «Памятки докладчика» оформляют результаты самостоятельной работы в виде плана или тезисов выступлений, конспектов основных источников, докладов и рефератов.

Семинарское занятие начинается вступительным словом учителя, в котором он напоминает задачу семинара, порядок его проведения, рекомендует, на что необходимо обратить особое внимание, что следует записать в рабочую тетрадь, дает другие советы. Далее обсуждаются вопросы семинара в форме дискуссии, развернутой беседы, сообщений, комментированного чтения первоисточников, докладов, рефератов и т.д. Затем учитель дополняет сообщения учеников, отвечает на их вопросы и дает оценку их выступлениям. Подводя итоги, отмечает положительное, анализирует содержание, форму выступлений учащихся указывает на недостатки и пути их преодоления.

Проведение семинаров может быть составной частью лекционно-семинарской системы обучения, расширяющей область их применения. Это подтверждается, например, возможностью ее применения в такой разновидности совместной учебной деятельности учителя и учащихся, как «погружение».

УРОК-ЗАЧЕТ является одной из форм организации контроля знаний, умений и навыков учащихся. Основная цель его состоит в диагностике уровня усвоения знаний и умений каждым учащимся на определенном этапе обучения. Положительная отметка за зачет выставляется в случае, если ученик справился со всеми заданиями, соответствующими уровню обязательной подготовки по изученному предмету. Если хотя бы одно из таких заданий осталось невыполненным, то, как правило, положительная оценка не выставляется. В этом случае зачет подлежит передаче, причем ученик может передать не весь зачет целиком, а только те виды заданий, с которыми он не справился.

Практикуются различные виды зачетов: текущий и тематический, зачет-практикум, дифференцированный зачет, зачет-экстерн и т.д. При их проведении используются различные формы организации деятельности учителя и учащихся: зачет в форме экзамена, ринга, конвейера, общественного смотря знаний, аукциона и т.д. Если учащимся предварительно сообщают примерный перечень заданий, выносимых на зачет, то его принято называть открытым, в противном случае – закрытым. Чаще же предпочтение отдается зачетам открытым с целью определения результатов изучения наиболее важных тем учебного предмета.

В качестве примера рассмотрим возможные основные этапы подготовки и проведения открытого тематического зачета.

Такой зачет проводится как завершающая проверка в конце изучаемой темы. Приступая к ее изложению, учитель сообщает о предстоящем зачете, его содержании, особенностях организации и сроках сдачи. Для проведения зачета из числа наиболее подготовленных учащихся отбираются консультанты. Они помогают распределить учащихся по группам в 3–5 человек, готовят учетные карточки для своих групп, в которых будут фиксироваться отметки за выполнение учениками каждого задания и итоговые отметки за зачет. Задания готовятся двух видов: основные, соответствующие обязательному уровню подготовки учащихся, и дополнительные, выполнение которых вместе с основными необходимо для получения хорошей или отличной отметки.

Каждому ученику, кроме консультантов, готовятся индивидуальные задания, включающие основные и дополнительные вопросы и упражнения. В начале зачета, как правило, на спаренном уроке ученики получают свои задания и приступают к их выполнению. В то время учитель проводит собеседование с консультантами. Он проверяет и оценивает их знания, а затем еще раз разъясняет методику проверки заданий, в особенности основных. На следующем этапе урока консультанты приступают к проверке выполнения заданий в своих группах, а учитель выборочно из разных групп проверяет, в первую очередь, работы учащихся, справившихся с основными и приступивших к выполнению дополнительных заданий. В заключительной части урока завершается оценка выполнения каждого задания выставлением отметок в учетные карточки. Собрав учетные карточки групп, учитель на основе выставленных отметок выводит итоговые отметки каждому ученику и подводит общие итоги зачета.

УРОК-ПРАКТИКУМ помимо решения своей специальной задачи – усиления практической направленности обучения – должен быть не только тесным образом связан с изученным материалом, но и способствовать прочному, неформальному его усвоению. Основной формой их проведения являются практические и лабораторные работы, на которых учащиеся самостоятельно упражняются в практическом применении усвоенных теоретических знаний и умений.

Главное их различие состоит в том, что на лабораторных работах доминирующей составляющей является процесс формирования экспериментальных, а на практических работах – конструктивных умений учащихся. Следует отметить, что учебный эксперимент как метод самостоятельного приобретения знаний учащимися, хотя и имеет сходство с научным экспериментом, вместе с тем отличается от него постановкой цели, уже достигнутой наукой, но неизвестной учащимся.

Различают установочные, иллюстративные, тренировочные, исследовательские, творческие и обобщающие уроки-практикумы. Основным же способом организации деятельности учащихся на практикумах является групповая форма работы.

При этом каждая группа из 2–3 человек выполняет, как правило, отличающуюся от других практическую или лабораторную работу. Средством управления учебной деятельностью учащихся при проведении практикума служит инструкция, которая по определенным правилам последовательно определяет действия ученика.

Исходя из имеющегося опыта, можно предложить следующую структуру уроков-практикумов:

- сообщение темы, цели и задач практикума;
- актуализация опорных знаний и умений учащихся;
- мотивация учебной деятельности учащихся;
- ознакомление учеников с инструкцией;
- подбор необходимых дидактических материалов, средств обучения и оборудования;
- выполнение работы учащимися под руководством учителя;
- составление отчета;
- обсуждение и теоретическая интерпретация полученных результатов работы.

Эту структуру практикума можно изменять в зависимости от содержания работы, подготовки учащихся и наличия оборудования.

УРОК-ЭКСКУРСИЯ. На уроки-экскурсии переносятся основные задачи учебных экскурсий: обогащение знаний учащихся; установление связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитие творческих способностей учащихся, их самостоятельности, организованности; воспитание положительного отношения к учению.

По содержанию урока-экскурсии делятся на тематические, охватывающие одну или несколько тем одного предмета, и комплексные, базирующиеся на содержании взаимосвязанных тем двух или нескольких учебных предметов.

По времени проведения относительно изучаемых тем различают: вводные, сопутствующие и заключительные уроки-экскурсии.

Форма проведения уроков-экскурсий весьма многообразна. Это и «пресс-конференция» с участием представителей предприятия, учреждения, музея и т.д., и исторические экскурсии по изучаемому предмету, и кино- или телеэкскурсии, и урок обобщающего повторения по теме, разделу или курсу в форме экскурсии и т.д.

Тем не менее, структурные элементы различных типов уроков-экскурсий являются в достаточной степени определенными.

Например, тематический урок-экскурсия может иметь следующую структуру:

- сообщение темы, цели и задач урока;
- актуализация опорных знаний учащихся;
- восприятие особенностей экскурсионных объектов, первичное осознание заложенной в них информации;
- обобщение и систематизация знаний;
- подведение итогов урока и сообщение учащимся индивидуальных заданий.

УРОК-ДИСПУТ предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления ее достоверного решения. Проводится в форме диалогического обучения участников. Умело организованный урок-диспут пробуждает высокую умственную активность участников; прививает умение вести полемику, обсуждать материал, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

Дискуссия, организуемая на уроке учителем, обеспечивает активность школьников, а через нее – интерес к занятиям прусским языком. Для проведения такого урока необходимо выбрать вопрос, ответ на который может иметь альтернативные решения. При его обсуждении учащиеся должны суметь найти нужные аргументы.

УРОК-ДИСКУССИЯ. Основу уроков-дискуссий составляют рассмотрение и исследование спорных вопросов, проблем, различных подходов при аргументации суждений, решении заданий и т.д.

Различают 1) дискуссии-диалоги, когда урок komponуется вокруг диалога двух ее главных участников, 2) групповые дискуссии, когда спорные вопросы решают в процессе групповой работы, а также 3) массовые дискуссии, когда в полемике принимают участие все учащиеся класса.

На этапе подготовки урока-дискуссии учитель должен четко сформулировать задание, раскрывающее сущность проблемы и возможные пути ее решения. В случае необходимости участникам предстоящей дискуссии надо ознакомиться с дополнительной литературой, заранее отобранной и предложенной учителем.

В начале урока обосновывается выбор темы или вопроса, уточняются условия дискуссии, выделяются узловые моменты обсуждаемой проблемы.

Главный момент дискуссии – непосредственный спор ее участников. Для его возникновения не приемлем авторитарный стиль преподавания,

ибо он не располагает к откровенности, высказыванию своих взглядов. Ведущий дискуссии, чаще всего учитель, может использовать различные приемы активизации учащихся, подбадривая их репликами типа: «хорошая мысль», «интересный подход, но...», «давайте подумаем вместе», «какой неожиданный оригинальный ответ», либо делая акцент на разъяснение смысла противоположных точек зрения и т.д. Необходимо размышлять вместе с учениками, помогая при этом формулировать свои мысли и развивая сотрудничество между собой и ими.

В ходе дискуссии не надо добиваться единообразия оценок. Однако по принципиальным вопросам следует вносить ясность. Особняком стоит вопрос о культуре дискуссии. Оскорбления, упреки, недоброжелательность в отношении к своим товарищам не должны присутствовать в споре. Крик, грубость чаще всего возникают тогда, когда в основе дискуссии лежат не факты или закономерности, а только эмоции. При этом часто ее участники не владеют предметом спора и «говорят на разных языках». Формированию культуры дискуссии могут помочь следующие правила:

- вступая в дискуссию, необходимо представлять предмет спора;
- в споре не допускать тона превосходства;
- грамотно и четко ставить вопросы;
- формулировать главные выводы.

Момент окончания дискуссии следует выбирать так, чтобы предупредить повторение уже сказанного, ибо это отрицательно влияет на поддержание интереса учащихся к рассматриваемым на уроке проблемам. Завершив дискуссию, необходимо подвести ее итоги. Здесь надобно оценить правильность формулировки и употребления понятий, глубину аргументов, умение использовать приемы доказательств, опровержений, выдвижения гипотез, культуру дискуссии. На этом этапе учащиеся получают за дискуссию отметки, которые не надо снижать за то, что ученик отстаивал неверную точку зрения.

На заключительном этапе урока можно не только систематизировать возможные пути решения обсуждаемой проблемы, но и поставить связанные с ней новые вопросы, дающие пищу для новых раздумий учащихся.

Следует отметить, что дискуссия является также одним из основных структурных компонентов урока-диспута, конференции, суда, заседания ученого совета и т. д.

УРОК-КОНСУЛЬТАЦИЯ. На уроках данного типа проводится целенаправленная работа не только по ликвидации пробелов в знаниях учащихся, обобщению и систематизации программного материала, но и по развитию их умений.

В зависимости от содержания и назначения выделяют тематические и целевые уроки-консультации. Тематические консультации проводятся либо по каждой теме, либо по наиболее значимым или сложным вопросам программного материала. Целевые консультации входят в систему подготовки, проведения и подведения итогов самостоятельных и контрольных работ, зачетов, экзаменов. Это могут быть уроки работы над ошибками, уроки-анализа результатов контрольной работы или зачета.

На консультации сочетаются различные формы работы с учащимися: общеклассные, групповые и индивидуальные.

Подготовка к проведению урока-консультации осуществляется как учителем, так и учащимися. Учитель наряду с логико-дидактическим анализом содержания изучаемого материала систематизирует затруднения, недочеты и ошибки в устных ответах и письменных работах учащихся. На этой основе он уточняет перечень возможных вопросов, которые будут рассмотрены на консультации. Ребята приучаются, в свою очередь, готовить к консультациям, сроки которых объявляются заранее, вопросы и задания, вызывающие у них затруднения. При этом возможно использование не только учебника, но и дополнительной литературы.

Накануне урока-консультации можно предложить учащимся домашнее задание – подготовить по изучаемой теме карточки с вопросами и заданиями, с которыми они не могут справиться. Если на первых консультациях учитель не получит вопросов, он вначале предлагает учащимся открыть учебник и, анализируя объяснительный текст и имеющиеся там задания, вскрывает вопросы, которые могли бы быть заданы учениками, но ускользнули от их внимания. Затем оставшаяся часть урока, наряду с отработкой подобных умений, посвящается разбору вопросов, подготовленных учителем.

Когда ученики поймут, как готовиться к урокам-консультациям, они могут подготовить такое число вопросов, что для ответов на них не хватит времени на уроке. В таких случаях учитель либо обобщает некоторые вопросы, либо отбирает наиболее значимые из них, перенося оставшиеся вопросы на последующие уроки. Другая ситуация возникает в случае, когда вопросы учащихся почерпнуты из дополнительной литературы. Получая ответы на них, ученики отлично сознают, что они зачастую заранее не были известны учителю.

Другими словами, ребята получают возможность заглянуть в творческую лабораторию учителя. Им видно, что учитель делает различные попытки найти верный ответ на вопрос, нащупывает такой путь далеко сразу, иногда ошибается в своих гипотезах. Большое впечатление на ребят производят случаи, когда вместо предложенного им задания учитель решает более общее задание. В случае же, когда учитель не может сразу ответить на поставленный вопрос, поиск ответа на него становится общим делом в

деятельности учителя и учащихся после консультации. Авторитет учителя при этом не страдает. Наоборот, ребята ценят учителя за то, что он по своей инициативе как бы сдает перед ними экзамен и не стремится к тому, чтобы у них сложилось мнение, будто он может все.

В ходе урока-консультации учитель получает возможность узнать учеников с лучшей стороны, пополнить сведения и динамику их продвижения, выявить наиболее любознательных и пассивных, поддержать и помочь тем, кто испытывает затруднения. Последнее реализуется с применением индивидуальных и групповых форм работы, где помощниками могут быть консультанты из числа учащихся, хорошо разобравшихся в вопросах по изучаемой теме.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК. Технология интегрального обучения не разработана пока в полной мере. Ее суть состоит в комплексном рассмотрении каждой темы: учащиеся должны отыскивать общее в различных на первый взгляд явлениях и применять при этом изученное в других областях. Интегральное образование лежит в основе разработки проблем так называемого «глобального образования», разработкой которого в России занимается специальный Центр глобального образования.

Интегрированный урок объединяет в блок знаний сколько предметов, подчиненных одной теме. Такой урок способствует информационному обогащению содержания обучения, мышления и чувств учеников за счет включения интересного материала, который позволяет с *различных сторон познавать явления или предмет изучения.* Интегрированные уроки отличаются от традиционного использования межпредметных связей, которое предусматривает лишь эпизодическое включение материала других предметов.

Идея интеграции стала в последнее время предметом интенсивных теоретических и практических исследований в связи с начавшимися процессами дифференциации в обучении. Ее нынешний этап характерен как эмпирической направленностью – разработкой и проведением учителями интегрированных уроков, так и теоретической – созданием и совершенствованием интегрированных курсов, в ряде случаев объединяющих многочисленные предметы, изучение которых предусмотрено учебными планами общеобразовательных заведений. Интеграция дает возможность, с одной стороны, показать учащимся «мир в целом», преодолев дисциплинарную разобщенность научного знания, а с другой – высвобождаемое за этот счет учебное время использовать для полноценного осуществления профильной дифференциации в обучении.

Иначе говоря, с практической точки зрения интеграция предполагает усиление межпредметных связей, снижение перегрузок учащихся, расши-

рение сферы получаемой информации учащимися, подкрепление мотивации обучения.

Методической основой интегрированного подхода к обучению являются формирование знаний об окружающем мире и его закономерностей в целом, а также установление внутрипредметных и межпредметных связей в усвоении основ наук. В этой связи интегрированным уроком называют любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных предметов. Не случайно поэтому интегрированные уроки именуют еще межпредметными, а формы их проведения самые разные: семинары, конференции, путешествия и т.д.

Наиболее общая классификация интегрированных уроков по способу их организации входит составной частью в иерархию ступеней интеграции, которая, в свою очередь, имеет следующий вид:

- конструирование и проведение урока двумя и более учителями разных дисциплин;
- конструирование и проведение интегрированного урока одним учителем, имеющим базовую подготовку по соответствующим дисциплинам;
- создание на этой основе интегрированных тем, разделов, и, наконец, курсов.

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ УРОК. Выделение такого типа уроков связано с привлечением театральных средств, атрибутов и их элементов при изучении, закреплении и обобщении программного материала.

Театрализованные уроки привлекательны тем, что вносят в ученические будни атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяют ребятам проявить свою инициативу, способствуют выработке у них чувства взаимопомощи, коммуникативных умений.

Как правило, театрализованные уроки разделяют по форме их организации: спектакль, салон, сказка, студия и т.д.

При подготовке таких уроков даже работа над сценарием и изготовление элементов костюмов становятся результатом коллективной деятельности учителя и учащихся. Здесь, равно как и на самом театрализованном уроке, складывается демократичный тип отношений, когда учитель передает учащимся не только знания, но и свой жизненный опыт, раскрывается перед ними как личность.

Наполнение сценария фактическим материалом и его реализация на театрализованном уроке требует от учащихся серьезных усилий в работе с учебником, первоисточником, историческими сведениями, научно-популярной литературой, что, в конечном счете, вызывает у них интерес к знаниям.

Непосредственно на самом уроке учитель лишается авторитарной роли обучающего, ибо он выполняет лишь функции организатора представления. Оно начинается, как правило, со вступительного слова ведущего, обязанности которого не обязательно возлагать на учителя.

Само представление после информативной части может быть продолжено постановкой проблемных заданий, которые непосредственно подключают в активную работу на уроке остальных учащихся. В заключительной части представления, еще в стадии разработки, желательно предусмотреть этап подведения итогов и связанную с ним тщательную подборку критериев оценок, учитывающих все виды деятельности учащихся на уроке. Их основные положения должны быть заранее известны всем ребятам. Отметим, что надобно запланировать достаточно времени для проведения заключительного этапа театрализованного урока, не подводить итоги в спешке, по возможности повторить и обобщить использованный в представлении материал, а также оценить знания учащихся. Разумеется, предлагаемая структура применяется как один из вариантов при конструировании театрализованных уроков, многообразии которых определяется прежде всего содержанием используемого материала и выбором соответствующего сценария.

УРОК-СОРЕВНОВАНИЕ. Основу урока-соревнования составляют состязания команд при ответах на вопросы и решении чередующихся заданий, предложенных учителем. Формы проведения таких уроков самая различная. Это поединок, бой, эстафета, соревнования, построенные по сюжетам известных игр: КВН, «Брейн-ринг», «Счастливый случай», «Звездный час» и т.д.

В организации и проведении уроков-соревнований выделяют три основных этапа: подготовительный, игровой, подведение итогов. Для каждого конкретного урока эта структура детализируется в соответствии с содержанием материала и особенностями сюжета состязаний.

В качестве примера остановимся на специфике организации и проведения боя команд по учебному предмету на уроке. Для участия в соревновании класс разбивается на две-три команды. Каждой команде даются одни и те же задания с таким расчетом, чтобы число заданий было равно числу участников команд. Выбираются капитаны команд. Они руководят действиями своих товарищей и распределяют, кто из членов команд будет отстаивать решение каждого задания в бою.

Дав время на обдумывание и поиск решений, жюри, состоящее из учителя и учащихся, не вошедших в составы команд, следят за соблюдением правил соревнования и подводят итоги состязаний. Открывается бой курсом капитанов, который не приносит баллов, но дает той команде, ка-

питан которой победит, право осуществить вызов или передать эту возможность соперникам.

В дальнейшем команды вызывают друг друга по очереди. Вызывающая команда указывает каждый раз, на какое задание она вызывает противника. Если вызов принимается, то вызванная команда выставляет участника, рассказывающего решение, а ее противники – оппонента, ищущего в этом решении ошибки и недочеты. Если вызов не будет принят, то уже, наоборот, кто-то из членов вызывающей команды рассказывает решение, а оппонирует его член вызванной команды.

Жюри распределяет баллы за решение и оппонирование каждого задания. Если никто из членов команд не знает решения, то его приводит учитель или член жюри. В конце урока подводятся командные и индивидуальные итоги.

Исключительное значение в соревновании имеет объективность оценки уровня знаний. В случае правильного ответа, как отмечалось, участники и команды получают определенное количество баллов, соответствующее трудности вопроса. При неправильном же выполнении задания, списывании или подсказках снимается определенное количество баллов. Заметим, что отказ от снятия баллов, как показывает опыт, отрицательно сказывается на предупреждении неправильных ответов и организации урока в целом.

УРОК С ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРОЙ. В отличие от игр вообще дидактическая обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата. Дидактическая игра имеет устойчивую структуру, включающую следующие основные компоненты: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результат игры.

Игровой замысел выражен, как правило, в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решать на уроке, и придает игре познавательный характер, предъявляет к ее участникам определенные требования в отношении знаний.

Правилами определяется порядок действий и поведения учащихся в процессе игры, создается рабочая обстановка на уроке. Поэтому их разработка ведется с учетом цели урока и возможностей учащихся. В свою очередь, правилами игры создаются условия для формирования умений учащихся управлять своим поведением.

Регламентированные правилами и игровые действия способствуют познавательной активности учащихся, дают им возможность проявить свои способности, применить знания и умения для достижения целей игры.

Учитель, руководя игрой, направляет ее в нужное дидактическое русло, при необходимости активизирует ее ход, поддерживает интерес к ней.

Основой дидактической игры, которая пронизывает собой ее структурные элементы, является познавательное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой.

Оборудование игры в значительной мере включает в себя оборудование урока. Это и наличие технических средств обучения, и различные средства наглядности, и дидактические раздаточные материалы.

Дидактическая игра имеет определенный результат, который придает ей завершенность. Он выступает прежде всего в форме решения поставленного задания и оценивания действий учащихся.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны, и при отсутствии основных из них она либо невозможна, либо теряет свою специфическую форму, превращаясь в выполнение указаний, упражнений и т.п.

Целесообразность использования дидактических игр на различных этапах уровня различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр уступают более традиционным формам обучения. Поэтому их чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений. В этой же связи различают обучающие, контролируемые и обобщающие дидактические игры.

Дидактические игры становятся эффективным средством активизации учебной деятельности школьников при их систематическом использовании. Этим обусловлена необходимость их накопления и классификации по содержанию с использованием материалов соответствующих методических журналов и пособий.

УРОК-ДЕЛОВАЯ ИГРА. В деловых играх на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации и отношения, в рамках которых выбирается оптимальный вариант решения рассматриваемой проблемы и имитируется его реализация на практике. Деловые игры делятся на производственные, организационно-деятельностные, проблемные, учебные и комплексные.

В рамках уроков чаще всего ограничиваются применением учебных деловых игр. Их отличительными свойствами являются:

- моделирование приближенных к реальной жизни ситуаций;
- поэтапное развитие игры, в результате чего выполнение предшествующего этапа влияет на ход следующего;
- наличие конфликтных ситуаций;
- обязательная совместная деятельность участников игры, выполняющих предусмотренные сценарием роли;

-использование описания объекта игрового имитационного моделирования;

-контроль игрового времени;

-элементы состязательности;

-правила, системы оценок хода и результатов игры.

Методика разработки деловых игр включает в себя следующие *этапы*:

обоснование требований к проведению игры;

составление плана ее разработки;

написание сценария, включая правила и рекомендации по организации игры;

подбор необходимой информации, средств обучения, создающих игровую обстановку;

уточнение целей проведения игры, составление руководства для ведущего, инструкций для игроков, дополнительный подбор и оформление дидактических материалов;

разработка способов оценки результатов игры в целом и ее участников в отдельности.

Возможный *вариант структуры деловой игры* на уроке может быть таким: знакомство с реальной ситуацией; построение ее имитационной модели; постановка главной задачи командам (бригадам, группам); уточнение их роли в игре; создание игровой проблемной ситуации; вычленение необходимого для решения проблемы теоретического материала; разрешение проблемы; обсуждение и проверка полученных результатов; коррекция; реализация принятого решения; анализ итогов работы; оценка результатов работы.

УРОК-РОЛЕВАЯ ИГРА. Специфика ролевой игры, в отличие от деловой, характеризуется более ограниченным набором структурных компонентов, основу которых составляют целенаправленные действия учащихся в моделируемой жизненной ситуации в соответствии с сюжетом игры и распределенными ролями.

Уроки – ролевые игры можно разделить по мере возрастания их сложности на три группы:

1) имитационные, направленные на имитацию определенного профессионального действия;

2) ситуационные, связанные с решением какой-либо узкой конкретной проблемы – игровой ситуации;

3) условные, посвященные разрешению, например, учебных или производственных конфликтов и т.д.

Формы проведения ролевых игр могут быть самыми разными: это и воображаемые путешествия, и дискуссии на основе распределения ролей, и пресс-конференции, и уроки-суды и т.д. Методика разработки и прове-

дения ролевых игр предусматривает включение в полной мере или частично следующих этапов: подготовительного, игрового, заключительного и этапа анализа результатов игры.

На подготовительном этапе решаются вопросы как организационные, так и связанные с предварительным изучением содержательного материала игры. Организационные вопросы: распределение ролей; выбор жюри или экспертной группы; формирование игровых групп; ознакомление с обязанностями. Предваряющие: знакомство с темой, проблемой; ознакомление с инструкциями, заданиями; сбор материала; анализ материала; подготовка сообщения; изготовление наглядности; консультации.

Игровой этап характеризуется включением в проблему и осознанием проблемной ситуации в группах и между группами.

Внутригрупповой аспект: индивидуальное понимание проблемы; дискуссия в группе, выявление позиций; принятие решения; подготовка сообщения.

Межгрупповой: заслушивание сообщений групп, оценка решения.

На заключительном этапе вырабатываются решения по проблеме, заслушивается сообщение экспертной группы, выбирается наиболее удачное решение.

При анализе результатов ролевой игры определяется степень активности участников, уровень знаний и умений, вырабатываются рекомендации по совершенствованию игры.

Проведение ролевой игры, как и всякой другой, построенной на использовании имитации, связано с преодолением трудностей, заложенных в ее противоречивом характере. Противоречивость ролевой игры заключается в том, что в ней всегда должны иметь и серьезность. Кроме того, она проводится в соответствии с определенными правилами, предусматривающими элементы импровизации. Если хотя бы один из этих факторов отсутствует, игра не достигает цели. Она превращается в скучную инсценировку в случае излишней регламентации и отсутствия импровизации, или в фарс, когда играющие утрачивают серьезность и их импровизации носят абсурдный характер.

Ролевые игры являются подготовительным этапом для деловых игр, в которых специалисты проигрывают разные профессиональные ситуации, не имеющие места в действительности, для прогнозирования их возможных результатов.

Ролевые игры – это взаимодействие по принципу «что было бы, если бы...»: на занятии создается игровая ситуация, при которой между участниками группы распределяются определенные роли. В средней школе эта технология используется в первую очередь при обучении иностранным языкам (сценки «в магазине», «в автобусе», «на экскурсии» и др.). При обучении русскому языку ролевые игры могут быть активно использованы на уроках развития речи, риторике, при работе над стилями речи.

Структурные элементы современного урока

Структура урока. Структура урока и его тип образуются из комбинации основных элементов процесса обучения. Структурное построение урока зависит от конкретных учебно-воспитательных задач, характера предполагаемой на уроке деятельности и обучающего взаимодействия учителя и детей.

Структура урока – совокупность его элементов и этапов, выстроенных в определенной последовательности согласно дидактическим целям.

Любой урок, традиционный или проблемный, интересный или скучный имеет свое строение – структуру (этапы). С этапами урока связаны понятия его целей и дидактических задач, ориентированных на реализацию обучающей, воспитывающей и развивающей функций урока. Существуют различные подходы к выбору основных структурных элементов урока. Однако общая дидактическая структура урока характеризуется тремя основными (обобщенными) структурными элементами, в числе которых выделяются:

- актуализация прежних знаний и способов действий;
- формирование новых знаний и способов действий;
- применение знаний и формирование умений и навыков.

Первый компонент (актуализация знаний) наряду с воспроизведением ранее изученного предполагает и установление преемственных связей прежних и новых знаний и применение их в новых ситуациях.

Второй компонент общедидактической структуры урока предполагает раскрытие сущности новых понятий, усвоение новых способов учебной и умственной деятельности учащихся.

Третий компонент дидактической структуры обеспечивает обобщение и систематизацию знаний и формирование рациональных способов применения их на практике. Все это характеризует общую (трехэлементную) дидактическую структуру современного урока.

Более конкретные этапы урока можно рассматривать как результат разукрупнения основных компонентов его общей дидактической структуры.

Каждый урок имеет внутреннее строение, структуру, под которой подразумевается *последовательность отдельных этапов, запланированных звеньев учебно-воспитательного процесса.*

Структурные элементы урока (по М.Т. Баранову):

- организационный момент (2–3 мин.) – предназначается для того, чтобы создать у учащихся рабочую настроенность;
- проверка домашнего задания (9–10 мин.);
- объяснение нового материала (до 15 мин.);
- формирование умений и навыков (до 15 мин.);
- подведение итогов урока (2–3 мин.);
- задание домашней работы (2–3 мин.).

Проверка усвоения изученного материала – обычно **домашнего задания** – **традиционно сложившаяся часть урока**, смысл которой состоит как в проверке и контроле, так и в подготовке к изучению нового материала.

Методисты (М. Т. Баранов и др.) для проверки усвоения учащимися знаний о языке рекомендуют использовать следующие способы: ответы на вопросы, требующие обоснования высказанного положения; применение усвоенных знаний к примерам; • составление таблиц и заполнение их соответствующими примерами; • связное сообщение ученика о языковом явлении (обычно используется после изучения темы, раздела, на уроках повторения); рассказ по предлагаемому плану; составление плана ответа.

Возможные задания по работе над таблицами: составить таблицу по признакам, опираясь на формулировку темы; найти ошибки в готовой таблице; определить тему и вид таблицы.

Возможные виды проверки письменных заданий: сравнение домашней работы с визуальным образцом (запись на доске, кодоскоп) для исправления возможных ошибок; вставка пропущенных букв, знаков препинания (с кратким объяснением и записью на доске); выборочное чтение или выписывание (на доске) примеров; диктант по тексту домашнего упражнения

Педагогические требования к объяснению нового материала:

точное и четкое формулирование задачи, сути проблемы, вопроса; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;

использование приемов сравнения, сопоставления, аналогии;

привлечение ярких примеров;

обеспечение четкости логики изложения.

• Особенности ознакомления учащихся с новым языковым или речевым явлением:

восприятие изучаемого явления может осуществляться в следующих

формах: устная; письменная; устная и письменная одновременно;

пути осознания школьниками существенных признаков явления:

догматический – объяснительные методы;

эвристический – поисковые методы;

формирование понятия:

готовое определение (сообщение учителя, по учебнику);

самостоятельное формулирование (силами учащихся).

Формирование умений и навыков в процессе работы над обучающими упражнениями включает следующие элементы:

- постановка цели выполнения упражнения;
- определение способа решения поставленной задачи;
- образцы выполнения;

- непосредственное выполнение упражнения;
- проверка выполненной работы.

Обучение школьников применению на практике полученных знаний

- запоминание новых сведений (чтение про себя, составление плана, пересказ по этому плану, составление таблиц и др. приемы);
- воспроизведение усвоенного (ответы учащихся);
- усвоение алгоритма применения (перевод знаний в умения на основе образцов рассуждения, выполнения действий в определенной последовательности).

Подведение итогов урока – относительно самостоятельная часть урока, которая заключается в напоминании главных идей изучаемого сосредоточением внимания на связи теоретических рассуждений с упражнениями.

Затем учитель сообщает ***задание на дом***, разъясняет основные идеи и способы его выполнения.

Инструкция о выполнении домашнего задания должна даваться четко, кратко, последовательно. Главная задача в том, чтобы *помочь ученикам организовать свой домашний учебный труд*.

Организационный этап

1. Дидактическая задача этапа	Подготовить учащихся к работе на уроке, определить цели и задачи урока
2. Содержание этапа	Взаимные приветствия учителя и учащихся; фиксация отсутствующих; проверка внешнего состояния классного помещения; проверка подготовленности учащихся к уроку; организация внимания и внутренней готовности
3. Условия достижения положительных результатов	Требовательность, сдержанность, собранность учителя; систематичность организационного воздействия; последовательность в предъявлении требований
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Кратковременность организационного момента; полная готовность класса к работе; быстрое включение учащихся в деловой ритм; организация внимания всех учащихся
5. Требования к реализации дидактической задачи урока	Кратковременная организация процесса; требовательность, сдержанность преподавателя; ярко выраженная волевая направленность деятельности; стимуляция деятельности учащихся, ее целенаправленность

6. Способы активизации на уроке	Запись на доске цели урока. Сообщение консультантов о готовности класса
7. Ошибки, допускаемые при реализации	Нет единства требований к учащимся; не стимулируется их познавательная активность

Этап всесторонней проверки домашнего задания

1. Дидактическая задача этапа	Установить правильность и осознанность выполнения всеми учащимися домашнего задания; устранить в ходе проверки обнаруженные пробелы в знаниях, совершенствуя при этом ЗУН
2. Содержание этапа	Выяснить степень усвоения заданного на дом материала; определить типичные недостатки в знаниях и их причины; ликвидировать обнаруженные недочеты
3. Условия достижения положительных результатов	Оперативность учителя, целевая направленность его деятельности; использование учителем системы приемов, позволяющих проверить домашнее задание у большинства учащихся классов
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Возможность учителя за короткий промежуток времени (5–7 минут) установить уровень знаний у большинства учащихся и типичные недостатки; возможность в ходе проверки домашнего задания актуализировать и скорректировать опорные понятия; ликвидировать причины обнаруженных недостатков; высокая степень выявления качества знания материала, полученного учащимися на дом
5. Требования	Оптимальность листа опроса среди других этапов урока, цели и формы организации опроса (индивидуальный, фронтальный), учет возрастных и индивидуальных особенностей детей; доминирующий характер поисковых и проблемных заданий
6. Способы активизации на уроке	Использование различных форм и методов контроля. Поисковые, творческие, индивидуальные задания учащимся
7. Ошибки, допускаемые при реализации	Однообразие уроков и методов опроса; отсутствие учета индивидуальных особенностей учащихся и специфики изучаемого материала. Репродуктивный характер вопросов и заданий

Этап всесторонней проверки ЗУН

1. Дидактическая задача этапа	Глубоко и всесторонне проверить знания учащихся 1–4-х классов, выявив причины обнаруженных пробелов в знаниях и умениях; стимулировать опрашиваемых и весь класс к овладению рациональными приемами учения и самообразования
-------------------------------	--

2. Содержа-ние этапа	Проверка различными методами объема и качества усвоения материала; проверка характера мышления учеников; проверка степени сформированности общеучебных умений и навыков; комментирование отчетов учащихся; оценка ЗУН
3. Условия достижения положительных результатов	Использование самых различных методов проверки знаний, начиная от фронтальной беседы, индивидуального опроса и кончая тестовой проверкой, которая дает возможность за 10-15 минут получить ответы всего класса на 10–20 вопросов. Постановка дополнительных вопросов для проверки прочности, глубины осознанности знаний; создание при опросе нестандартных ситуаций; привлечение с помощью специальных заданий всех учащихся к активному участию в поиске более полных и правильных ответов на поставленные вопросы; создание атмосферы важности работы, осуществляемой учащимися на данном этапе
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Проверка учителем не только объема и правильности знаний, но также их глубины, осознанности, гибкости и оперативности, умения использовать их на практике; рецензирование ответов учащихся, направленное на выяснение положительных и отрицательных сторон в их ЗУН и указание того, что необходимо сделать для совершенствования приемов самостоятельной работы; активная деятельность всего класса в ходе проверки знаний отдельных учащихся
5. Требования	Обучающий характер опроса. Осознанность, полнота деятельности учащихся. Привлечение учащихся к исправлению ошибок. Объективность аргументированного ответа
6. Ошибки, допускаемые при реализации	Слабая активизация учащихся в процессе проверки. Отсутствие аргументов отметок

Этап подготовки учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала

1. Дидактическая задача этапа	Организовать и направить к цели познавательную деятельность учащихся
2. Содержа-ние этапа	Сообщение цели, темы и задач изучения нового материала; показ его практической значимости; постановка перед учащимися учебной проблемы

3. Условия достижения положительных результатов	Предварительная формулировка учителем цели, оценка значимости для учащихся нового учебного материала, учебной проблемы, фиксация этого в поурочном плане; умение учителя четко и однозначно определить образовательную цель урока, показать ученикам, чему они должны научиться в ходе урока, какими ЗУН должны овладеть. Вариативность приемов сообщения учащимся цели на различных уроках
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Активность познавательной деятельности учащихся на последующих этапах; эффективность восприятия и осмысления нового материала; понимание учащимися практической значимости изучаемого материала (выясняется на последующих этапах урока)

Этап усвоения новых знаний

1. Дидактическая задача этапа	Дать учащимся конкретное представление об изучаемых фактах, явлениях, основной идеи изучаемого вопроса, а так же правила, принципы, законы. Добиться от учащихся восприятия, осознания, первичного обобщения и систематизации новых знаний, усвоения учащимися способов, путей, средств, которые привели к данному обобщению; на основе приобретаемых знаний вырабатывать соответствующие ЗУН
2. Содержание этапа	Организация внимания; сообщение учителем нового материала; обеспечение восприятия, осознания, систематизации и обобщения этого материала учащимися
3. Условия достижения положительных результатов	Использование приемов, усиливающих восприятие существенных сторон изучаемого материала. Полное и точное определение отличительных признаков изучаемых объектов и явлений; вычленение в изучаемых объектах, явлениях наиболее существенных признаков и фиксация на них внимания учащихся. Запись в тетрадях формулировок, опорных пунктов плана, тезисов конспекта; использование приемов мышления (анализа, сравнения, абстрагирования, обобщения, конкретизации). Постановка перед учащимися проблемной ситуации, постановка эвристических вопросов; составление таблиц первичного обобщения материала, когда это возможно. Актуализация личного опыта и опорных знаний учащихся; словарная работа
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	При использовании метода эвристической беседы, самостоятельной работы учащихся в сочетании с беседой, при использовании компьютерной техники показателем эффективности усвоения учащимися новых знаний и умений является правильность их ответов и действий в процессе беседы и активное участие класса в подведении итогов самостоятельной работы, а также в оценке качества знаний учащимися на последующих этапах обучения

5. Требования	Четкая постановка перед учащимися задач изучения новой темы, стимуляция интереса к рассматриваемому вопросу. Обеспечение должной научности, доступности и систематичности изложения материала. Концентрация внимания на главном в изученном. Оптимальность темпа и системы методов изучения нового материала
6. Способы активизации на уроке	Использование нестандартных форм и методов обучения. Высокая степень самостоятельности при изучении нового материала. Использование ТСО и средств наглядности
7. Ошибки, допускаемые при реализации	Нет четкости в постановке задач, не выделено главное, не систематизирован и не закреплен материал, не связан с ранее изученным. Используется недоступный для учащихся уровень изложения

Этап проверки понимания учащимися нового материала

1. Дидактическая задача этапа	Установить, усвоили или нет учащиеся связь между фактами, содержание новых понятий, закономерностей, устранить обнаруженные пробелы
2. Содержание этапа	Проверка учителем глубины понимания учащимися учебного материала, внутренних закономерностей и связей сущности новых понятий
3. Условия достижения положительных результатов	Постановка вопросов, требующих активной мыслительной деятельности учащихся; создание нестандартных ситуаций при использовании знаний; обращение учителя к классу с требованием дополнить, уточнить или исправить ответ ученика, найти другое, более рациональное решение и т.д.; учет дополнительных ответов по количеству и характеру при выяснении пробелов в понимании учащимися нового материала
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Учитель спрашивает средних и слабых учеников, класс привлекается к оценке их ответов, по ходу проверки учитель добивается устранения пробелов в понимании учащимися нового материала; основной критерий выполнения дидактической задачи – уровень осознанности нового материала большинством слабых и средних учеников

Этап закрепления нового материала

1. Дидактическая задача этапа	Закрепить у учащихся те знания и умения, которые необходимы для самостоятельной работы по этому материалу
2. Содержание этапа	Закрепление полученных знаний и умений; закрепление методики изучения нового материала; закрепление методики предстоящего ответа ученика при очередной проверке знаний
3. Условия достижения положительных результатов	Выработка умений оперировать ранее полученными знаниями, решать практические и теоретические задачи; использование разнообразных форм закрепления знаний

4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Умение учащихся соотносить между собой факты, понятия, правила и идеи; умение воспроизводить основные идеи нового материала, умение выделить существенные признаки ведущих понятий, конкретизировать их. Активность учащихся
5. Требования к ее реализации	Доступность, последовательность выполняемых заданий, самостоятельность учащихся при этом. Оказание ученикам дифференцированной помощи, анализ ошибок, обеспечение контроля и самоконтроля при выполнении заданий
6. Способы активизации на уроке	Разнообразие заданий, их практическая направленность
7. Ошибки, допускаемые при реализации	Вопросы и задания предлагаются в той же логике, что и изучение нового материала. Однообразие способов закрепления. Мало времени отводится на закрепление. Упор делается не на главное

Этап информирования учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

1. Дидактическая задача этапа	Сообщить учащимся о домашнем задании, разъяснить методику его выполнения и подвести итоги работы
2. Содержание этапа	Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению; проверка понимания учащимися содержания работы и способов ее выполнения, подведение итогов урока
3. Условия достижения положительных результатов	Спокойное, терпеливое объяснение содержания работы, приемов и последовательности ее выполнения. Обязательное и систематическое выполнение этапа в границах урока; умение дать в коротких указаниях порядок выполнения
4. Показатели выполнения дидактической задачи урока	Правильное выполнение домашнего задания всеми учениками
5. Требования к ее реализации дидактической задачи урока	Оптимальность объема и сложности домашнего задания. Предупреждение о возможных затруднениях и способах их ликвидации. Повышение интереса к домашнему заданию
6. Способы активизации на уроке	Дифференциация заданий, творческий характер их выполнения (интервью, защита проектов)
7. Ошибки, допускаемые при реализации	Информация о домашнем задании после звонка. Большой объем и высокая сложность. Отсутствие инструктажа, ясности цели и способов выполнения

Подведение итогов урока

1. Дидактическая задача этапа	Проанализировать, дать оценку успешности достижения цели и наметить перспективу на будущее
2. Содержание этапа	Самооценка и оценка работы класса и отдельных учащихся. Аргументация выставленных отметок, замечания по уроку, предложения о возможных изменениях на последующих уроках
3. Условия достижения положительных результатов	Четкость, лаконичность, максимум участия школьников в оценке своей работы
4. Требования	Адекватность самооценки учащихся и оценки учителя. Осознание учениками значимости полученных результатов и готовность использовать их для достижения учебных целей
5. Дополнительная активизация	Использование алгоритма оценки работы класса, учителя и отдельных учеников. Стимуляция высказывания личного мнения об уроке и способах работы на нем
6. Ошибки	Скомканность этапа, подведение итогов после звонка, отсутствие данного этапа. Расплывчатость, необъективность в оценке, отсутствие поощрения

Строение уроков основных типов.

УРОК ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НОВЫМ МАТЕРИАЛОМ. Структура урока ознакомления с новым материалом определяется его основной дидактической целью: введением понятия, установлением свойств изучаемых объектов, построением правил, алгоритмов и т.д.

Его основные *этапы*:

- сообщение темы, целей, задач урока и мотивации учебной деятельности;
- подготовка к изучению нового материала через повторение и актуализацию опорных знаний;
- ознакомление с новым материалом;
- первичное осмысление и закрепление связей и отношений в объектах изучения;
- постановка задания на дом;
- подведение итогов урока.

УРОК УСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ. Урок может быть построен и как занятие по **передаче – усвоению новых знаний, умений и навыков.** Необходимость в нем возникает тогда, когда учителю с учащимися предстоит изучить цельный, логически заверченный учебный материал или сделать обстоятельное вступление в новую тему.

Структура такого урока включает:

- 1) организацию введения в урок;
- 2) передачу – усвоение новых знаний (изложение новой информации учителем или организация самостоятельной работы с компьютером, литературой и т. д.);
- 3) закрепление – диагностику прочности знаний путем наблюдения учителя или контрольных бесед;
- 4) инструктаж по дальнейшей работе над темой и конкретные задания для самостоятельной работы дома, в библиотеке и т.д.

УРОК ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ. *Урок формирования умений и навыков* способствует закреплению знаний и развитию на этой основе соответствующих умений.

При постановке *цели урока* учитель напоминает те положения и правила, которые будут лежать в основе практической учебной деятельности.

Основная часть урока:

- практические задания;
- разрешение проблемных ситуаций и вопросов;
- тренировочные упражнения;
- самостоятельные работы.

Проверку домашнего задания целесообразно совместить с *закреплением.*

Успех урока зависит от подбора упражнений с учетом особенностей учащихся данного класса. Главное здесь в том, чтобы правильно найти степень трудности упражнения.

УРОК ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИЗУЧЕННОГО. Урок закрепления знаний, умений и навыков – вид уроков грамматики, орфографии, лексики и пр., наряду с уроками сообщения новых знаний, контрольными и обобщающими уроками и т.д. У.з. включает повторение изученного на предыдущем уроке, упражнения различных типов, развитие речи учащихся, проверку усвоения. На У.з. нет новой темы, но углубление знаний происходит за счет все возрастающей сложности примеров, за счет практического применения полученного знания по теме все в новых и новых условиях, с возрастающей степенью самостоятельности; происходит также перестройка последовательности, перегруппировка материала. На У.з. формируются навы-

ки письма, чтения, речи, орфографии, пунктуации, орфоэпии, совершенствуется культура речи учащихся.

Основная дидактическая цель его – формирование определенных умений. Наиболее общая структура урока закрепления изученного такова:

проверка домашнего задания, уточнение направлений актуализации изученного материала;

сообщение темы, цели и задач урока, мотивация учения;

воспроизведение изученного и его применение в стандартных условиях;

перенос приобретенных знаний, их первичное применение в новых или измененных условиях с целью формирования умений;

подведение итогов урока;

постановка домашнего задания.

УРОК ПОВТОРЕНИЯ ИЗУЧЕННОГО. *Структура урока повторения пройденного:*

организация» начала урока;

постановка цели и задач урока;

обобщение и систематизация учебного материала;

итоги урока и задание на дом.

Особенности проведения этого типа урока в том, что необходимо:

точно определить границы учебного материала;

умело выделить основные идеи, понятия, правила, положения;

подобрать соответствующие упражнения.

При повторении усиливается внимание к *воспитывающей стороне урока*. Учебный материал здесь в большей степени связан с интересными фактами, событиями, впечатлениями. При обобщении и систематизации учитель сам объясняет мало, *он преимущественно руководит познавательной деятельностью учащихся*.

Подведение итогов урока удобно связать с домашним заданием, которое дается с целью закрепления основных идей и понятий изучаемого материала.

УРОК ПРИМЕНЕНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ. В процессе применения знаний и умений различают следующие основные звенья: воспроизведение и коррекция необходимых знаний и умений; анализ задания и способов его выполнения; подготовка требуемого оборудования; самостоятельное выполнение заданий; рационализация способов выполнения заданий; внешний контроль и самоконтроль в процессе выполнения заданий. Этим обусловлено возможная структура урока применения знаний и умений:

проверка домашнего задания;

мотивация учебной деятельности через осознание учащимися практической значимости применяемых знаний и умений, сообщение темы, цели и задач урока;

осмысление содержания и последовательности применения практических действий при выполнении предстоящих заданий;

самостоятельное выполнение учащимися заданий под контролем учителя;

обобщение и систематизация результатов выполненных заданий;

подведение итогов урока и постановка домашнего задания.

УРОК ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ. Без уроков обобщения и систематизации знаний, называемых также уроками обобщающего повторения, нельзя считать завершенным процесс усвоения учащимися учебного материала. На них выделяют наиболее общие и существенные понятия, законы и закономерности, основные теории и ведущие *идеи*, устанавливают причинно-следственные и другие связи и отношения между важнейшими явлениями, процессами, событиями, усваивают широкие категории понятий и их систем и наиболее общие закономерности категорий и систем, от них – к усвоению знаний: овладение основами теории изучаемого предмета.

В связи с этим систематизация знаний включает следующую структуру:

постановка цели урока и выявление мотива учащихся;

воспроизведение и коррекция опорных знаний;

повторение и анализ основных фактов;

обобщение и систематизация понятий, их применение для объяснения новых практических заданий;

усвоение ведущих и основных для систематизации знаний;

подведение итогов.

КОМБИНИРОВАННЫЙ УРОК. Необходимо учитывать известную условность указанного термина. В данном случае имеется в виду дидактически вполне целесообразное сочетание на одном и том же уроке таких видов занятий, которые позволяют тесно объединять в процессе работы учителя с учащимися изучение нового материала, его закрепление и обобщение знаний на высоком понятийном уровне.

Ниже приводятся дифференцирующие признаки уроков «комбинированного» типа:

1. Воспроизведение теоретических знаний и практических навыков, усвоенных накануне.

2. Изучение некоторой дозы новых теоретических сведений путем органического включения их в структуру ранее приобретенных знаний.

3. Обобщение и систематизация материала в процессе тренировочных упражнений как общего, так и дифференцированного характера.

4. Дифференциация домашних заданий.

Комбинированный урок характеризуется постановкой и достижением нескольких дидактических целей. Их многочисленными комбинациями определяются разновидности комбинированных уроков. Традиционной является следующая структура комбинированного урока:

ознакомление с темой урока, постановка его целей и задач;

проверка домашнего задания;

проверка знаний и умений учащихся по пройденному материалу;

изложение нового материала;

первичное закрепление изученного;

подведение итогов урока и постановка домашнего задания.

УРОК КОНТРОЛЯ И КОРРЕКЦИИ ЗУН. Изучение нового материала, его повторение – все это предполагает всеобщую объективную проверку состояния знаний детей. Высшей формой заключительной проверки знаний является экзамен. Но и в ходе учебного процесса возникает необходимость контрольных, диагностических проверок.

Для этого и применяются специальные контрольные уроки, структура которых включает:

вводную объяснительную часть;

основную часть, собственно саму самостоятельную работу;

заключительную часть, которая позволяет детям сориентироваться в предстоящем изучении нового материала.

Типы контрольных уроков:

1. Проведение письменных контрольных работ с использованием нескольких вариантов заданий, включающих ответы на вопросы, различные виды фонетического, словообразовательного, грамматического разбора, стилистическую правку текстов и т.п.

2. Устный опрос отдельных учащихся с предварительной подготовкой по заданию учителя (уплотненный опрос), сочетаемый с выполнением всеми учащимися в целом индивидуализированных заданий.

3. Самостоятельная работа учащихся по составлению связных текстов.

Структура контрольных уроков:

1. Сообщение темы, цели и задач урока.

2. Показ использования приобретенных ЗУН в жизненных ситуациях.

3. Проверка знаний фактического материала, фронтальная беседа, индивидуальный опрос.

4. Проверка знаний основных понятий, законов и умений объяснить их сущность, письменная работа.

5. Проверка глубины осмысления знаний и степени их обобщения, самостоятельное сопоставление обобщенных таблиц, письменный опрос.
6. Применение учащимися знаний, практические задания.
7. Выполнение комплексных творческих работ.
8. Итоги урока.
9. Задание на дом.

Контроль за усвоением знаний и учебно-языковых умений производится на основе ответов учащихся на вопросы, требующие сопоставления, сравнения и выводов о сходстве и различии определенных языковых явлений.

В настоящее время методисты рекомендуют осуществлять проверку знаний и учебно-языковых умений учащихся вместе с проверкой орфографических и пунктуационных умений и навыков – в форме дополнительных заданий к текстам диктантов.

Контроль за овладением орфографической и пунктуационной грамотностью ведется при посредстве специальных диктантов. Текст диктанта должен включать изученные орфограммы и пунктуационные правила.

Особенности диктования:

- используются диктанты без изменений;
- текст диктанта читается сначала целиком, затем – по предложениям;
- для проверки написанного текст также читается полностью.

Контроль за овладением навыками связной речи осуществляется с помощью изложений и сочинений

Проведение изложения.

вид изложения – подробный пересказ исходного текста;
чтение текста (один-два раза);
составление плана изложения;
написание черновика;
редактирование;
переписывание пересказов набело.

Работа над контрольным сочинением:

темы в соответствии с возрастом школьников;
периодичность проведения – два-три раза в течение учебного года;
учащимся предлагаются от одной до трех тем;
составление планов, рабочих материалов;
черновые варианты текстов;
редактирование;
переписывание набело.

Контроль на комбинированном уроке сочетается с элементами обучения.

Для такого урока *оптимальное учебное время* – два академических часа:

первый – формирование умений;

второй – включение небольшой контрольной работы без предварительной подготовки.

УРОК РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ учащихся имеет следующую цель: исправление и объяснение допущенных ошибок (орфографических, пунктуационных, в изложениях и сочинениях), а также их предупреждение.

Следует выбрать для анализа *типичные ошибки учащихся*.

Порядок работы:

исправление;

объяснение;

закрепление правил на новом материале.

УРОКИ БЛОКОВОЙ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА. В последнее время довольно широко используется *блоковая подача материала*, которая (при хорошей методической организации работы) имеет ряд существенных преимуществ, в частности:

— облегчает создание у учащихся системного представления об изучаемом материале, который воспринимается как единое целое;

— позволяет экономить время для закрепления знаний и формирования умений и навыков, рациональных способов деятельности;

— позволяет увеличивать удельный вес самостоятельной работы учащихся;

— способствует расширению тематического диапазона каждого занятия, так как учебный материал дается обобщенно (вместо дробления его на мелкие части и последовательного изучения отдельных тем);

— дает возможность более полно осознавать взаимосвязи между языковыми фактами и явлениями.

Существуют разные варианты подачи материала на уроке блоковой подачи.

В одних случаях ознакомление с блоком происходит сразу же на одном уроке. Затем материал вновь рассматривается в целом, но более развернуто и углубленно, и так до полного усвоения.

Изучение материала на основе обобщенного блока может осуществляться не одновременно, а последовательно, по этапам от одного частного подблока к другому в течение нескольких часов (чаще всего – на основе тематического опорного конспекта – как в опыте В.Ф. Шаталова).

В заключение материал обобщается и закрепляется.

Эта совокупность этапов в итоге образует законченный цикл, который повторяется при рассмотрении каждого подблока (в системе разных ти-

пов и видов урока). Существуют и другие методики построения уроков, основанные на блоковой подаче материала.

ПРОБЛЕМНЫЙ УРОК. В основе проблемного (от феч. problema – задача, задание) обучения лежит идея С.Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через решение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи, ситуации.

Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа, т.е. заранее готовый ответ здесь неприемлем. Проблемная ситуация (проблемная задача) – это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. В основе проблемной задачи лежит противоречие между существующими знаниями. Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (ученик) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их отыскать. Такая ситуация характеризует состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания и стимулирующее поиск им новых знаний и способов деятельности.

Достоинства концепции проблемного обучения: развивает мыслительные способности учащихся, интерес к учению, творческие силы.

Недостатки концепции: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя; требует много времени, в силу чего проблемное обучение в полном виде используется нечасто.

Подобная модель обучения восходит к методам системы Д. Дьюи (обучение через делание). В 1960-е гг. ее вариант – обучение через исследование – разрабатывал Дж. Брунер. В России большой вклад в исследование проблемного обучения внесли И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов и др.

В основе проблемного обучения лежит создание проблемной ситуации – психологического состояния интеллектуального затруднения, которое возникает у учащегося потому, что он не может решить проблему (задачу) известными ему способами. Выделяют четыре уровня проблемности в обучении:

Преподаватель сам ставит проблему и решает ее при активном обсуждении учащимися.

Преподаватель ставит проблему, учащиеся под его руководством или самостоятельно ее решают.

Учащийся сам ставит проблему и решает ее совместно с преподавателем.

Учащийся сам ставит и решает проблему.

Третий и четвертый уровни проблемности – это исследовательская работа. Они могут быть реализованы в высшей школе, в средней же школе работают преимущественно с первым и вторым уровнями. Второй уровень связан по большей части с деятельностью научных обществ учащихся и факультативов, а также с написанием рефератов и может быть использован в полной мере только в старшей школе, особенно в лицейских и гимназических классах. Целью проблемного обучения является приобретение умений и навыков исследовательской деятельности.

Уроки развития речи

Урок развития речи учащихся – сочинение, изложение, другое упражнение по самостоятельному построению текста, связной речи. Нередко продолжительностью 90 мин и более (в старших классах сочинение – до 4 час); до VI класса – обычно до 45 мин. У. р. р. может носить характер подготовки к сочинению: сбор и систематизация материала, составление плана, языковая подготовка и пр. У. р. р., как правило, носят обучающий характер, но могут быть посвящены контрольному изложению или сочинению. У. р. р. связываются с текущим материалом, изучаемым на уроках грамматики, фонетики, лексики и пр., на них осуществляется связь языкового курса с развитием речи учащихся. Несмотря на наличие специальных уроков, развитие речи является «аспектом» изучения русского языка, и элементы развития речи вплетаются в каждый урок русского языка: словарная работа, словосочетание и предложение, элементы стилистики и культуры речи, беседы, связные развернутые ответы по грамматике, сочинения и изложения малых форм – все это создает непрерывную систему развития речи учащихся, вехами же этой системы служат У. р. р.

Типы уроков развития речи: уроки обучающих изложений; уроки обучающих сочинений; уроки подготовки к изложениям и сочинениям; уроки исправления и анализа ошибок.

Уроки обучающих изложений

1. Сообщение темы, постановка цели занятий.
2. Краткая беседа об авторе отрывка, предназначенного для изложения.
3. Выразительное чтение отрывка учителем.
4. Работа над содержанием текста (выяснение значения новых слов; составление плана отрывка; пересказ содержания).
5. Языковая подготовка (работа над выразительно-изобразительными средствами языка автора – синонимами, перифразами, эпитетами, мета-

форами, сравнениями и под.; анализ синтаксико-стилистической основы авторского текста; предупреждение орфографических и пунктуационных ошибок). Попутное составление «рабочих материалов».

6. Повторное чтение текста учителем или прослушивание грамзаписей текстов, предназначенных для изложений, в исполнении известных чтецов, актеров.

7. Подготовка черновика.

8. Написание белого варианта изложения.

Необходимо учитывать, что на подготовительную работу к изложению обычно отводится целый урок. Беловой вариант текста учащимися пишется на втором, сдвоенном уроке, или дальнейшая работа над изложением проводится учащимися дома.

Уроки обучающих сочинений

1. Сообщение учителя о характере работы, постановка цели занятий.

2. Работа над темой и основной мыслью сочинения.

3. Составление плана и «рабочих материалов» на основе использования различных источников: жизненных наблюдений учащихся, материалов литературных произведений, картин художников, театральные спектаклей, кинофильмов, радио- и телепередач.

4. Языковая подготовка (работа над семантикой слов, которые предполагается ввести в тексты; коллективные и индивидуальные поиски учащимися образных слов и выражений, а также синтаксических структур, которые наиболее полно соответствуют определенному содержанию; поиски средств связи между частями текста; предупреждение орфографических и пунктуационных ошибок).

5. Составление черновика.

6. Написание белого варианта сочинения.

Подготовка учащихся к обучающему сочинению также занимает целый урок; работа над беловым вариантом сочинения обычно переносится на второй, сдвоенный урок или осуществляется учащимися дома.

Уроки исправления и анализа ошибок

1. Общая оценка учителем качества выполнения учащимися письменных работ (контрольных диктантов, изложений и сочинений).

2. Разбор достоинств и недостатков текстов ученических изложений и сочинений.

3. Анализ общих для класса орфографических, пунктуационных, грамматических, речевых ошибок.

4. Индивидуализация заданий, даваемых тем учащимся, которыми допущено минимальное количество ошибок в письменных работах, и продолжение коллективной работы над ошибками.

5. Постепенный переход всех учащихся к выполнению индивидуализированных заданий.

6. Индивидуализация заданий, даваемых учащимся на дом.

Факультативные занятия

Цель факультативного курса – углубление полученных учащимися на уроках русского языка знаний, повышение уровня культуры русской речи и общего кругозора учащихся, вооружение учащихся навыками самостоятельной работы и умениями творческого поиска.

Методика проведения факультативного занятия:

– проблемное изложение материала руководителем факультатива в форме беседы или лекции;

– доклады, сообщения учащихся на заданную ранее тему;

– обсуждение докладов, обмен мнениями;

– выполнение упражнений аналитико-синтетического характера, требующих творческого поиска, самостоятельного анализа;

– подведение итогов занятий;

– задание на дом.

По итогам педпрактики на V курсе студенты сдают отчетную документацию.

4.4. Методические рекомендации по организации и проведению государственного экзамена

Общие требования к процедуре проведения государственного экзамена

Методические рекомендации по организации итоговой аттестации выпускников по специальностям среднего педагогического образования разработаны в соответствии с Положением об итоговой государственной аттестации выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования в российской Федерации, утвержденным постановлением ГОСКОМВУЗА России от 27.12.95 № 10.

Методические рекомендации определяют подходы и требования к разработке Программы итоговой государственной аттестации выпускников по специальности среднего педагогического образования, а также организации и проведению государственной аттестации.

Итоговый экзамен по методике преподавания русского языка является одним из видов итоговой государственной аттестации выпускников, завершающих обучение по основной профессиональной образовательной программе среднего профессионального образования, и проводится в соответствии с Положением об итоговой государственной аттестации выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования РФ (Постановление Госкомвуза России от 27.12.95 № 10).

Экзамен по дисциплине проводится с целью выявления готовности выпускника к осуществлению основных видов деятельности, соответствия уровня и качества подготовки выпускника Государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования в части государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0302 – русский язык и литература, требованиям регионального компонента и компонента образовательного учреждения.

Согласно Программе итоговой государственной аттестации разрабатываются экзаменационные материалы, которые выявляют уровень готовности выпускника к осуществлению основных видов деятельности, отражают содержание проверяемых теоретических знаний и практических умений в соответствии и Государственными требованиями, требованиями регионального компонента и компонента образовательного учреждения.

Экзаменационные материалы составляются в соответствии с квалификационной характеристикой выпускника по специальности на основе действующей программы учебной дисциплины и охватывают ее наиболее актуальные разделы и темы.

Перечень вопросов и практических заданий по разделам, темам дисциплины разрабатываются преподавателями дисциплины и утверждаются на заседании предметной комиссии. Количество вопросов и практических заданий в перечне должны превышать количество вопросов и практических заданий необходимых для составления экзаменационных билетов. Количество экзаменационных билетов должно быть на три больше числа студентов. Содержание билетов до студентов не доводится. Вопросы и практические задания должны носить равноценный характер. Формулировки вопросов должны быть четкими, краткими, понятными, исключая двойное толкование. Могут быть использованы тестовые задания.

Форма проведения экзамена может быть устной, письменной, комбинированной.

Образовательное учреждение определяет перечень нормативных документов, программно-методических материалов, материалов справочного характера, учебных и наглядных пособий, образцов техники и др., которые разрешены к использованию на экзамене по дисциплине. Источники учебной информации должны отвечать современным требованиям.

В период подготовки к экзамену по дисциплине могут проводиться консультации по программе экзамена, на которые выделяются до 20 ч. времени на учебную группу из общего бюджета времени, отведенного на консультации.

К началу экзамену по дисциплине для государственной аттестационной комиссии должны быть подготовлены следующие документы:

- экзаменационные билеты;
- нормативные документы, программно-методические материалы, материалы справочного характера, учебные и наглядные пособия, образцы техники.

Итоговый экзамен по методике преподавания русского языка является одним из видов итоговой государственной аттестации выпускников, завершающих обучение по основной профессиональной образовательной программе среднего профессионального образования, и проводится в соответствии с Положением об итоговой государственной аттестации выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования РФ (Постановление Госкомвуза России от 27.12.95 № 10).

Экзамен по дисциплине проводится с целью выявления готовности выпускника к осуществлению основных видов деятельности, соответствия уровня и качества подготовки выпускника Государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования в части государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 05030165 – русский язык и литература, требованиям регионального компонента и компонента образовательного учреждения.

Государственный квалификационный комплекс должен содержать перечень вопросов, которые позволяют выявить не только основные знания по филологии на уровне современного развития филологической науки, но и показать методологическую подготовленность выпускника в своей профессиональной образованности, способность к компаративному анализу различных научных позиций и аргументированных формулировок собственной точки зрения.

На государственном экзамене каждого экзаменуемого должны быть программы экзамена и схемы анализа.

Экзаменаторы должны придерживаться общих учебных требований и создать обстановку доброжелательного взаимного уважения. Опрос производится в виде развернутого диалога.

Проведение экзамена по дисциплине

Экзамен по дисциплине проводится в специально подготовленных помещениях. На выполнение заданий по билету отводится не более одного академического часа.

Сдача экзамена по дисциплине проводится на открытых заседаниях государственной аттестационной комиссии с участием не менее двух третей ее состава.

При проведении устного экзамена на ответ одного студента отводится не более 0,5 академического часа. При проведении письменного экзамена на проверку письменной работы одного студента отводится не более 0,5 академического часа. При проведении комбинированного экзамена одного студента отводится не более одного академического часа.

В критерии оценки, определяющие уровень и качество подготовки студента по дисциплине входят:

- уровень готовности к осуществлению основных видов деятельности в соответствии с квалификационной характеристикой;
- уровень освоения студентом материала, предусмотренного учебной программой по дисциплине;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических заданий;
- обоснованность, четкость и культура изложения ответа;

Заседания государственной аттестационной комиссии протоколируются. В протоколе фиксируются результаты экзамена по дисциплине и особые мнения членов комиссии. Результаты экзамена объявляются в тот же день.

Подготовка студентов к государственному экзамену

1. В связи с тем, что данный государственный экзамен носит комплексный характер, при подготовке к государственному экзамену студентов по предмету «Методика преподавания русского языка» необходимо в первую очередь изучить рекомендованную литературу и повторить материалы лекционного курса по методике русского языка.

2. Второй этап подготовки предполагает знакомство студента с основными филологическими научными школами, концепциями, методологическими идеями, для этого ему необходимо изучить дополнительную литературу. Особенно внимательно следует отнестись к спорным научным проблемам, определив собственную аргументированную позицию.

3. Обобщив основные знания по данному предмету, студенту необходимо выявить круг источников изучения тем курса с привлечением учебных пособий.

Важным этапом подготовки студентов к экзамену является прослушивание обзорных лекций накануне экзамена. Они являются своеобразной формой повторения изученного материала. На обзорных лекциях студент имеет возможность под руководством преподавателя уточнить неясные вопросы, пополнить запас знаний.

Вопросы для итогового контроля **ГАО ИФЗР**

Методика преподавания русского языка как теория формирования языковой (речевой) компетентности обучаемых. Методы исследования в методике преподавания русского языка.

Русский язык как учебный предмет. Педагогические функции учебной дисциплины «Русский язык». Содержание работы по русскому языку в средней школе.

Технологии изучения русского языка как феномена национальной культуры, как средства познания мира и самого себя, как средства общения;

Основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования.

Пробные и параллельные учебные программы.

Учебник как ведущее средство обучения. Особенности учебников по русскому языку. Пробные и параллельные учебники.

Лексико-грамматический, структурно-семантический, коммуникативно-деятельностный способы обучения русскому языку. Единство репродуктивного и продуктивного способов обучения русскому языку.

Средства обучения русскому языку.

Базисный учебный план. Планирование учебного материала.

Урок как форма организации учебной деятельности. Структура урока русского языка. Типология уроков.

Моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем и уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения. Линейная, древовидная, сетевая, матричная модели.

Упражнение как метод формирования учебно-языковых умений. Основные виды упражнений по русскому языку.

Орфография и ее место в школьном курсе русского языка. Принципы методики преподавания орфографии.

Работа по орфографии в процессе развития связной речи учащихся. Работа над орфографическими ошибками учащихся.

Методика и цели работы по пунктуации в школе. Содержание и этапы работы по пунктуации в школе. Работа над пунктуационными ошибками.

Основные единицы обучения русскому языку в школе: слово – предложение – текст. Комплексный анализ текста.

Развитие речи в школе. Овладение нормами литературного языка. Культура речи учащихся.

Обогащение словарного запаса учащихся на уроках русского языка. Словарная работа на занятиях по русскому языку.

Словарно-семантическая работа на уроках русского языка. Лексические ошибки и работа над ними на уроках русского языка.

Содержание работы по развитию связной речи школьников. Приемы работы по развитию связной речи учащихся.

Изложение и сочинение как формы развития связной речи. Методика подготовки и анализа изложений и сочинений.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Диагностика развития языковой (речевой) компетентности обучаемых.

Контроль за усвоением знаний учащихся по русскому языку. Оценка орфографической и пунктуационной грамотности учащихся.

Внеклассная работа по русскому языку. Школьный кабинет русского языка.

Г А К И Ф 5 Р

Методика как теория и практика обучения русскому языку.

Русский язык как учебный предмет в разных типах средних учебных заведений. Цели, содержание и структура современного школьного курса русского языка.

Принципы, методы и приемы обучения русскому языку.

Средства обучения: учебник, учебные комплекты, зрительная и слуховая наглядность при обучении русскому языку.

Организация и обеспечение процесса обучения русскому языку: современный урок как основная форма обучения, типы уроков.

Упражнения, их виды и система.

Требования к знаниям и умениям по русскому языку.

Контроль знаний, умений и навыков как компонент учебного процесса.

Специфика уроков русского языка на старшей ступени в зависимости от профиля.

Методика изучения фонетики, орфоэпии и интонации.

Методика освоения орфографии.

Методика изучения лексики и фразеологии.

Методика изучения состава слова и словообразования.

Методика изучения грамматики (морфология и синтаксис).

Методика освоения пунктуации.

Методика преподавания русского языка на базовом и профильном уровнях.

Развитие речи учащихся.

Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности.

Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся.

Стилистика и культура речи как компоненты всех разделов школьного курса русского языка.

Методика работы над текстом.

Методика обучения написанию изложения и сочинению.

Культуроведческий аспект обучения русскому языку как средству духовного и эстетического воспитания.

Элективные курсы.

Внеурочная работа.

Аудиовизуальные технологии обучения: типология аудио-, видео-, компьютерных учебных пособий; типология учебных видеозаписей; банк аудио-, видео-, компьютерных материалов; дидактические принципы построения аудио-, видео-, компьютерных учебных пособий.

Аудиовизуальная культура: история, концепции, структура, функционирование.

Психофизиологические основы восприятия аудиовизуальной информации человеком.

Аудиовизуальные технологии: фотография и фотографирование; оптическая проекция (статическая и динамическая), звукозапись (аналоговая и цифровая); телевидение и видеозапись (аналоговая и цифровая); компьютеры и мультимедийные средства.

Интерактивные технологии обучения.

Критерии оценки уровня и качества подготовки выпускника

Оценка «5» (отлично) ставится, когда студент демонстрирует глубину и полноту знаний по методике преподавания русского языка; хорошо ориентируется в лингво-методическом контексте языкознания, знает систему понятий, ее вчерашние и сегодняшние трактовки, основные тенденции методики русского языка (проблемы и перспективы), методологию курса, историографию основных проблем экзаменационных вопросов; хорошо знаком с методическими источниками по теме; грамотно, логично и убедительно излагает материал; может использовать полученные знания на практике при планировании и составлении конспектов урока, а также при проведении языкового анализа отдельных слов, словосочетаний, предложений и текста; умеет свободно и аргументировано излагать теоретический и практический материал и, в случае необходимости, собственную точку зрения на спорные научные проблемы.

Оценка «4» (хорошо) ставится при наличии у студента твердых знаний по методике преподавания русского языка России и в сравнительном с зарубежными теориями освещении; знает обязательную и дополнительную литературу по вопросам экзамена; грамотно излагает материал; может использовать полученные знания на практике при планировании и составлении конспектов урока, а также при проведении языкового анализа отдельных слов, словосочетаний, предложений и текста; умеет свободно излагать теоретический и практический материал.

Оценка «3» (удовлетворительно) ставится, когда студент в основном знает тенденции и хронологию развития методики русского языка; может называть и частично анализировать обязательную и дополнительную литературу по вопросам экзамена; может использовать полученные знания на практике при планировании и составлении конспектов урока, а также при проведении языкового анализа; умеет излагать теоретический и практический материал.

Оценка «2» (неудовлетворительно) ставится студенту в том случае, если он частично усвоил основное содержание учебного курса; плохо знает основную литературу; слабо ориентируется в поставленных проблемах, затрудняется ответить на вопросы экзаменационных билетов и дополнительные вопросы; допускает фактические ошибки при проведении языкового анализа.

Темы дипломных работ

Текст как синтаксическая конструкция: лингвистические и методические аспекты.

Современная русская орфография: лингвистические и методические аспекты.

Принципы русской орфографии и их реализация в курсе школьного преподавания.

Филологическое образование в российских учебных заведениях: ретроспективный взгляд.

Лингвокультурологические условия интеграции культуры, искусства и педагогики.

Интегративный подход в лингвистическом воспитании.

Некоторые аспекты интеграции лингвистического и литературоведческого образования в условиях полинационального региона.

Личностно-ориентированное взаимодействие на уроках русского языка.

К вопросу о внедрении здоровьесберегающих технологий в уроки русского языка.

Проблемы отбора и построения содержания учебного материала по русскому языку, подлежащего усвоению.

Становление профессионального филологического образования в России.

Просветительно-образовательная деятельность учителей русского языка и литературы Ставрополя середины XX – начала XXI веков.

Роль опыта гражданского воспитания западно-европейских стран для совершенствования лингвокультурологического воспитания в школе.

Актуальность тестирования в педагогическом процессе школы.

Новые информационные технологии в организации мониторинга качества филологического образования.

Лингводидактические тренинги в системе развития интеллектуальных способностей старшеклассников.

Развитие коммуникативных умений школьников.

Проблемы гуманизации в моделях подготовки современных специалистов.

Трансформация социальных функций лингвистического образования в современной России.

Философия развития филологического образовательного пространства региона.

Педагогические условия самореализации личности студента в процессе педагогической практики.

Развивающее обучение на уроках русского языка.

Методологические проблемы филологического образования.

Полиэтническая среда и поликультурное образование.

Формирование этнического самосознания учащихся на уроках русского языка.

Создание единой системы филологического образования «школа-вуз».

Содержание, организация и технологии образовательного процесса на уроках русского языка в профильной школе.

Реализация духовно-нравственного потенциала личности на уроках словесности.

Этика взаимодействия учителя русского языка и ученика как участников образовательного процесса.

Самостоятельная работа как способ формирования у учащихся интереса к проблемам филологии.

Лингводидактические и семантические проблемы изучения национально-культурной ценностной картины мира.

К проблеме обучения межкультурной коммуникации в современной образовательной системе.

Креативность как образовательная константа гуманистической педагогики.

Роль эмоций в деятельности учителя.

Лингводидактические аспекты изучения языков и культур.

Культурологический аспект использования технических средств при обучении устной речи.

Использование речевых актов в обучении устной речи.

Процессуально – технологический аспект игровой деятельности.

Этнокультурный аспект филологического образования в современной школе.

Обучение русскому языку в контексте культуры русского народа.

Семантика языковых единиц: фундаментальные, культурологические, методические аспекты.

Культурологический аспект словарной работы.

Европейские стандарты в преподавании лингвистики (на основе материалов международного семинара Европейского Союза).

Этапы становления и развития лингвистического регионоведения.

4.5. Методические рекомендации студентам-филологам по подготовке, написанию и апробации дипломной работы

Выпускная квалификационная работа (ВКР) представляет собой научно-квалификационную работу в области образования, выполняемую на базе теоретических знаний и практических навыков в области филологии. ВКР является итогом научно-исследовательской и научно-педагогической работы студента за весь период обучения. Выпускник должен продемонстрировать способность к самостоятельной научной деятельности, необходимые профессиональные навыки, знания, владение жанровыми особенностями научной работы. Ответственность за достоверность результатов исследования несет автор дипломной работы.

Научно-исследовательская работа студентов имеет комплексную организацию, осуществляется по перспективному плану кафедр, рассчитана на весь курс обучения, представляет собой продуманную систему последовательного, целенаправленного приобщения студентов к науке. Она, как правило, опирается на содержание курсовой работы, учитывает теоретический и практический опыт, приобретенный в проблемных группах и научных семинарах. Но дипломная работа это далеко не курсовая работа. Требования, предъявляемые к ней, на порядок выше, и ее написание намного сложнее.

Выпускная квалификационная работа предполагает постановку и четкое определение проблемной научной задачи или отдельных ее аспектов в области филологии, выбор используемых методов ее решения, сбор и квалифицированное представление необходимого материала в рамках определенной научной теории, а также обоснованное изложение полученных выводов. Работа должна быть составлена и оформлена с учетом общих требований, предъявляемых к научным работам.

Дипломная работа должна быть написана единолично, содержать совокупность новых научных результатов, соответствующих уровню конкретизации или дополнения, имеющих внутреннее единство и свидетельствующих о личном вкладе студента в разработку новой проблемы. Новые решения должны быть четко изложены, аргументированы и критически сопоставлены с ранее известными научными разработками.

При написании дипломной работы в задачу входит рассмотрение истории изучения темы, существующей в науке в этой связи концепций, анализ имеющихся методологий и обоснование выбора основных методов исследования.

При подготовке и написании дипломной работы студентам предлагается придерживаться следующих рекомендаций:

1. В дипломной работе должна быть четко обозначена проблема, конкретизирующая предмет исследования и требуемый научный результат. Формулировка проблемы, в свою очередь, предполагает:

выдвижение центрального вопроса и частных вопросов, раскрывающих ее сущность. Вопросы должны иметь композиционно упорядоченный характер и рассматриваться в такой последовательности, чтобы каждый предыдущий создавал основу для последующего, который, в свою очередь, как бы вытекал из предыдущего;

выявление противоречия, лежащего в основе проблемы;

предположительное описание ожидаемого научного результата.

2. Решение проблемы должно вестись в рамках целевых установок, в строго очерченных границах.

3. В процессе работы необходимо тщательно проверить степень изученности рассматриваемых вопросов, подходы к их изучению и выявить содержательные связи рассматриваемой проблемы со смежными областями исследований. Разработке проблемы исследования должно быть предпослано ее всестороннее изучение.

4. При обосновании актуальности проблемы необходимо привести аргументы, доказывающие необходимость ее решения для нужд теории и практики.

5. В самом начале работы, во избежание разночтений, необходимо представить свои исходные позиции, определиться с понятийным и терминологическим аппаратом, сокращениями, условными обозначениями, знаками, символами и т.д. Четкость и недвусмысленность представления материала улучшит его логическую обработку.

6. Методы исследования должны быть адекватны сформулированной проблеме и цели дипломной работы.

7. Важное место в дипломной работе должно отводиться историческому обзору проблемы, в котором предусматривается описание результатов ее разработки и ее современное состояние. Обзорный материал не должен быть излишне реферативным и декларативным. Он должен быть подобран так, чтобы его содержание непременно было увязано с последующим материалом и переосмыслено с учетом собственного восприятия. Этот материал является своего рода «базой данных» для последующих собственных наблюдений и выводов.

8. В границах основной части работы разворачивается решение наиболее важных вопросов дипломного исследования. Желательно показать механизм анализа фактического материала, сами пути поиска предполагаемого научного результата.

9. Фактический материал исследования должен быть не столько иллюстративным, сколько функционально значимым, то есть иметь научную продуктивность.

10. Изложение основных вопросов работы должно осуществляться последовательно, логично, лаконично. Информация должна быть четкой, формализованной, достоверной и доказательной. Следует избегать категоричности, безапелляционности суждений.

11. Содержание работы не должно иметь непропорциональный характер: главы должны быть соразмерны.

12. Каждую главу необходимо завершить краткими выводами, отражающими полученные результаты исследования. На основе этих выводов строится Заключение дипломной работы, в котором в развернутом виде отражаются достигнутые теоретические и практические результаты научного поиска, а также возникшие в ходе исследования перспективные проблемы, нуждающиеся в дальнейшей разработке.

Научное руководство

После утверждения темы студент обращается к научному руководителю для согласования рабочего плана, порядка и сроков выполнения дипломной работы, а также для уточнения программы преддипломной практики. В рабочем плане указываются сроки начала и окончания этапов в разработке темы, перечислением конкретных видов, выполняемых при этом заданий. Как правило, в процессе выполнения дипломной работы он постоянно уточняется, конкретизируется и дополняется. Окончательный вариант рабочего плана подписывается научным руководителем и утверждается заведующим кафедрой.

Научными руководителями дипломных работ назначаются лица из профессорско-преподавательского состава данного вуза, как правило, доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, а также научные сотрудники и высококвалифицированные специалисты данного вуза и других учреждений и предприятий региона.

Функции научного руководителя:

помощь студенту в выборе и формулировании темы исследования в соответствии с интересами кафедры и самого дипломника;

предоставление студенту-дипломнику «стартового» списка научной литературы;

консультирование;

контроль процесса исследования и оценка предоставляемых студентом материалов.

Дипломник несет ответственность:

за соблюдение графика поэтапного выполнения исследования;

за содержание и оформление дипломной работы;
за орфографическую, пунктуационную и стилистическую грамотность текста дипломной работы;
за своевременное представление текста работы (введение и вторая глава) на кафедру.

Основные составляющие дипломного исследования

Исходным моментом успешного выполнения дипломной работы является сознательный выбор темы студентом. Тематика дипломной работы (проекта) должна быть актуальной, то есть учитывать современное состояние и перспективы науки и общества в целом, достаточно оптимальной (не широкой и не узкой). Приветствуются мало или совсем не изученные проблемы, региональная тематика. Важнейшими признаками актуальности дипломного исследования должны быть:

- практическая потребность в разработке темы;
- неразработанность темы в науке;
- теоретическая значимость решения проблемы;
- государственный заказ на разработку проблемы;
- предполагаемый политический, экономический и социальный эффект от внедрения результатов дипломной работы в практику.

Наиболее приемлемым является тот вариант, когда тема дипломной работы опирается на ранее проведенные исследования. В формулировке темы дипломной работы должны прослеживаться основные идеи исследования. Заглавие должно быть кратким, точным, ясным, простым и оригинальным.

Тема квалификационной работы в дальнейшем может быть скорректирована по результатам проведенного исследования.

Структура и объем дипломной работы

Логически расчлененное, четкое изложение результатов исследования возможно только с учетом общей структуры дипломной работы. **Структурные элементы имеют следующий порядок следования:**

- титульный лист;
- информация о содержании (оглавление);
- введение;
- основная часть (традиционно имеет две главы);
- заключение;
- библиография;
- приложение (если есть).

Образец оформления титульного листа см. в Приложении 1.

Введение целесообразно писать и оформлять в начале исследования и корректировать после того, как вся работа уже написана и ее можно оценить в целом. **Оглавление** также окончательно составляется в самом конце работы над рукописью. Первоначальный вариант плана при этом может претерпеть существенные изменения как в структурировании рубрик, так и в их названии. Поиску наиболее удачного заглавия всегда стоит посвятить время, хотя речь идет всего лишь о нескольких словах. Заголовки должны быть информативными и выразительными, с предельной лаконичностью отражающими содержание главы, параграфа, подраздела.

Введение не имеет названия. В этой части работы нужно сделать следующее:

- обосновать выбор темы исследования (личный научный интерес, актуальность затронутой проблемы, ее практическое значение и т.д.);
- сформулировать цель и определить задачи, которые предстоит решить в процессе работы;
- определить место поставленной проблемы в кругу других вопросов филологии;
- определить объект, предмет и аспект исследования;
- описать методологическую базу исследования и представить методы исследования;
- изложить (если нужно) историю вопроса по проблемно-тематическому принципу;
- указать материал, используемый для работы (по каким источникам составлена картотека, ее объем, принципы отбора материала и т.д.);
- пояснить основные термины (если они не имеют однозначного толкования в науке);
- назвать структурные части работы;
- указать на факты апробации материалов исследования.

Мотивируя **актуальность темы**, важно указать, что данная проблема привлекает внимание многих ученых, но в ней имеют место неразработанные вопросы, которые в определенной мере решаются в данной работе. При установлении актуальности темы необходимо упоминание роли других исследователей в разработке данной проблемы.

Цель исследования – это заранее запрограммированный результат, достижимый в ходе работы; это постановка конкретной проблемы при обозначении пути ее решения.

Задачи исследования – это шаги, ведущие к достижению цели, на каждом из которых решается конкретная исследовательская проблема; перечень задач исследования указывает, что надо изучить, интерпретировать (истолковать), описать, установить, выяснить, классифицировать и т.д.

Гипотеза (греч. Hypothesis – предположение) – ожидаемый результат, научно-состоятельное предположение, вид умозаключения, определяющие на каждом этапе работы направление и рамки научного поиска. В филологическом исследовании гипотеза жестко не формулируется. Предположение о результатах высказывается в самой общей форме, в диалоге дипломника и руководителя. В частности, к сфере гипотезы могут относиться первоначально поставленные задачи, которые в ходе исследования могут уточняться или сниматься. В окончательном варианте дипломной работы эти поиски могут не фиксироваться.

Объект исследования – это область поиска, указание, на что направлен процесс познания; это конкретное языковое или литературоведческое явление, изучаемое студентом (произведение, творчество, определенный этап развития процесса, факты личной жизни, эпистолярный автор, его мемуары или посвящения, критические статьи и т.д.).

Предмет исследования – это наиболее значимые с теоретической и практической точки зрения свойства, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению в рамках намечающегося исследования; те стороны изучаемого объекта, которые подвергаются специальному исследованию в работе.

Аспект – угол зрения на объект или предмет исследования, который предполагает особое выделение одной из сторон предмета изучения или метода его исследования. Так, если в дипломной работе студент обращает внимание на сказки интонационные по своему содержанию, то они могут быть исследованы в аспекте межнациональных связей русской литературы.

Проблема исследования – основной вопрос, поставленный исследователем. Разрешение проблемы рождает новое знание о предмете исследования.

Научная новизна может быть обусловлена уточнением ключевых понятий юриспруденции в свете новых данных, обобщением и классификацией ранее разрозненных положений и т.п.

Практическая значимость дипломного исследования заключается обычно в том, что оно может быть использовано на элективных курсах, служить основой докладов на разного рода конференциях, а также быть фундаментом для дальнейшего научного исследования.

Указанные компоненты Введения применительно, например, в теме *«Словообразовательные типы глаголов с приставкой за- в условиях их синтагматических свойств»* смогут иметь такой вариант содержательной характеристики.

Актуальность исследования. Выбор темы исследования обусловлен ее актуальностью, связанной, с одной стороны, с наличием в науке о языке нерешенной проблемы контаминационного освещения языковых явлений – в этой связи обращение к вопросам словообразовательного синтаксиса

позволяет более четко обозначить и определить один из аспектов этого многомерного явления. С другой стороны, исследование указанной проблемы определяется потребностью школьной практики, нуждающейся в рекомендациях по комплексному освоению фактов русского языка в их системно-логических и формально-структурных отношениях.

Цель исследования – проанализировать словообразовательные типы глаголов с приставкой *за-* с учетом определения их сигнификативной и синтагматической специфики.

Задачи исследования:

определить модели словообразовательной организации типов глаголов с приставкой *за-*;

установить способы реальной и ассоциативной мотивации глагольных дериватов;

выяснить возможности синтаксической интерпретации словообразовательной глагольной семантики;

выявить и описать оморфемные и полисемантические образования в сфере словообразовательных типов глаголов с приставкой *за-*.

Объект исследования – словообразовательные типы глаголов с приставкой *за-* в русском языке.

Предмет исследования – условия актуализации словообразовательной семантики глаголов с приставкой *за-* в рамках моделей их сочетаемости, обеспечивающих функционирование словообразовательных типов.

Новизна исследования. Теоретически обоснована и практически подтверждена идея формирования словообразовательного поля деривации глаголов с приставкой *за-* на основе их синтаксических свойств. Новым является также фактический материал исследования, который не только иллюстрирует известные научные формулировки, но имеет и достаточную меру научной продуктивности: его анализ вносит необходимые коррективы в определение содержательно-смысловых и прагматических компонентов словообразовательной структуры глагольного слова.

Практическая значимость исследования. Результаты дипломной работы могут быть использованы в практике вузовского преподавания в качестве информационных сообщений на семинарских и практических занятиях при изучении разделов «Словообразование» и «Синтаксис», в учебном процессе средней школы при изучении указанных разделов дисциплины «Русский язык».

Методы исследования: описательный метод, методы компонентного анализа, сравнительного и дистрибутивного анализа.

Указанные компоненты Введения применительно, например, к теме «*Жанрово-стилевое своеобразие литературной сказки Серебряного века (А. Ремизов, Ф. Сологуб, Н. Перих)*»:

- *объект исследования* – тексты сказок указанных в подзаголовке писателей;
- *предмет исследования* – жанрово-стилевое своеобразие литературных сказок;

- *аспект исследования* – изучение литературной сказки Серебряного века ведется в сравнительном аспекте, т.е. сказки Ремизова, Сологуба, Рериха изучаются не рядоположно, а в постоянном их сопоставлении;

- *проблема исследования* – является следствием противоречивой ситуации, возникшей (или существовавшей, но не замеченной ранее). Обычно это связано с новыми фактами, которые явно не укладываются в рамки прежних теоретических представлений. Так, в постсоветский период возникло противоречие между обилием появившихся в условиях бесцензурной печати фактов о литературном развитии в России в начале XX века, о литературе русского зарубежья. В частности, читателю стали доступны и вызвали интерес литературные сказки обозначенных авторов. Возникла необходимость переоценки так называемой литературы модернизма, осмысления новых результатов внесения сказок в литературу;

- *цель исследования* – поиск жанрово-стилевого своеобразия литературных сказок;

- *задачи исследования*:

– классифицировать эпиграфы и выявить их частотность;

- установить особенности функционирования эпиграфов по отношению к тексту;

- выявить характер «диалога» эпиграфа как элемента текста с текстами А.С. Пушкина;

- определить степень погруженности эпиграфа и текста в интертекст;

- *методы исследования* – в работе использованы следующие методы исследования: сравнительно-исторический, типологический, структурно-семиотический и герменевтико-интерпретационный.

Содержательная сторона основной части дипломной работы должна продемонстрировать полученный студентом в вузе комплекс теоретических знаний, практических умений и личностных качеств и занимает большую часть рукописи и всегда имеет иерархическую структуру. Выбор композиции зависит прежде всего от вида решаемого вопроса и избранного метода исследования. Рубрики одного уровня должны быть равноценны по значимости. Основная часть включает в себя материалы теоретического и практического характера и состоит, как правило, из двух глав. Объем каждого структурного компонента основной части должен находиться в правильной пропорции с остальными элементами.

Содержание I главы обычно имеет теоретико-методологический характер. В начале очерчивается основная проблема, показываются ее теоретические истоки, затем рассматриваются различные варианты подходов к ее

решению, группируются по принципу методологического сходства точки зрения, критически оцениваются с позиции автора источники по исследуемой проблеме, сопоставляются, описываются наиболее перспективные подходы к выделенным проблемам, определяются избранные дипломником теоретические и практические позиций. Излагаются собственные взгляды автора на проблему и пути ее решения. Они аргументировано доказываются и обосновываются теоретическими выкладками с опорой на проработанные отечественные и зарубежные источники

Назначение и содержание второй главы может быть различным в зависимости от того, каков характер всей работы в целом. Если работа является теоретико-аналитической, то вторая глава, как и первая, служит раскрытию проблемы на теоретическом уровне. В таком случае ее содержание составляет продолжение теоретического анализа проблемы, обогащено либо переходом к новому ракурсу рассмотрения, либо применением там, где это возможно и необходимо конкретно-научных методов (экономических, социологических, исторических и т. д.), а также, когда это нужно, математического аппарата.

Если работа имеет практический или опытный экспериментальный характер, то содержание второй главы представляет собой практическую или экспериментальную часть исследования. В ней описываются условия и ход проведенного эксперимента, его стадии и этапы, подводятся общие итоги и анализируются результаты, делаются практические выводы и рекомендации. В главе может содержать 2-3- параграфа (пункта):

Задачи и методика констатирующего эксперимента.

Характеристика формирующего эксперимента.

Результаты контрольного этапа эксперимента.

В **Заключении** приводятся главные выводы, характеризующие в сжатом виде итоги проделанной работы (выводы в тексте Заключения лучше всего изложить в форме пронумерованных тезисов, формулировка которых должна быть предельно четкой, ясной, краткой и логически безупречной), представляются основные положения работы, отражающие результаты теоретического и практического анализа, излагаются предложения и рекомендации по внедрению полученных результатов и дальнейшему развитию темы. Также в заключении отмечается степень достижения цели и задач исследования, а также вклад, который автор вносит в развитие теории и практики. При необходимости отмечается перечень нерешенных вопросов по исследуемой проблеме, которые требуют дальнейшей проработки и исследования. Здесь же намечаются возможные пути дальнейшего исследования проблемы и даются рекомендации по практическому использованию материалов квалификационной работы.

Важнейшее требование к Заключению – его краткость (это самое маленькое по объему – около 5 % всего текста – часть работы) и обстоятельность. В нем не следует повторять содержание Введения и основной части работы. В целом Заключение должно давать ответ на следующие вопросы:

- Зачем предпринято студентом данное исследование?
- Что сделано?
- К каким выводам пришел автор?

Очень важно соблюсти преемственность между Введением и Заключением. Цель и задачи, сформулированные во Введении, должны быть соотнесены с выводами, приведенными в Заключении, как вопросы и ответы на них.

Общий оптимальный объем дипломной работы составляет 65–80 страниц машинописного текста. Из них 5–7 страниц занимают Введение и Заключение.

Библиография должна включать не менее 40 единиц описания источников. Если, кроме научной литературы, используются тексты документов, статей и т.п., то следует выделить раздел «Источники».

Приложение – это вспомогательная часть дипломной работы, призванная облегчить восприятие содержания работы. В приложении содержатся таблицы, схемы, графики, диаграммы, анализы, обзоры, переводы, архивные документы, анкеты, методики, социологические исследования, фотографии, рисунки, сценарии, протоколы, акты внедрения, проекты нормативно-правовых документов, образцы оформления документов и др. материала, иллюстрирующие и подтверждающие основные теоретические положения и выводы, подготовленные автором.

Если в таком приложении нет необходимости, оно может просто отсутствовать. Оно не является обязательной частью дипломной работы.

Приложение помещают в конце дипломной работы, при этом каждое должно начинаться с новой страницы и иметь содержательный заголовок и в правом верхнем углу надпись: «Приложение» с указанием его порядкового номера; если приложений несколько, то: «Приложение 1», «Приложение 2» и т.д. Приложения нумеруют арабскими цифрами по порядку размещения. На все приложения в основной части работы должны быть ссылки.

На последней странице рукописи дипломной работы ставится дата завершения научного труда студента и его подпись.

Изучение научной литературы и составление библиографии

При написании дипломной работы используются следующие типы литературы и источников: научная (жанры: монографии, диссертации, научные статьи); официальные (жанры: законы и постановления государственных и общественных органов, государственные стандарты); производствен-

ная (жанры: монографии, пособия и руководства, памятки, инструкции и статьи об опыте работы предприятия и учреждения); учебно-методическая (жанры: учебники, учебные пособия, учебные программы, методические рекомендации и руководства); научно-информационные (жанры: библиографии, рефераты и обзоры); справочная (жанры: словари, справочные и энциклопедические статьи) и неопубликованные источники, необходимые в силу специфики темы.

В списке источников и литературы указывается все использованные студентом произведения, который оформляется в соответствии с требованиями, предъявляемыми ГОСТом к оформлению библиографического списка. В библиографии указываются все использованные в дипломной работе источники, а не только те, на которые есть ссылки. Студент обязан делать сноски на используемые в тексте источники и литературу. Заимствование текста из чужих произведений без ссылки может быть основанием для отказа в представлении к защите дипломной работы.

Филологам следует знать следующие издания:

1. Славянское языкознание: Библиографический указатель литературы, изданной в СССР с 1918 по 1960 гг.; с 1961 по 1965 гг.; с 1966 по 1979 гг. и т.д.

2. Новая советская литература по общественным наукам. Языкознание: Библиографический указатель.¹

3. Новая литература по социальным и гуманитарным наукам. Языкознание: Библиографический указатель.²

4. Новая иностранная литература по общественным наукам. Языкознание: Библиографический указатель.

5. Интернет: [http:// gramota.ru](http://gramota.ru) – Портал «Русский язык».

Библиографическое описание печатного источника информации состоит из набора элементов, расположенных в определенной обязательной последовательности, что закреплено ГОСТом³. В библиографии сокращаются только названия городов Москва (М.), Ленинград (Л.), Санкт-Петербург (СПб.). Названия других городов указываются полностью. Если авторов несколько, то указывают первых трех с пометкой «и др.». При описании статьи из книги или журнала обязательно указываются страницы, на которых она напечатана (с такой-то по такую-то). Примеры библиографического описания печатных источников.

¹ Библиографический указатель издавался ИНИОН АН СССР с 1959 г. Аббревиатура “ИНИОН” расшифровывается как Институт научной информации по общественным наукам.

² Издается ИНИОН РАН с 1993 г. и является продолжением библиографического указателя, названного выше.

³ Составление библиографического описания: Краткие правила. – М.: Изд-во “Книжная палата”, 1987. – 224 с.

Библиография оформляется в виде отдельных карточек, изготовленных типографским способом или самим студентом. Карточки можно рассортировать в алфавитном порядке или по тематическому принципу. Владение технологией работы с компьютером существенно облегчает работу по сбору и классификации информации такого рода.

Ссылки на источники

По контексту рукописи дипломной работы автор может ссылаться на соответствующие источники. Это делается тогда, когда текст цитируется дословно или когда используются мысли или идеи того или иного исследователя. В этом случае в рукописи дипломной работы в квадратных скобках приводится порядковый номер источника по списку литературы, размещенному в конце работы, и страницы источника. Например: [4, 52].

Список использованной литературы должен включать не менее 30 источников. Библиография или список использованной литературы является обязательной частью дипломной работы и помещается после Заключения. Ее страницы входят в единую нумерацию страниц текста.

Общие требования к стилистике научного текста

Основной частью исследования является описание результатов самостоятельного анализа фактического материала. После основательного изучения теории вопроса следует приступать к работе по отбору языкового материала (эти действия можно выполнять и параллельно).

Дипломный проект – это квалификационная работа. Это означает, что по качеству написанного текста можно судить об уровне профессиональной и общекультурной подготовки студента. Поэтому очень важно не только то, как раскрыта тема, какие используются источники, но и язык, стиль, общая манера подачи содержания. Богатый и точный язык, грамотность, культура стиля придают выигрышные черты даже посредственной в содержательном отношении или описательной по характеру работе.

Дипломная работа относится к строго определенному жанру: это научное произведение. Поэтому она должна соответствовать требованиям этого жанра и писаться в стилистике научного текста. Письменная научная речь строится согласно определенным правилам (так называемым правилам академического этикета) и сложившейся в ученом сообществе традиции публично излагать свои мысли с опорой на привлекаемые для их обоснования концепции. Эти неписанные правила и традиции направлены на то, чтобы обеспечить взаимоуважительный тон научной полемики, соблюдение авторских прав, корректность в изложении концепций, содержащихся в используемых источниках, отсутствие смысловых искажений, искусствен-

ных натяжек и фальсификаций. Для научного текста характерен формально-логический способ изложения, подчиняющий себе все используемые автором языковые средства. Изложение такого рода должно быть целостным и объединенным единой логической связью, поскольку преследует единую цель – обосновать и доказать ряд теоретических положений. Это значит, что научный текст отличает прагматическое построение. В нем является лишним и ненужным все то, что прямо не работает на реализацию цели: выражение эмоций, художественные красоты, пустопорожняя риторика. Однако отсюда не следует, что научный текст должен сухим и неэстетичным; просто эстетика научного изложения иная, нежели эстетика художественного произведения. Научный текст красив, когда он максимально точен и лаконичен (не зря говорят, что «краткость – сестра таланта»), его изящество – не художественной, а интеллектуальной природы (это изящество аргументации, доказательств), и используемые в нем средства выражения прежде всего должны отличаться точностью, смысловой ясностью.

Ключевые слова научного текста – это не просто слова, а понятия, поэтому необходимо пользоваться понятийным аппаратом, то есть установленной системой терминов, значение и смысл которых должен быть не расплывчатым, а четким, ясным, однозначным. Необходимо следить за тем, чтобы значение используемых терминов соответствовало принятому в данной дисциплине употреблению, так как нередки случаи, когда одно и то же слово используется в качестве термина в нескольких смежных научных дисциплинах, и при этом в него вкладываются отличающиеся друг от друга значения. Поэтому возможны случаи искажения смысла работы из-за того, что используемый термин наделяется значением, которое в него вкладывается другой дисциплиной.

Научная речь предполагает использование определенных фразеологических оборотов: слов-связок, вводных слов, назначение которых состоит в том, чтобы показать логическое соотношение данной части изложения с предыдущей и последующей или подчеркнуть рубрикацию текста. Так, вводные слова и обороты типа «итак», «таким образом» показывают, что данная часть текста служит как бы обобщением изложенного выше. Слова и обороты «следовательно», «отсюда следует, что ...» свидетельствуют о том, что между сказанным выше и тем, что будет сказано сейчас, существуют причинно-следственные отношения. Слова и обороты типа «вначале», «во-первых», «во-вторых», «прежде всего», «наконец», «в заключение сказанного» указывают на место излагаемой мысли или факта в логической структуре текста. Слова и обороты «однако», «тем не менее», «впрочем», «между тем» выражают наличие противоречий между только что сказанным и тем, что сейчас будет сказано. Обороты типа «рассмот-

рим подробнее...» или «перейдем теперь к ...» помогают более четкой рубрикации текста, поскольку подчеркивают переход к новой невыделенной особой рубрикой части изложения.

Научная речь имеет грамматические, синтаксические, лексико-стилистические особенности, отличающие ее от других разновидностей письменной речи. Ее грамматика характеризуется присутствием в тексте большого количества существительных, выполняющих функцию абстрактных понятий, и отглагольных существительных, выражающих процессуальный характер описываемого, например: исследование, рассмотрение, подтверждение т.п. Особенностью использования глагольных форм является превалирующее обращение к изъявительному наполнению, настоящему времени, несовершенному виду. Это объясняется тем, что научная речь имеет констатирующий характер и сообщает о существующем здесь и сейчас состоянии дел.

Синтаксис научного текста отличается обилием сложных предложений. Именно сложные, в особенности сложноподчиненные приложения, способны адекватно передавать логические механизмы научной аргументации и причинно-следственные связи, занимающие важнейшее место в научном тексте. Показателем культуры научной речи и профессионализма исследователя является высокий процент в тексте сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Сплошной поток простых предложений производит впечатление примитивности и смысловой бедности предложения. Однако следует избегать слишком длинных и громоздких предложений, читая которые, к концу забываешь, о чем говорилось в начале.

Установившаяся традиционная форма подачи научного текста предполагает максимальную отстраненность от изложения личности автора с его субъективными предпочтениями, индивидуальными особенностями речи и стиля, эмоциональными оценками. Такой эффект отстраненности, безличности монолога достигается рядом синтаксических и стилистических средств: использованием безличных и неопределенно-личных конструкций, конструкций с краткими страдательными причастиями типа «выявлено несколько новых принципов», ведением изложения от третьего лица и т.д. Кроме того, особенностью современного научного текста является почти полное исключение из употребления личного местоимения первого лица единственного числа – «Я». Там, где автору нужно назвать себя в первом лице, используется местоимения множественного лица – «мы». Образуются конструкции типа: «мы полагаем», «нам представляется», «по нашему мнению». Такое словоупотребление, во-первых, придает тексту видимость большей объективности; во-вторых, когда авторство выразится местоимением «мы» создается впечатление, что за автором как единичным

субъектом стоит группа людей – научная школа, направление, единомышленники. Это отражает современную ситуацию в науке, характеризующуюся нарастающими тенденциями к интеграции, коллегиальности в творчестве. Наконец, использование слова «мы» вместо «я» выглядит скромнее и в силу этого более соответствует неписаным требованиям академического этикета: автор не выпячивает свой личный вклад, а, наоборот, делает его как бы достоянием всего ученого сообщества. Тем не менее, текст не должен пестреть словом «мы». Для стилистического разнообразия стоит прибегать и к другим конструкциям, обеспечивающим должный уровень безличности текста.

Смысловая точность и ясность изложения достигается вдумчивым использованием слов и конструкций. Не стоит без необходимости вводить в текст слова иностранного происхождения, когда можно обойтись их русскими синонимами. Иногда бедность мыслей или недостаточная компетентность маскируется специальным стремлением придать тексту наукообразию, поэтому в него без надобности вводятся заимствованные слова, запутанные синтаксические конструкции, канцеляризмы. Все это только ухудшает впечатление от работы.

В тексте не должно быть многословия, смыслового дублирования, тавтологий. Его не стоит загромождать витиеватыми оборотами, ненужными паразитарными по своей природе повторами.

Безусловно, дипломная работа должна быть выдержана, точна, правильна с точки зрения норм орфографии и пунктуации.

Студенческая письменная работа оценивается не только по содержанию, актуальности темы и глубине ее научной разработки, но и по языковедческой методической культуре выполнения, показателями которых является правильная композиция материала и умелое пользование культурой письменной речи.

Методика работы с научным текстом заключается в следующем. Взяв в руки книгу, необходимо ознакомиться с ее содержанием по оглавлению. Научную работу следует читать целенаправленно. Если, судя по оглавлению, возникает необходимость освоить весь изложенный материал, то необходимо читать книгу в предложенной автором последовательности. При выборочном прочтении следует найти и изучить не только непосредственно связанный с темой отрезок текста, но и все, что способствует правильному пониманию этого отрезка.

Если книга или журнал являются собственностью автора работы, то при первом чтении желательно делать пометки на полях, которые облегчают поиск и классификацию нужной информации. Пометки должны быть лаконичными, например: «§ 1» (материал подходит к указанному парагра-

фу); «?»; «NB» (нотабене – отметка, служащая для того, чтобы обратить внимание на какую-либо часть текста) и т.п.

Первое прочтение материала должно быть ознакомительным. При повторном чтении надо опираться на сделанные пометки, стараясь понять суть прочитанного, и лишь после этого приступать к записи необходимой информации.

Любого рода записи следует делать на отдельных листах бумаги, и только с одной стороны. В верхней части страницы записываются библиографические сведения о печатном источнике информации. Делать это нужно обязательно. Слева оставляются поля шириной в 5–6 см, на которых можно записывать собственные попутные замечания и делать какие-либо пометы в процессе обработки всего собранного теоретического материала.

Известны разные способы переработки научной информации. Среди них – конспектирование, аннотирование, составление плана¹.

Конспектирование – это сжатое изложение материала при сохранении в нем наиболее существенного. Необходимо выписывать только то, что «работает» на разрабатываемую идею.

Известны два способа конспектирования: 1) передача содержания первоисточника своими словами; 2) изложение содержания первоисточника словами автора (цитирование). Этика цитирования требует такого отбора текста, чтобы в цитате, приведенной в отрыве от контекста, не искажалась мысль автора. Если в цитируемом отрывке что-либо было выделено шрифтом, то цитирующий должен сохранять выделение, но может изменить способ выделения².

Для того чтобы наиболее полно отразить сведения по какому-либо вопросу, пользуются несколькими источниками. В этом случае лучше всего использовать такую разновидность конспектирования, как «конденсирование». При этом из всех имеющихся источников выбирают тот, в котором наиболее полно изложен требуемый вопрос, и конспектируют его. Затем обращаются к другим источникам и на их основе вносят добавления и исправления в уже имеющийся конспект. В процессе работы приходится по-

¹ Подробную методику обработки информации вы можете найти в следующих публикациях:

Жижина С.А., Курганова С.П. Пособие по работе над научным текстом. – М., 1981.

Подзорова Т.С. Научная организация умственного труда студентов. – Л., 1972.

Попов Т.С. Организация и техника научно-исследовательской работы. – М., 1993.

Приходько П.Т. Азбука исследовательского труда. – Новосибирск, 1979.

Штенберг Л.Ф. Скоростное конспектирование. – М., 1988.

² Правила оформления цитат смотрите, например: Розенталь Д.Э., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. – М., 1994. – С. 155–158.

стоянно сравнивать получаемую информацию с той, что уже освоена и переработана. Это влечет за собой обдумывание материала под новым углом зрения, критическое осмысление вопроса. В результате вырабатывается свой собственный взгляд на рассматриваемую проблему.

Перечень основных вопросов, рассматриваемых в научной работе, можно представить в виде *плана*.

План можно сопроводить тезисами, в которых формулируются основные мысли авторского произведения. Тезисы отличаются от полного текста тем, что в них отсутствуют детали, пояснения, иллюстрации.

Выбор методов исследования применительно к рассматриваемой проблеме

Методология – учение о принципах и методах исследования, их совокупность – определяет магистральные пути, исходные моменты исследования. Она во многом зависит от философской позиции исследователя. Но филолог должен владеть методиками литературоведческого анализа и литературоведческой интерпретации. На протяжении пяти лет обучения он приобретал такие навыки на практических занятиях, знакомился с образцами анализа и интерпретирования текста в научных монографиях и статьях, в учебных пособиях, то есть приобретал навыки работы с источниками и пособиями, накапливал карточки. Все это подготавливало его выполнению курсовых и, наконец, дипломной работы.

Технология исследования в строгом смысле этого понятия, то есть совокупность типовых, повторяющихся приемов (их иногда тоже называют методами), процедур научной деятельности, к которым относятся наблюдение, измерение, анализ и синтез, логические приемы познания, в том числе аргументация, классификация, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, моделирование. Исследователь опирается на основные аксиомы логики: на закон тождества, закон достаточного основания, закон исключенного третьего, закон противоречия.

Для выполнения учебно-исследовательской работы по филологии особо важно значение имеют анализ текста и других источников, обобщение и интерпретация полученных данных, раскрывающие смысл произведения, его современное звучание.

Анализ (греч. Analysis – расчленение) – исследование путем выделения отдельных уровней и элементов системы; вычленение общего в особенном; анализ завершается обобщением, которое формирует представление о предмете, явлении, действии как о целом.

Интерпретация (греч. Interpretatio – истолкование) – разъяснение смысла высказывания, текста, произведения. Функционирование произведения

в историческом времени – это смена его интерпретаций. Разграничивают интерпретацию по основным формам (логико-понятийная, художественная, эстетическая, культурологическая); по принадлежности интерпретирующему субъекту (авторская, критическая, филологическая, литературоведческая и т.д.); по содержательно-смысловой сути (философско-эстетическая, социологическая, эстетическая и т.д.); по функционированию в социокультурной ситуации (индивидуальная, обобщающая, общепринятая).

Литературоведческая интерпретация зиждится на анализе авторской позиции, что возможно лишь на основе исследования поэтики произведения. Большую роль в его интерпретировании играют интердисциплинарные связи, создавая новые «призмы» для прочтения художественного текста.

Иногда высказывается мысль (М. Гаспаров), что в интерпретации нуждается только текст, понимание его смысла, например, произведения И. Мандельштама и др., а для произведения, ясного по смыслу, достаточно анализа. Такая трактовка соответствует изначальному представлению об интерпретации как толковании «темных» мест. Однако следует иметь в виду, что на протяжении длительного времени понимание, казалось бы, прозрачных по смыслу текстов может меняться. Современники же один и тот же текст интерпретируют по-разному в зависимости от социально-философской позиции исследователя. Очевидно, дело здесь в разных уровнях интерпретации, возможно, в том числе, и в реинтерпретации. Филологу необходимо знать и видеть возможный круг интерпретаций, их источники и пределы, их аксиологическую функцию.

Филологическая, в том числе литературоведческая, интерпретация занимает центральное место в науке. Сопряжение анализа формы с освоением содержания (смысла) произведения трактуется как важнейшая задача исследования. Анализ и интерпретация – основные составляющие филологии. В итоге исследователь получает новое знание, которое необходимо осмыслить теоретически и в свете новой научной парадигмы.

В процессе анализа и интерпретации текста студент-дипломник должен осознать, на какие принципы он опирается, какими научными методами он пользуется, насколько эффективно их применение. Обратимся к определению метода.

Термин «метод» как путь исследования явлений никогда не понимался однозначно. В.И. Кодухов (Общее языкознание. – М., 1974), например, различает четыре понятия, выражаемые термином «метод»: метод-аспект как способ познания действительности, метод-прием как совокупность правил исследования, метод-методика как процедура применения метода-приема, метод-способ описания как внешняя форма приема и методики описания (формализованная – неформализованная, вербальная – невербальная).

Чаще всего под методом понимают совокупность научных установок, приемов исследования, связанных с определенной теорией. Наиболее общий метод всегда представляет собой единство метода и теории, так как вычленяет ту сторону объекта исследования, которая признается важнейшей в данной теории. Например, исторический аспект языка в сравнительно-историческом языкознании, психологический – в психолингвистике, структурный аспект – в структурной лингвистике и т.д. Любой крупный этап в развитии языкознания, характеризующийся изменением взглядов на язык, сопровождался изменением метода исследования, стремлением создать новый общий метод. Таким образом, каждый метод имеет свою сферу применения, исследует свои аспекты, свойства и качества объекта. Так, применение сравнительно-исторического метода языкознания связано с существующим родством языков и их историческим развитием, статистического – с дискретностью языковых единиц, их разной частотностью и т.д.

Метод, опираясь на те или иные принципы, конкретизирует и развивает их, поэтому один и тот же принцип, например системности, может стать основой разных литературоведческих методов. Новый метод всегда связан с новой теорией, новым взглядом на литературное произведение, литературное творчество в целом. При достаточно масштабном исследовании (диссертация, монография, квалификационная студенческая работа) можно использовать несколько методов. Выбор метода (методов) зависит от цели и предметного содержания дипломной работы. Необходимо подчеркнуть, что все специальные литературоведческие методы предполагают исследование художественно-эстетической стороны произведения, которое анализируется и интерпретируется в единстве его формы и содержания.

Методика исследования представляет собой процедуру применения того или иного метода, которая зависит от аспекта исследования, техники и способов описания, личности исследователя и иных факторов. Например, при количественном изучении единиц языка в зависимости от целей исследования может использоваться различная методика: приблизительные подсчеты, точные подсчеты с использованием математического аппарата, сплошная или частичная выборка языковых единиц и т.п. Методика охватывает все этапы исследования: наблюдение и сбор материала, выбор единиц анализа и установление их свойств, способы описания, приемы анализа, характер интерпретации изучаемого явления. Самый хороший метод и прием исследования могут не дать нужных результатов без верной методики исследования. Различие в школах внутри одного лингвистического течения, направления чаще всего заключается не в методах анализа, а в различных методиках анализа и описания материала, степени их выраженности, формализованности и значимости в теории и практике исследования. Так, например, ха-

рактризируются различные школы структурализма: пражский структурализм, датская глоссематика, американский дескриптивизм.

Итак, метод и методика являются тесно связанными и взаимодополняющими друг друга понятиями. Выбор в каждом конкретном случае того или иного методологического принципа, сферы применения метода и методики зависит от исследователя, целей, задач исследования и от собственной позиции автора. Основными методами в литературоведении являются историко-генетический (историко-литературный), сравнительно-исторический, типологический, метод описательной поэтики, социологический, структурно-семантический, историко-функциональный.

Историко-генетический метод – 1) метод, исследующий конкретные истоки литературного произведения, позволяющий проникнуть в творческую лабораторию писателя. В последние десятилетия данный метод обогатился за счет интенсивной разработки мифопоэтики; 2) метод, выявляющий связь произведения с действительностью, его породившей (с конкретным историческим временем, с общественной ситуацией), с развитием литературного процесса, с определенным литературным направлением как в рамках национальной литературы, так и мировой.

В последнее время значение историко-генетический метод нередко обозначается как **историко-литературный**, то есть метод исследования произведения путем введения его в контекст творчества писателя, литературного процесса и эпохи в целом. Данный метод предполагает строгую реализацию принципа историзма в изучении литературы и соотносимость произведения с исторической обстановкой его создания.

Сравнительно-исторический метод – способ исследования, позволяющий увидеть общее и особенное в творчестве и отдельных произведениях писателей как современных, так и относящихся к разным историческим эпохам. Сравнительно-исторический метод необходим в исследованиях по *исторической поэтике*, рассматривающей эволюцию отдельных поэтических приемов или их систем, а также для решения проблем преемственности, традиций и новаторства в литературе.

Сравнительное литературоведение может быть ограничено рамками одной национальной литературы, но может заниматься сопоставлением произведений разных национальных литератур (компаративистика). Предметом сравнительного изучения литературы могут быть литературные связи, влияния, заимствования, но чаще речь идет о *типологических* схождениях.

Типологический (сравнительно-типологический) метод – метод исследования общих родовых (а не случайных) черт литературных явлений. Такая общность обусловлена сходными условиями историко-литературного развития и общими тенденциями мирового литературного процесса.

Социологический метод – метод исследования литературного произведения как социально обусловленного явления, в его многосторонних связях с общественной жизнью. Социологическое литературоведение в России уходит своими истоками в революционно-демократическую критику XIX века, в культурно-историческую школу, в марксистскую критику первой трети XX века. Для социологического метода характерна недооценка художественной специфики искусства, а назначение литературы сводится им к познанию внетекстовой реальности.

Метод описательной (или конкретной) поэтики исходит из художественно-эстетического своеобразия того или иного произведения, творчества писателя, нацеливает на изучение объекта на всех уровнях его художественной структуры.

Структурно-семантический метод – метод, выявляющий уровни структуры произведения, устанавливающий иерархическую связь между ними и раскрывающий систему отношений элементов в художественном целом (структурная поэтика Ю. Лотмана). При этом большую роль играют бинарные **оппозиции**, учитывается **знаковая** природа литературы. Истоки структурно-семантического метода уходят в русскую *формальную школу* (Ю. Тынянов, В. Шкловский и др.).

Историко-функциональный метод – метод исследования произведения или творчества писателя в их функционировании на протяжении определенного исторического времени. В результате инвариантная основа классического художественного текста, «укорененного в культуре» (М. Бахтин), дополняется смыслами, порождаемыми новым историческим опытом человечества, сменой социокультурных контекстов. Таким образом, функционирование произведения во времени – это смена его интерпретаций. Историко-функциональный метод – отечественный вариант *герменевтико-интерпретационного* метода.

В постсоветский период в литературоведении получили распространение следующие методы.

Герменевтико-интерпретационный метод – метод интерпретации текста, основанный на принципах **герменевтики**. Основные положения теории интерпретации: выяснение возможности понимания и интерпретации художественного текста при сохранении целостности человеческого опыта; признание конструктивной роли «временной дистанции» между созданием текста и его истолкованием. Рассматриваются необходимость укорененности произведения в культуре (Бахтин), «событие традиции» (Гадамер), «конфликт интерпретации» (Рикёр). Герменевтико-интерпретационный метод связан с *феноменологическим*.

Феноменологический метод – путь изучения произведения на основе учения о его «слоях» и уровнях. В этом плане феноменологический метод бли-

зок структурализму, однако основное понятие феноменологического метода – **эйдос**. На Западе к феноменологически ориентированным исследователям относят Г. Башляра, проследившего в художественном творчестве эволюцию «прафеноменов» (архетипов). Его открытия оказали большое влияние на *мифопоэтику* и на психоаналитическую трактовку художественного творчества.

Психоаналитический метод – распространение на область художественного творчества положений фрейдизма и неофрейдизма о подсознательном. Психоаналитический метод рассматривает художественное творчество как сублимированное символическое выражение изначальных инфантильно-сексуальных импульсов и влечений (Фрейд) и психологической энергии в целом (Юнг).

Модификацией метода является **подход**, то есть направленность исследования: важным представляется, например, комплексный подход, когда один и тот же объект исследуется с позиций разных научных дисциплин. Чаще подход понимается как конкретная разновидность того или иного метода исследования; говорят о социологическом, типологическом, и т. д. подходах к анализу или интерпретации художественного текста. Компаративистский подход является разновидностью сравнительно-исторического метода. В рамках историко-генетического метода выделяется биографический подход (раньше трактуемый как метод), при котором биография и личность писателя рассматриваются как определяющий момент творчества.

Описательный метод – относится к числу старейших в науке о языке. Древнейшие грамматики были, по преимуществу, описательными; такими же являются и современные грамматики. Описательный метод и сегодня является ведущим приемом анализа языковых фактов в научной, учебной литературе, многочисленных толковых словарях, энциклопедических изданиях и т.д. Описательный метод по своей природе является методом синхронического анализа.

Составными частями метода являются наблюдение, обобщение, интерпретация и классификация.

Сущность наблюдения заключается в выявлении единиц описания, их свойств, признаков, характеристик. Например, выделение различных групп лексики, грамматических свойств слов и т.д. Обобщение сводится к синтезу подобных и повторяемых явлений, единиц наблюдения в одну более широкую категорию, в пределах которой они объединяются в рамках тех или иных признаков. Например, родственная по тем или иным признакам лексика может быть объединена в тематические, терминологические, синонимические и иные группы.

Классификация базируется на распределении совокупности фактов относительно друг друга по определенным признакам. Результаты классификации часто оформляются в виде таблицы.

Метод компонентного анализа в языкознании. Сущность метода компонентного анализа заключается в выделении минимального набора признаков у определенной совокупности языковых единиц и категорий языка, с помощью которых одни единицы и категории различаются между собой, другие, напротив, объединяются в различные группировки. Признаки, отличающие одни языковые факты от других, входящих в один и тот же класс, называются дифференциальными, а те, что помогают объединять факты, именуются интегральными.

Первоначально метод компонентного анализа был разработан Н.С. Трубецким¹ в применении к исследованию фонем, а затем, благодаря своей эффективности и универсальности, распространен на другие области языка – семантику, лексику, грамматику. Этот метод направлен прежде всего на исследование содержательной стороны языка и в своем основном виде используется в изучении его значимых единиц путем разложения их значения на минимальные семантические составляющие – семы. Например, каждый из терминов родства (*отец, мать, сын, дочь, бабушка, дедушка, дядя, тетя* и др.) может быть представлен как комбинация трех компонентов, трех сем: <степень родства>, <пол>, <поколение>.

При разложении значения слова на составляющие его элементы, наряду с термином «сема», употребляются и другие (*семантический множитель, элементарный смысл, семантический компонент, семантический дифференциальный признак* и т.д.), за которыми иногда скрываются отличия в подходах к вычленению и способам анализа элементов содержания языковых единиц, хотя во всех случаях речь идет об их смысловой, содержательной стороне².

В современном языкознании совершенствуются существующие и разрабатываются новые приемы и методики выявления семантических признаков. Метод компонентного анализа распространяется на морфологию и синтаксис, употребляется и в психолингвистических исследованиях.

Сопоставительный метод используется как для описания фактов внутри одного языка, так и фактов разных языков. Составными частями сопоставительного метода являются: установление основания сопоставления, сопоставительная интерпретация и типологическая характеристика.

¹ Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М., 1960.

² См., в частности работы: Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973; Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. – М., 1969; Основы компонентного анализа. – М., 1969; Посох А.В. Компонентный анализ семантики. В сб.: Методы изучения лексики. – Минск, 1975; Кузнецов А.М. Проблемы компонентного анализа в лексике (научно-аналитический обзор). – М., 1980.

Установление основания сопоставления заключается в выборе какого-либо признака языкового явления – фонетического, грамматического, лексического, семантического – в качестве основания исследования. Объектом сопоставления могут быть все единицы языка и предложений. В качестве источника сопоставления могут выступать также словари, грамматики, тексты, языки в целом.

Сопоставительная интерпретация заключается прежде всего в том, что изучаются с помощью описательного метода, а полученные результаты сопоставляются. Последний этап сопоставительного метода – типологическая характеристика – направлен на выявление типичных и нетипичных признаков изучаемого явления, установление его места в проводимой классификации.

Дистрибутивный анализ проводится после отбора соответствующих групп слов. Он основан на изучении совокупности окружений, в которых данный элемент может встречаться, в отличие от окружений, в которых данный элемент встречаться не может.

Под дистрибуцией элементов обычно понимают совокупность всех окружений, в которых они встречаются, то есть сумму всех позиций или употреблений элементов относительно употреблений других элементов. При этом элементами, которые принято называть моделями дистрибуции. В контрастной дистрибуции элементы встречаются в одних и тех же окружениях, различая значения. Таковы начальные согласные в словах *ток – сок – рок – док – кок*, принадлежащие пяти различным фонемам. В отношениях дополнительной дистрибуции элементы находятся тогда, когда каждый из них встречается в закреплённых за ним отношениях, в которых другой элемент не встречается. Например, в таких отношениях находятся гласные [и], [ы] в русском языке, так как первый употребляется после мягких согласных, а второй – после твердых.

В отношениях свободного варьирования находятся два элемента, которые могут заменять друг друга в любом окружении так, что значение при этом не меняется.

Дистрибутивный анализ может применяться при исследовании любого аспекта языка. Метод трансформационного анализа языка основан на выведении сложных синтаксических структур из более простых с помощью небольшого набора правил преобразования (трансформаций). Исходным объектом изучения чаще всего является предложение в виде его теоретической модели, а также те явления семантики и словаря, которые непосредственно связаны с предложением. Этот метод используется, в частности, для разграничения значений отдельных слов семантического поля, находящихся в абсолютно одинаковом окружении, то есть позво-

ляет установить семантические различия, не выраженные на дистрибутивном уровне¹.

Статистический метод изучения языка. Сущность статистического метода заключается в использовании подсчетов и измерений при изучении языка и речи. В языкознании этот метод может применяться для анализа единиц любого уровня. Основными объектами применения статистического метода являются текст, разговорная речь.

Количественное изучение языка тесно связано с его качественным анализом и в идеале не должно проводиться в отрыве от него, поскольку сами по себе количественные данные не всегда имеют научную значимость².

Социолингвистические методы изучения языка. Методы социолингвистики представляют собой синтез социологических и лингвистических процедур. Социолингвистические методы изучения языка подразделяются на методы полевого исследования и методы социолингвистического анализа языкового материала.

Методы полевого исследования включают в себя анкетирование, интервьюирование, непосредственное наблюдение.

Социолингвистический анализ языкового материала проводится с точки зрения стратификационной (рассматриваются варианты языка, относящиеся к определенным группам), ситуативной (обстановка, место общения), коммуникативной (диалог – монолог, жанр, стиль речи и т. д.)³

Помимо названных методов, в лингвистике применяются и такие, как эволюционный, концептуальный, психолингвистический и др.

Следует, однако, заметить, что современное языкознание характеризуется отказом от исключительности того или иного метода в изучении языка, стремлении сочетать и комбинировать различные общенаучные и частные методы в лингвистических исследованиях.

Для выполнения научно-исследовательской работы по филологии особое значение имеет аналогия.

Аналогия – соответствие, уподобление. Умозаключение по аналогии позволяет сделать вывод, что исследуемый предмет (в данном случае – то или иное литературное явление), возможно, имеет еще один признак N, поскольку отдельные известные нам признаки предмета сходны с признаками другого предмета, обладающего, кроме того, и признаком N. Разли-

¹ Трансформационный метод в структурной лингвистике. – М., 1964; Лиз Р.Б. Что такое трансформация? – ж. Вопросы языкознания. – 1961. – №3.

² Фрумкина Р.М. Статистические методы изучения лексики. – М., 1964; Алексеев П.М. Статистическая лексикография. – Л., 1975; Шайкевич А.Я. Дистрибутивно-статистический анализ в семантике. В кн.: Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976.

³ Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. – М., 1978.

чают аналогии простые, распространенные; строгие, нестрогие, полные, условные. Умозаключения по аналогии должны опираться на репрезентативные признаки, взятые по *одному* основанию.

Аналогия – это перенос информации с одного предмета на другой. Поэтому путь анализа данного текста, проделанный известным ученым, может оказаться приемлемым для анализа и другого текста – объекта дипломного исследования. Но тексты должны быть соизмеримы в художественном плане.

Количественные методы и компьютерные технологии в филологии могут быть целесообразны там, где возможны формализация художественной «плоти» произведения – при составлении указателей сюжетов, изучении тропов и фигур, особенностей стихосложения или в исследованиях социологического плана, фиксирующих особенности восприятия произведения реципиентами.

Обработка теоретического и практического материала. Написание предварительного варианта плана

В задачи дипломной работы входит не только постановка проблемы, но и нахождение пути ее решения или хотя бы общая обрисовка перспективы такого пути; с научной точки зрения уровень дипломной работы требует уже сформировавшихся навыков теоретического мышления.

Процесс классификации и анализа накопленного материала носит индивидуальный, творческий характер. Именно этот этап работы наиболее зримо отражает степень зрелости студента как специалиста, его умение вести наблюдение, делать выводы и обобщения.

Карточки с иллюстративным материалом группируются и сопровождаются записями, которые сравниваются с выписками из научных источников и сделанными к ним примечаниями. При сравнении может выясниться, что многие замеченные вами явления уже описаны в научной литературе и не вызывают разногласий, интерпретация других носит дискуссионный характер, а поэтому автору необходимо выбрать или сформулировать свою точку зрения, третьи совсем не исследованы – это ваши собственные творческие изыскания. Результаты сравнения излагаются письменно, иллюстрируются примерами из собранной картотеки. Для этого берутся 4–6 наиболее типичных примеров, которые выделяются в тексте или кавычками, или курсивом.

После того, как усвоено существо вопроса, закончено знакомство с научной литературой по теме исследования, собран иллюстративный материал, нужно написать предварительный вариант плана. Из него в дальнейшем будут составлены рубрики основной части дипломной работы. Правильно

составленный план должен давать представление о содержательной стороне работы, последовательности изложения материала. Структура плана дипломной работы сложная: в нее входят главы (обычно 2), которые, в свою очередь, делятся на параграфы. Составив черновой вариант плана, необходимо обратиться к научному руководителю за консультацией.

Редактирование текста рукописи

Языки наук являются пересечением знаковой системы конкретной науки и знаковой системы естественного языка, в частности, литературного. Поэтому научная работа требует двойного редактирования: научного и литературного. Научное редактирование предполагает точность цитирования, правильное использование терминов, обоснованность выводов и т.д. Литературное редактирование обеспечивает соблюдение норм современного литературного языка, ясность изложения. Навыки научного редактирования студенты приобретают прежде всего в процессе устранения ошибок, которые выявляет научный руководитель или рецензент. Поэтому начинающему исследователю нужно тщательно фиксировать все замечания, высказанные в адрес его работы, и в последующем – их анализировать. Прежде всего, следует сверить рубрики текста с рубриками оглавления.

Язык изложения научной работы позволяет судить о культуре письменной речи ее автора. Безупречная грамотность – обязательное требование к исследованию лингвистического характера. Ошибаются те, кто полагает, что научный язык должен быть строгим и сухим. Лучше всего воспринимается текст, в котором мысли выражены ярко и, одновременно, логически точно. Соблюдение законов логики и законченность высказывания – это основные требования, так как язык научной литературы выполняет прежде всего номинативную функцию. В связи с этим в научных работах не применяют неполные предложения, избегают ситуаций, когда слово в контексте может иметь двойное толкование, крайне редко используют слова с эмоциональной окраской, неопределенные местоимения (*что-то, какой-нибудь* и т.д.). Для научного текста, требующего анализа научных явлений, точной аргументации авторской мысли, характерны сложные и осложненные предложения, многочленные сложные предложения контаминированной структуры. Специфика научного изложения определяет высокую частотность употребления вводных слов и словосочетаний следующего характера: а) выражающих уверенность в достоверности сообщаемого (*действительно, конечно, без всякого сомнения* и др.); б) указывающих на связь мыслей, последовательность изложения (*итак, следовательно, наконец, таким образом, например, во-первых, во-вторых; с одной стороны, с другой стороны* и др.).

зование вводных слов облегчает восприятие текста, т.к. они акцентируют общий ход мыслей автора, логику его рассуждений.

Студенты в работах сравнительно редко создают собственную терминологию. При использовании уже устоявшихся в науке терминов следует помнить о многозначности и синонимии некоторых из них. Для обеспечения точности научной информации при введении в текст термина называется его источник. В скобках рядом с этим термином указывается фамилия ученого или название школы, которым термин обязан своим рождением. Ссылка на терминологический источник освобождает от необходимости приводить определение термина.

Иногда дипломнику целесообразно обнажить ход собственной мысли синтагмами: «Мы рассмотрели вопрос..», «Перейдем к анализу...». Следует подчеркивать свой взгляд на суть проблемы: «На наш взгляд...», «По нашему мнению...», высказать собственную точку зрения по поводу излагаемого материала: «Можно согласиться с..», «Нельзя не согласиться с..» и т.д.

Инициалы в тексте ставятся всегда перед фамилией. Исключение составляют библиографические ссылки.

В научной речи широко используются общепринятые текстовые сокращения: до н. э. (до нашей эры), н. э. (наша эра), см. (смотри), ср. (сравни), 5 м., 3 л., 4 см., в. (век); вв. (века); проф. (профессор), ст. (статья), гл. (глава), лат. (латинский), англ. (английский). Некоторые длинные слова сокращают, оставляя несколько первых букв и одну-две последних, а на месте пропущенных ставят дефис: изд-во (издательство), ун-т (университет). Сложные термины, названия организаций, учреждений, политических партий сокращают с помощью установленных аббревиатур: вуз, РАН, МФТИ. В конце предложения (но не в середине!) принято иногда пользоваться единой системой сокращений некоторых слов и оборотов: и др. (и другие, и т.п. (и тому подобное), и т.д. (и так далее). Текстовые сокращения нельзя разделять переносом.

Порядковые числительные (первый, пятый, двести восьмой) пишутся словами, а не цифрами. Если порядковое числительное входит в состав сложного слова, оно записывается цифрой, а рядом чрез дефис пишется вторая часть слова: 10-процентный раствор. Однозначные количественные числительные в тексте пишутся словами: в течение шести лет, сроком до пяти месяцев. Многозначные количественные числительные записываются цифрами: 115 лет, 320 человек. В тех случаях, когда числительным начинается новый абзац, оно записывается словами. Если рядом с числом стоит сокращенное название единицы измерения, то числительное пишется цифрой независимо от того однозначное или многозначное.

Количественные числительные в падежах, кроме именительного, если записываются цифрами, требуют добавления через дефис падежного

окончания: в 17-ти, до 15-ти. Если за числительным следует относящееся к нему существительное, то падежное окончание не пишется: в 12 шагах, а на в 12-ти шагах.

Порядковые числительные, когда они записываются арабскими цифрами, требуют падежных окончаний, которые должны стоять:

- из одной буквы в тех случаях, когда перед окончанием числительного стоит одна и две согласные или «й»: 5-я группа, а не 5-ая группа; в 70-х гг., а не 70-ых гг.;

- из двух букв, если числительное оканчивается на согласную и гласную: 2-го, а не 2-ого или 2-о.

Если порядковое числительное следует за существительным, к которому относится, то оно пишется цифрой без падежного окончания: в параграфе 1, на рис. 9.

Порядковые числительные, записанные римскими числами никогда не имеют падежных окончаний: в XXI веке, а не в XXI-ом веке; III съезд, а не III-й съезд.

Научному стилю свойственны «штампы» – словосочетания, которые обычно используются для создания связной речи – типа «предметом (объектом) нашего рассмотрения является...», «следует отметить...», «в связи с вышесказанным (вышеизложенным)...» и т.д.

Научный этикет требует, чтобы автор ясно представлял себе аудиторию, на которую рассчитана его работа, и определял степень сложности (доступности) изложения материала. Стремление к наукообразности, помпезному построению фраз – одна из распространенных ошибок начинающих исследователей.

Резюмируя все вышеизложенное, уместно привести выдержку из письма И.С. Тургенева С.Г. Аксакову: «Коли Пушкины и Гоголи трудились и переделывали десять раз свои вещи, так уж нам, маленьким людям, сам Бог велел...» (И.С. Тургенев. Собр. соч. Т. 11. – М., 1949. – С. 131).

Оформление дипломной работы

Работа выполняется на одной стороне листа, имеющего стандартный формат (А-4), представляется в жестком переплете (набор на компьютере в формате MS Word) в 2-х экземплярах (первый экземпляр сдается на выпускающую кафедру, второй предоставляется для защиты в ГАК) и на электронном носителе (дискете). Неграмотно и неряшливо оформленная работа к обсуждению не принимается и к защите не допускается.

Примерный объем дипломной работы составляет 48–85 печатных страниц.

Поля страниц должны иметь следующие размеры: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее и нижнее – 25 мм. Листы скрепляются через отверстия в полях слева.

Таблицы, рисунки, чертежи, схемы, графики, фотографии, как в тексте работы, так и в приложении, выполняются на стандартных листах размером 21х30 см или наклеиваются на стандартные листы белой бумаги.

Текст на иностранных языках может быть целиком впечатан или вписан от руки. Отдельные слова, формулы, условные знаки разрешается вписывать в текст от руки чертежным шрифтом только черным цветом (чернилами, тушью, пастой).

Иллюстрации в дипломной работе размещаются тогда, когда они могут придать излагаемому материалу ясность, конкретность и образность. Все иллюстрации (фотографии, схемы, диаграммы т. п.) именуется рисунками и нумеруются последовательно в пределах главы арабскими цифрами. Например, рис. 2.2 (второй рисунок второй главы). Все рисунки сопровождаются подписью непосредственно после номера рисунка. В конце подписи (наименование рисунка) точка не ставится. Рисунки должны размещаться сразу же после первого упоминания о них в контексте дипломной работы. Если после упоминания о рисунке оставшееся место на странице не позволяет его разместить, то рисунок размещается на следующей странице.

Таблицы следует располагать после первого упоминания о них в тексте дипломной работы. Если таблицы с текстом непосредственно не связаны, не имеют первостепенного значения, то можно их располагать в приложении. Если таблицы занимают достаточно большой объем площади листа и размещаются по ее длине, то страницы (листы) рукописи следует закреплять в дипломной работе таким образом, чтобы при рассмотрении этих таблиц рукопись можно было разворачивать по часовой стрелке.

Все таблицы должны иметь заголовок, который располагается над таблицей. Заголовок должен кратко характеризовать значение табличных данных. При необходимости под заголовком меньшим шрифтом в скобках дается уточняющее наименование приведенных в таблице данных. Точка в конце заголовка не ставится. В случае, если на одной странице таблица не вмещается, продолжают ее на следующей странице. В этом случае на следующей странице над таблицей пишут: «Продолжение табл. 2.3.».

Каждая таблица нумеруется арабскими цифрами аналогично нумерации рисунков. Располагается нумерация сверху заголовка справа. При ссылке на таблицы пользуются сокращением: см. табл. 2.3. – смотрите таблицу 3 второй главы.

Насыщенность цвета букв, знаков и других элементов текста должна быть равномерной, контуры – четкими, без расплывающейся окраски. Не допускаются исправления, пометки, пятна и т.п.

Все страницы работы нумеруются по порядку от титульного листа до последней страницы без литературных добавлений. Первой страницей счита-

ется титульный лист, на ней цифра «1» не ставится, на следующей странице проставляется цифра «2» и т.д.

На титульном листе должна стоять подпись автора. Образец оформления титульного листа смотрите в Приложении 1.

За титульным листом следует лист, на котором отражено содержание дипломной работы.

Введение, главы, заключение и библиографический список являются основными рубриками. Внутри работы они должны начинаться с нового листа. Главы обычно нумеруются римскими цифрами. Для параграфов характерна разметка арабскими цифрами без указания или с указанием знака «§». Если параграфы фиксируют неосновные рубрики научной работы, то нумерация их дается внутри каждой главы (параграфов внутри главы должно быть не менее 2-х).

Иногда появляется необходимость выделить внутри параграфов более мелкие рубрики – подразделы. Их лучше всего пронумеровать арабскими цифрами, которые отделяются точкой от номера параграфа, например: «2.1», «2.2», «2.3».

Когда рубрики вынесены на одну страницу, каждый подчиненный заголовок или подзаголовок целесообразно располагать с отступом вправо от предшествующего основного заголовка или подзаголовка. Такое расположение удобно для ознакомления с содержанием работы.

Внутри рукописи заголовки следует располагать посередине строки и отделять от предшествующего текста тремя – четырьмя свободными строками, а от последующего – двумя.

Библиографическую информацию принято помещать в конце дипломной работы, располагая литературу в алфавитном порядке фамилий авторов или названий. По библиографическому аппарату научной работы можно, во-первых, судить о степени ее фундаментальности, во-вторых, о достоверности процитированного или интерпретированного материала. В научных работах гуманитарного профиля для ссылок на источник внутри текста используется порядковый номер произведения, указанного в библиографическом списке. В тексте этот номер берется в квадратные скобки. Если указывается страница источника, она также заключается в такие скобки. Например, запись [5, с. 19] означает, что ссылаются на 19 страницу источника, расположенного в библиографическом списке под номером «5». Другие способы оформления ссылок можно найти при внимательном просмотривании любой книги, выпущенной известным издательством.

Рекомендации научному руководителю выпускной работы

При составлении отзыва на дипломную работу следует исходить из ответственности данной работы требованиям, предъявляемым к специалисту с квалификацией «Учитель русского языка и литературы».

Отзыв научного руководителя включает в себя следующие положения:

Характеристика личности студента:

- сколько времени длилось руководство;
- как проявил себя студент в процессе выполнения ВКР;
- степень добросовестности и трудолюбия выпускника при выполнении им выпускной работы.

2. Качество выполнения работы:

- умение выпускника работать с научной и справочной литературой;
- соответствие результатов ВКР поставленным задачам.

В отзыве научного руководителя должны быть отмечены: 1) актуальность темы; 2) степень разработанности исследуемой проблемы; 3) степень самостоятельности и инициативности студента; 4) умение студента пользоваться источниками и литературой; 5) способности студента к профессиональной деятельности или научно-исследовательской работе; 6) возможность использования полученных результатов на практике; 7) возможность присвоения выпускнику соответствующей квалификации.

Памятка рецензенту дипломной работы

Рецензия – документ, представляемый в ГАК для общей оценки соответствия квалификационной работы выпускника требованиям Государственных стандартов высшего профессионального образования.

Объем рецензии 1–2 страницы машинописного текста. Сначала в ней дается краткая общая характеристика содержания дипломной работы, полученных результатов, важности их для педагогической деятельности. Затем отмечаются:

- уровень психолого-педагогических, методических и специальных (предметных) знаний, проявленных выпускником при написании дипломной работы;
- практическая ценность предлагаемых методических разработок, важность их применения в образовательных учреждениях разного типа и степень готовности к опубликованию;
- качество оформления дипломной работы и стиль изложения материала;
- полнота используемой литературы;
- другие замечания рецензента.

В рецензии могут даваться рекомендации по внедрению результатов выполнения дипломной работы в практику обучения предмету, а также по их публикации.

В конце рецензии дается общая оценка дипломной работы и заключение о возможности присвоения дипломнику квалификации.

Рецензент не должен давать рекомендации ГАКу относительно оценки в четырехбалльной системе. Можно использовать следующие формули-

ровки: «Заслуживает высшей оценки», «Вполне отвечает требованиям», «Заслуживает положительной оценки» и т.п.

В рецензии должны быть отражены: 1) оценка актуальности выбранной темы и степень ее обоснованности; 2) верность постановки целей и задач исследования; 3) полнота их реализации; 4) знание и использование студентом источников и литературы. В ней указывается, насколько убедительно раскрыты вопросы плана дипломного сочинения, обоснованны и аргументированы ли сделанные выводы и практические рекомендации, каковы их научная новизна, теоретическая значимость и возможные сферы применения. Обращается внимание на качество оформления дипломной работы, соответствие научного аппарата предъявляемым к нему требованиям. В конце рецензии дается оценка дипломной работы. Формулируется она обычно в общем виде: «высокая оценка», «положительная оценка» и т.д., а не в окончательном виде по четырехбалльной системе. Последнее является прерогативой ГАК. К тому же сам процесс публичной защиты также влияет на окончательную оценку всей дипломной работы студента.

Внесение изменений в дипломную работу после полученного отзыва и рецензии не разрешается. Предварительная защита проводится на выпускающей кафедре непосредственно перед началом государственной аттестации. Студент должен представить доклад, с которым он будет выступать на официальной защите. Подготовка такого доклада является одним из важнейших этапов подготовки к защите дипломной работы. В структуре доклада можно выделить три основные части, каждая из которых представляет собой самостоятельный смысловой блок; в целом они логически взаимосвязаны и характеризуют содержание проведенного исследования.

Первая часть доклада в основном повторяет введение дипломной работы. Студент должен дать краткую характеристику актуальности темы, описание научной проблемы, а также сформулировать цель и задачи исследования. Здесь же необходимо указать методы исследования, при помощи которых получен фактический материал дипломной работы, а также охарактеризовать ее общую структуру.

Вторая часть доклада – самая большая по объему, так как в ней в логическом порядке излагается существо проведенного исследования, характеризуется каждая глава по задачам дипломной работы. При этом особое внимание необходимо уделить итоговым результатам.

Третья часть доклада представляет собой заключение, в основном соответствующее заключению дипломной работы. Здесь целесообразно перечислить основные выводы (не повторяя те, о которых говорилось во второй части доклада) и собрать воедино основные рекомендации.

К предзащите желательно приготовить иллюстративный материал (схемы, графики и д.п.), который помогает продемонстрировать в концентрированном виде наиболее значимые результаты исследования. Оформляет-

ся иллюстративный материал таким образом, чтобы был хорошо виден членам ГАК, а студент мог его демонстрировать без особых затруднений.

Критерии оценки дипломной работы

Сложность оценивания выпускной квалификационной работы состоит в том, что процесс ее создания и защиты включает два этапа. Алгоритм первого этапа: изобретение – расположение – словесное выражение, украшение. «Шаги» второго этапа: запоминание – словесное действие (произнесение).

Письменное оформление собранного и апробированного материала имеет в качестве результата текст дипломной работы, изложенный в научной стилистике.

Публичная защита написанного текста проходит в форме устной монологической речи, изложенной в научно-публицистическом стиле, жанр – доклад.

Результат каждого этапа оценивается самостоятельной отметкой. Текст дипломной работы, созданный и представленный на рецензирование в установленные сроки, как результат первого этапа научно-исследовательской работы – научным руководителем и рецензентом. Доклад на заключительном втором этапе – членами аттестационной комиссии.

Дипломная работа оценивается двумя отметками: первая ставится за содержание, речевое оформление и грамотность. Вторая – за культуру устной публичной речи. Обе отметки обсуждаются членами экзаменационной комиссии, выносится коллективное решение об одной отметке. Комиссия оценивает правильность языкового оформления устного высказывания студента с точки зрения соблюдения норм всех уровней, в том числе фонетических. Кроме того, оценивается выразительность и коммуникативную адекватность речи¹.

¹³ **Коммуникативно целесообразная речь** – это речь, соответствующая задачам и ситуации общения.

Под **точностью** речи понимают использование тех языковых и стилистических средств, которые соответствуют задаче речи, раскрывают тему высказывания. Точная речь – это речь, выбор языковых и стилистических средств которой оптимален для данной ситуации и содержания высказывания. Параметр точности речи тесно связан с ее богатством, так как точный выбор возможен только при владении синонимическими лексическими и грамматическими средствами языка.

Под **богатством** речи понимают большой активный словарь и разнообразие в использовании языковых единиц (морфологических форм, синтаксических конструкций). Бедная же речь характеризуется ограниченным объемом словаря, лексическими повторами, однообразием используемых словообразовательных моделей и синтаксических конструкций.

Под **выразительной** речью понимают речь, которая способна обеспечить понимание и эмоциональную реакцию. Выразительность речи связана с чувством слова, пониманием особенностей разных стилей, так как разные стили наделены разными средствами выразительности.

Таким образом, сложность вынесения итоговой оценки дипломной работы заключается в необходимости достижения коллективного консенсуса двухэтапного, многоаспектного, комплексного труда студента, совмещающего двух форм научного исследования (письменного и устного).

Дипломная работа демонстрирует: 1) умение правильно и последовательно излагать мысли в соответствии с темой и замыслом; 2) умение использовать языковые средства в соответствии с задачей, темой и стилем высказывания.

К **содержанию и речевому оформлению** текста (письменному) дипломной работы предъявляются следующие требования:

1) научно обоснованная формулировка названия темы, соответствующая ее содержанию;

2) опора на современные методологические принципы, с применением обоснованных методов исследования в их комплексном сочетании;

3) структура работы должна служить и подчиняться идее раскрытия всех основных вопросов исследуемой проблемы;

4) пропорциональное соотношение всех частей, соответствующее предъявляемым требованиям;

5) использование научного стиля изложения текста современным литературным языком;

6) системность размещения материала в логической последовательности фактов и событий;

7) обоснованность, доказательность, аргументированность промежуточных и итоговых выводов;

8) источники, примечание и библиография должны быть максимально полными и соответствовать современному уровню развития науки данной отрасли знания;

9) соответствие теме;

10) содержательность и лаконичность, глубина и полнота раскрытия темы;

11) доказательность высказанной мысли, аргументированность выдвинутого положения;

12) план и логичность, последовательность изложения;

13) самостоятельность мышления;

14) оригинальность, стилевое единство и выразительность повествования;

15) смысловая точность эпиграфов и цитат;

16) достоверность в освещении литературных и исторических фактов;

17) правильное словоупотребление, грамматико-стилистическая грамотность, соблюдение норм литературного языка

Критерии публичной (устной) защиты дипломной работы – оценка речевой культуры:

1) правильность изложения;

2) его полнота;

- 3) степень осознанности исследовательской работы;
- 4) последовательность сообщения;
- 5) правильность языкового оформления.

При оценке работы ГАК обращает внимание на:

- оценку работы научным руководителем и рецензентом;
- качество доклада (композиция, полнота представления работы, убежденность автора);
 - объем и глубину знаний по теме или предмету, эрудицию, использование междисциплинарных связей;
 - качество оформления дипломной работы и демонстрационных материалов;
 - качество библиографии;
 - педагогическую ориентацию: культура речи, манера общения, умение использовать наглядные пособия, способность заинтересовать аудиторию;
 - ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убежденность;
 - доброжелательность, умение использовать ответы на вопросы для более полного раскрытия содержания проведенной работы;
 - деловые и волевые качества докладчика: ответственное отношение к работе, стремление к достижению высоких результатов, готовность к дискуссии, контактность;
 - степень завершенности работы;
 - наличие материала, подготовленного к практическому использованию.

Содержание дипломного исследования и процедура его защиты оцениваются членами ГАК в специальных протоколах, форма которого приведена ниже.

Протокол оценки качества дипломной работы членами ГАК.

№ п/п	Показатели качества дипломной работы и успешности защиты	Оценки по показателям (5-балльная система)
1	Актуальность темы и содержания исследования	
2	Постановка цели и задач исследования	
3	Репрезентативность источниковой базы	
4	Соответствие структуры работы ее цели и задачам	
5	Обоснованность и полнота анализа проблемы	
6	Научный уровень работы	
7	Научная ценность и новизна выводов	
8	Логичность и язык изложения	
9	Применение ЭВМ при выполнении работы	
10	Объем выполненного исследования	

11	Практическая ценность исследования	
12	Качество оформления работы	
13	Оценка качества доклада и ответов на вопросы	
14	Средний балл по дипломной работе	

Решение ГАК об оценке дипломной работы принимается на закрытом заседании открытым голосованием простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании. Комиссия оценивает дипломную работу и принимает общее решение о присвоении выпускнику квалификации «учитель истории» и выдаче диплома о высшем образовании. Решение ГАК объявляются в день защиты дипломных работ после оформления в установленном порядке протокола заседания.

Результаты защиты дипломной работы определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Оценка «отлично» ставится, если работа носит самостоятельный и творческий характер, содержит новые наблюдения и выводы, характеризуется актуальностью, научной новизной, практической ценностью, содержит в себе рекомендации для практического внедрения, свидетельствует о том, что автор освоил программный материал, владеет основными методами лингвистического анализа, умеет пользоваться научной, справочной и методической литературой. Непременным условием отличной оценки квалификационной работы является ее правильное и грамотное оформление.

Оценка «хорошо» ставится за работу, если она свидетельствует, что ее автор усвоил программный материал, если в ней делаются убедительные выводы, имеющие практическую значимость; если автор достаточно уверенно защищает выдвигаемые им выводы, но допускает при этом несущественные неточности. Непременным условием оценки «хорошо» является грамотное и правильное оформление работы.

Оценка «удовлетворительно» ставится, если работа в основном решает поставленную задачу, свидетельствует, что ее автор усвоил программный материал, но при этом в ней встречаются спорные или ошибочные положения, если она свидетельствует о недостаточной системности изложения материала, имеет погрешности в содержании, оформлении.

При неудовлетворительной оценке дипломной работы студент может повторно защищать ее после соответствующей доработки не более одного раза и на ранее следующего учебного года, но не позднее трех лет. В тех случаях, когда ГАК определяет, что представленная работа выполнена на чрезвычайно низком уровне и не подлежит доработке, соответствующая кафедра должна предложить студенту новую тему.

Защита дипломной работы может быть отложена по уважительной причине, подтвержденной документально, до очередного периода работы ГАК.

Приложение №1.

Этапы изучения хода и результатов опытно-экспериментальной работы педагогических коллективов

I. Диагностический этап.

Цель экспертизы данного этапа: выявление уровня педагогического анализа, на основании которого разрабатывается модель (концепция) обновления учебно-воспитательного процесса. На данном этапе опытно-экспериментальной работы эксперт может воспользоваться следующей таблицей для удобства обработки результатов.

Изучение и оценка умений руководителей учебных заведений осуществлять педагогический анализ.

Содержание изучаемых вопросов	Методы изучения	Показатели успешности осуществления
1	2	3
1. Информационное обеспечение педагогического анализа – система внутришкольной информации: оперативной, тематической, итоговой.	Беседа, анализ содержания всех видов информации, ее источников, путей сбора, анализа, использования и хранения информации.	1. Соответствие содержания информации конкретным целям управления. 2. Достаточная полнота и объективность информации. 3. Стандартизация форм сбора, обработки, анализа и хранения информации.
2. Итоговый педагогический анализ	Беседа, анализ школьного плана, изучение материалов итогового педсовета, анкетирование.	1. Охват анализом всех основных сторон учебно-воспитательного процесса. 2. Установление причинно-следственных связей. Аргументация сроков. 3. Конкретность выдвигаемых задач и обоснованность анализом. 4. Анализ носит: а – описательный характер; б – аналитический характер.

II. Прогностический этап.

Цель экспертизы на этапе: анализ программы опытно-экспериментальной работы.

Без преувеличения можно сказать, что успех, результативность опытно-экспериментальной работы во многом будет определяться качеством предварительной программы, которая включает в себя:

во-первых, уточнение проблемы и темы исследования. В сущности **тема** должна содержать проблему. Слово «проблема» чаще всего упот-

ребляется в двух значениях: а) как синоним практической задачи (проблема предупреждения неуспеваемости, проблема устранения перегрузки и т.д.), б) как нечто неизвестное науке, требующее поиска новых знаний о действительности.

Мы будем употреблять это понятие в его втором значении. В этом смысле проблема – это мостик от известного к неизвестному. Ученые настойчиво подчеркивают мысль о том, что правильная постановка проблемы – залог успеха научного поиска. «Когда мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения», утверждал У.Р. Эшби. (Конструкция мозга. М. 1964, с. 20). Источником **проблемы** обычно являются узкие места, затруднения, противоречия рождающиеся в практике, на преодоление которых и нацелена опытно-экспериментальная работа коллективов.

Например, **актуальность проблемы** опытно-экспериментальной работы «Формирование творческой личности старшеклассника в условиях учебно-воспитательного комплекса «школа-вуз» обусловлена двумя главными противоречиями:

1. Стремление общества выйти на качественно новый уровень экономического, политического развития и невозможность это сделать в силу несовершенства традиционной воспитательной системы, невозможность это сделать в силу традиционной воспитательной системы, невозможности реализовать потенциал каждой личности.

2. Несовпадением между содержанием, формами и методами учебно-воспитательного процесса в массовых школах и стремлением многих одаренных детей творчески развивать себя.

Отсюда вытекает необходимость не простого совершенствования учебно-воспитательного процесса, а создание качественно новой системы формирования творческой личности школьника, что и определяет практическую значимость данной проблемы.

Кроме того, при анализе актуальности проблемы, ее практической значимости эксперту следует учитывать следующие факторы:

- тенденции развития мирового сообщества и нашего общества, в частности;

- основные личностные и профессиональные качества выпускников учебных заведений, содержание и уровень их общеобразовательной, профессиональной и культурной подготовки, которые станут актуальными для общества в прогнозируемый период;

- передовой педагогический опыт обучения и воспитания детей в нашей стране и за рубежом, тенденции его развития;

- традиции, накопленный опыт и особенности социально-экономической и демографической среды учебного заведения, тенденции их развития;

- характер возможных затруднений на пути реализации разрабатываемой модели и прогнозируемые пути их преодоления;
- индивидуальный стиль деятельности директора учебного заведения, тенденции развития педагогического коллектива.

Дальнейший процесс изучения программы опытно-экспериментальной работы связан с анализом объекта и предмета исследования.

Объект и предмет исследования не одно и то же, хотя их нередко отождествляют. **Объект исследования** выступает как заданное, **предмет** – как то, что отыскивается, устанавливается. Нужно учесть и то, что один и тот же объект науки может быть предметом разных исследований. Например, такой объект исследования как урок имеет сложную структуру, он связан со многими другими объектами. Исследователь не может сразу изучить объект во всех его связях и определениях с другими объектами и все сложные связи и взаимодействия составляющих его компонентов. Поэтому он часто вынужден ограничивать себя и выделять для изучения лишь определенный круг связей, которые и будут составлять предмет исследования.

Для примера приведем несколько формулировок объектов и предметов исследований из разных работ. В проблеме «Дидактические условия формирования опыта творческой деятельности учащихся» объектом является процесс обучения, ориентированный на формирование опыта творческой деятельности, предметом – совокупность дидактических условий, реализация которых в учебном процессе способствует целенаправленному формированию опыта творческой деятельности учащихся, а также дидактические средства, обеспечивающие осуществление этих условий в учебном процессе.

В нашем примере о формировании творческой личности старшеклассника в условиях учебно-воспитательного комплекса «школа-вуз» объектом выступает учебно-воспитательный комплекс «школа-вуз», а предметом – содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса, способствующие формированию творческой личности старшеклассника.

Из предмета вытекают цель и основные задачи исследования.

Цель – это желаемый и заранее запрограммированный результат, достижимый в будущем. Эксперту следует обратить особое внимание на формулировку целей предстоящей опытно-экспериментальной работы. Зачастую, в представленных программах отсутствуют четкие формулировки целей, а вместо этого указаны только общие направления деятельности: улучшить, совершенствовать, повысить качество и т. д.

В цели всегда должен быть заключен будущий результат. Иными словами – это ответ на вопрос: «Что хотите создать в итоге» Этим итогом может быть новая методика, новая программа, методическая разработка и т.д. Цель любого эксперимента выражается в форме: выяснить, выявить, сформулировать, обосновать, создать, разработать, построить. Следует по-

мнить только о реальности, достижимости поставленных целей за отведенное на экспериментальную работу время.

Сложные педагогические цели могут быть реализованы, как правило, через достижение более конкретных, частных целей, выступающих в виде задач исследования. Т.о., цель развертывается в комплексе взаимосвязанных задач, которые предстоит решить. Например, если цель исследования – разработать научно-обоснованные рекомендации по организации такого типа учебно-воспитательного комплекса, как «школа-вуз», содержание, формы и методы которого обеспечивают формирование творческой личности старшеклассника, то эта цель может предполагать следующий набор **задач**:

1. Выявить специфику учебно-воспитательного процесса в УВК «Школа-вуз».

2. Рассмотреть содержание взаимодействия школы и вуза, направленное на формирование творческой личности старшеклассника.

3. Разработать модель выпускника школы как творческой личности.

4. Разработать систему диагностики эффективности процесса формирования творческой личности.

5. Выявить роль индивидуальных программ развития и саморазвития творческой личности старшеклассника как организации урочной и внеурочной воспитательной деятельности.

Следующий шаг в работе эксперта – анализ гипотезы опытно-экспериментальной работы. **Гипотеза** – это предполагаемое решение проблемы. Это разумное, обоснованное и развитое предположение, где максимально подробно изложена модель, будущая методика, система мер, т.е. технология и механизм того нововведения, за счет которого ожидается получить высокую эффективность учебно-воспитательного процесса.

Процесс создания гипотезы сложен, а источники ее возникновения крайне разнообразны. Однако при всех условиях почвой для нее служит реальная действительность, объект исследования и его всестороннее изучение. Гипотеза порождается чаще всего несоответствием или даже противоречием между фактами и теорией, между реальным положением вещей и возможным, т.е. теоретически предвидимым их преобразованием. Гипотеза развивается в размышлении над сущностью проблемы, в анализе факторов, прежних решений проблемы и подходов к ней, в выяснении причин неудовлетворительности этих решений.

От простого предположения гипотеза отличается рядом признаков. К ним относятся:

а) соответствие фактам, на основе которых и для объяснения которых она создана;

б) проверяемость;

- в) приложимость к возможно более широкому кругу явлений;
- г) наивозможная простота.

Как правило, гипотеза формулируется в виде сложноподчиненного предложения с придаточным условием («Если ..., то ...» или «Чем ..., тем...»). Например: если в методической работе школы будет осуществляться комплекс мер, включающих в себя:

а) диагностику профессиональной деятельности и личностных качеств учителя,

б) конкретизацию задач развития методической работы школы и связанный с этим обоснованный выбор ее содержания (с акцентом на развитие интеллекта, расширение культурного уровня педагогов),

в) выделение в комплексе учебно-воспитательных проблем наиболее приоритетных, оказывающих определяющее влияние на ход и результативность педагогической деятельности,

г) дифференцированный подход к педагогам данной школы в процессе методической работы,

д) оптимальное сочетание различных форм методической работы по самообразованию,

е) благоприятные материальные, организационные, психологические условия, то этот комплекс мер приведет к достижению максимально возможных для условий данной школы результатов в качественном росте квалификации учителей, формированию и у них современного профессионального мышления, укреплению зрелого и способного к позитивному развитию педагогического коллектива, что должно отразиться на уровне образования, развития и воспитания учащихся.

Анализ показывает, что на этом этапе разработки программы встречаются две трудности, две крайности. В одном случае предположение, выраженное в гипотезе, так очевидно вытекает из общеизвестных закономерностей, теорий, технологий, что выглядит аксиометричным. Иначе говоря: гипотеза выражена так странно или нелогично, что невозможно даже предположить, исходя из чего ожидается высокая эффективность предложенной новой методики. Эксперту следует опередить, либо гипотеза неверна, электрична, абсурдна, либо мы имеем дело с новым научным открытием, ранее непознанной, неизвестной закономерностью.

В случае, когда гипотеза негипотетична, аксиоматична или абсурдна, не может быть ничем обоснованной, следует порекомендовать авторам программы начать заново работу над гипотезой.

В ходе исследования гипотеза может уточняться, развиваться или даже отвергаться. Ясно одно, что без гипотезы нет и не может быть никакого эксперимента вообще. Нередко гипотеза строится как последовательно

и преемственно реализуемая система мер, в рамках которой четко видны ее части, осуществляемые во вполне определенные временные интервалы. В этом случае, вся опытно-экспериментальная работа делится на несколько временных этапов.

Это позволяет очень точно определить сроки и этапы опытно-экспериментальной работы, что совершенно необходимо как для лучшей ее организации, так и для изучения промежуточных результатов.

При анализе программы опытно-экспериментальной работы необходимо четко определить ее «**базу**»: это может быть вся школа, параллель, отдельные классы, группы учащихся. Нередко в школе организованы один или несколько гимназических или лицейских классов, в которых ведется экспериментальное обучение. В таком случае необходимо определить и контрольные классы для сравнения научных результатов.

Важнейший обязательный компонент программы, требующий пристального внимания экспертов – это **критерии оценки** ожидаемых результатов. Они непосредственно связаны с целями и задаваться должны до начала опытно-экспериментальной работы. Это требование носит принципиальный, категоричный характер.

Наши рекомендации носят управленческий характер, поэтому мы не можем назвать показатели эффективности любого эксперимента. Но все конкретные показатели могут быть сведены как минимум к 4 обязательным, которые являются показателями оптимальности:

1. Критерий результативности (если экспериментируется методика обучения, то ее результаты должны быть:

- а) либо выше прежних результатов этого же учителя;
- б) либо выше типичных для школ данного региона;
- в) либо оптимальны в данных условиях.

2. Критерий затрат времени: сокращается время для достижения того же (или выше) результата педагогического процесса.

3. Критерий затрат усилий школьников и учителя на достижение намеченных результатов за отведенное время.

4. Критерий затрат средств: меньше по сравнению с типичными затратами средств на достижение намеченных результатов за отведенное время.

Таким образом, анализ программы опытно-экспериментальной работы достаточно кропотливое занятие, требующее специальной теоретической подготовки экспертов. В силу недостаточного высокого уровня последней, это вызывает у некоторых работников определенные затруднения, что выражается иногда в негативном отношении к необходимости делать это. Такое положение недопустимо, ибо эксперт должен быть не только сам убежден в необходимости разработки подобной программы, но и убедить в этом руководителей, авторов исследовательских проектов.

Опыт показывает: если педагог на этапе прогнозирования опытно-экспериментальной работы затрудняется в формировании ее цели, задач, не может сформулировать гипотезу, не видит этапов и т.д. – значит у него нет ясности в самом замысле того, что он хочет сделать. В этом случае успех маловероятен, и вряд ли будут оправданы затраты сил, времени, энергии.

В целом, после изучения программы опытно-экспериментальной работы, необходимо дать рецензию, в которой следует отразить:

- а) полноту содержания программы эксперимента;
- б) ее целостность (взаимосвязи и непротиворечивость частей программы, личность);
- в) ошибки, недостатки, упущения;
- г) предложения, новые идеи, дополнения к программе;
- д) экспертное заключение (программа пригодна и рекомендуется к осуществлению, или нуждается в доработке по высказанным замечаниям, или непригодна).

Без сомнения, большие сложности возникают у экспертов при анализе практического воплощения разработанных проектов.

III. Этап организации опытно-экспериментальной работы.

Цель экспертизы на данном этапе: изучение условий для реализации программы опытно-экспериментальной работы, выявление уровня подготовки кадрового и материального потенциала.

Хотелось бы обратить внимание экспертов на ряд условий, соблюдение которых во многом определяет успех опытно-экспериментальной работы.

Морально-психологические условия:

- создание в педагогическом коллективе благоприятной атмосферы для творческой деятельности учителей;
- формирование потребности педагогов в освоении нового;
- стимулирование творческой инициативы, поддержка новых начинаний, интересных находок педагогов.

Научно-теоретические условия

Трудно переоценить влияние уровня профессиональной компетентности педагогических кадров на результативность опытно-экспериментальной работы. Успех любой деятельности, как известно, определяется уровнем готовности к ней.

Психологи в структуру готовности включают следующие основные компоненты:

- а) мотивационные: потребность успешно выполнить задачу, интерес к деятельности;
- б) эмоциональные: чувство ответственности, воодушевление;
- в) познавательные: понимание задачи, оценка ее значимости, знание средств достижения цели;

г) волевые: управление собой и мобилизация сил, преодоление сомнений, боязни. (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, изд. БГУ, 1978, с. 51).

Исходя из этого, готовность к опытно-экспериментальной работе представляет собой единство мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов.

Анализ деятельности методической службы учебного заведения, собеседования с участниками опытно-экспериментальной работы, их опросы, анализ выполнения ими специально разработанных заданий поможет как руководителю школы, так и любому эксперту выявить уровень готовности членов коллектива к исследовательской деятельности. Сделать это необходимо для обеспечения активной роли и позиции каждого педагога с учетом его индивидуальных особенностей.

Т.о., использование комплекса диагностических методик позволит выявить уровень готовности педагогов к опытно-экспериментальной работе, критериями которой являются:

- психологическая готовность (потребность в анализе собственной деятельности, интерес к новым идеям, стремление приступить к их реализации);
- теоретическая готовность (знание психолого-педагогических закономерностей обучения, воспитания, развития школьников, знание сущности проблемы);
- практическая готовность (владение умениями преобразования педагогической деятельности в соответствии с основной идеей эксперимента).

Для изучения уровня готовности педагогов можно использовать различные методики, в том числе и анкетирование.

Анкета для самодиагностики готовности учителей к опытно-экспериментальной работе.

Цель: определить уровень готовности психологической, теоретической и практической готовности учителей к опытно-экспериментальной работе.

АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	Степень затруднения			
	испыт. сильные затрудн.	испыт. незначительн. затрудн.	не испыт. затрудн.	могу поделиться опытом
1. Знание теории преподавания предмета.				
2. Знание методики преподавания предмета.				
3. Знание психолого-педагогических закономерностей обучения, воспитания, развития школьников.				
4. Значение основ возрастной и педагогической психологии.				
5. Цель и задачи проводимой в школе опытно-экспериментальной работы.				

<p>6. Теоретические положения, лежащие в основе эксперимента.</p> <p>7. Передовой опыт других школ по проблеме эксперимента.</p> <p>8. Программа осуществления эксперимента в школе, свои функциональные обязанности в эксперименте.</p> <p>9. предполагаемые результаты эксперимента.</p> <p>10. Изучение и оценка эффективности проводимой экспериментальной работы.</p> <p>11. Знание и умение использовать методы исследования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - изучение психолого-педагогической литературы и документации, - наблюдение, - социологические методы, - метод рейтинга, - метод хронометрирования, - метод тестирования. 					
--	--	--	--	--	--

Научно-методические условия

В числе ведущих задач этапа организации опытно-экспериментальной работы является наличие научно-методических условий для ее успешного осуществления. Руководитель образовательного учреждения должен позаботиться об обеспеченности участников опытно-экспериментальной работы инструктивно-методическими материалами, а работники рай(го-р)оно обязаны оказывать нуждающимся необходимую инструктивную и практическую помощь.

По каким показателям эксперт может судить о характере методического обеспечения опытно-экспериментальной работы? На основе анализа специальной литературы и передового опыта можно предположить следующие показатели:

1. Модернизация учебных планов и программ в соответствии с требованиями новых систем обучения и воспитания.
2. Разработка новых технологий организации педагогического процесса.
3. Разработка дидактических материалов к новым учебным курсам, программам.
4. Организация психолого-диагностической службы:
 - ориентация психолого-диагностической службы по потребности учащихся, учителей, руководителей, родителей;
 - использование результатов диагностики в коррекционной работе;
 - учет рекомендаций психолога в организации педагогического процесса.

Организационно-педагогические условия:

- четкое распределение функций между руководителями учебного заведения;
- уточнение состава участников опытно-экспериментальной работы, распределение обязанностей между ними;
- инструктаж исполнителей о целях и содержании предстоящей работы, о сроках и формах промежуточной и итоговой отчетности за выполненную работу;
- составление расписания учебных и внеучебных занятий с учетом психолого-педагогических требований;
- использование рациональных форм календарно-тематического и поурочного планирования с учетом индивидуальных особенностей учителей, опыта их работы и необходимости совершенствования отдельных сторон учебно-воспитательной деятельности;
- предупреждение перегрузки учителей разного рода занятиями, не имеющими учебно-воспитательного характера;
- соблюдение в учебном заведении гигиенических нормативов – светового, воздушного, температурного режимов, горячего питания и др.

Правовые условия:

- соблюдение нормативных документов, регулирующих деятельность учебно-воспитательных учреждений и их сотрудников.

IV. Этап осуществления и коррекции опытно-экспериментальной работы.

Цель экспертизы: предварительный анализ и коррекция дальнейшего хода эксперимента с учетом промежуточных результатов опытно-экспериментальной работы.

На этом этапе происходит уточнение плана и хода опытно-экспериментальной работы. Может произойти замена исполнителей, ответственных за те или иные направления деятельности, возможно, потребуется дополнительное разъяснение и обучение отдельных педагогов методике применения новых приемов и средств. Все это необходимо для ликвидации сложившихся и потенциально возможных отклонений от намеченного плана.

Основными методами деятельности руководителей и экспертов на данном этапе будет выступать анализ, сравнение формирующегося опыта с научными рекомендациями, сравнение полученных результатов с предполагаемыми.

Для отслеживания процесса, текущих и конечных результатов необходимо четко определить для себя параметры, по которым будет определяться эффективность проверяемой методики, гипотезы, технологии и т.д.

Если экспериментируется авторская методика, новая технология обучения, совершенного необходимо выявить уровень знаний и умений учащихся, уро-

вень их развития и сравнить полученные данные с прежними, или с программными требованиями, или результатами, ожидаемыми по гипотезе.

Особое внимание хотелось бы уделить обязательной письменной фиксации промежуточных результатов (итоги контрольных срезов, опросов, анкетирования), что будет служить базой и для итогового анализа конечных результатов.

Следует отметить, что рассматриваемые этапы опытно-экспериментальной работы выделяются условно, с целью рассмотрения роли каждого из них в целостном процессе. В реальной же действительности они тесно между собой взаимосвязаны. Естественно, что текущая коррекция осуществляется с самого начала опытно-экспериментальной работы, и этапы организации являются по существу и этапом осуществления опытно-экспериментальной работы. Равно, как и на каждом этапе происходит анализ и оценка полученных результатов.

V. Обобщающий этап.

Цель экспертизы: итоговый анализ и обобщение полученных результатов, их оценка заранее разработанным критериям. Сделать это представляется совершенно необходимым для того, чтобы можно было объективно оценить реальное состояние дел, выявить нерешенные проблемы и наметить перспективы на будущее.

Важнейшим и совершенно необходимым требованием к экспертизе на обобщающем этапе является оценка полученных результатов.

К самим результатам опытно-экспериментальной работы предъявляются требования: актуальности, научной новизны, теоретической и практической значимости, научной объективности и достоверности, доступности выводов и рекомендаций для использования их в других более конкретных и частных научных исследований и в практической деятельности, указаний меры, границ и условий эффективного применения полученных результатов.

Для оценки практической значимости необходимо выявить, назвать конкретные изменения в учебно-воспитательном процессе, организованном по новой технологии. Следует указать, в какой конкретно области, или сфере произошли изменения – в организации учебного или воспитательного процесса, в системе отношений школьников, в характере взаимодействия участников педагогического процесса и т.д.

Для оценки теоретической значимости следует назвать, какие новые идеи получали подтверждение, какие новые выводы могут дополнить существующие научные положения.

Мы уже подчеркивали значение разработки критериев для оценки конечных результатов опытно-экспериментальной работы. В каждом конкретном

случае это будут свои критерии, определяемые в первую очередь, темой и проблемой опытно-экспериментальной работы. Тем не менее, можно предложить некоторые общие показатели, выступающие в качестве своего рода ориентиров при разработке конкретных критериев по каждой проблеме. Причем два таких показателя (готовность педагогов к опытно-экспериментальной работе и методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы) нами уже рассмотрены. Предлагаем еще два общих показателя.

Особенности педагогического процесса:

- а) создание условий для развития личности каждого учащегося:
 - снижение утомляемости учащихся,
 - повышение степени их интереса к учебным и развивающимся занятиям,
 - повышение общего уровня обученности, воспитанности и развития.
 - б) организация учебно-воспитательной работы с учащимися на основе учета их интересов, потребностей, возможностей:
 - диагностика интересов, потребностей, возможностей учащихся;
 - методы диагностики;
 - использование новых систем обучения: индивидуальной, лекционно-практической, блочно-поточной и т.д.
 - использование многообразия форм организации воспитательной деятельности (НОУ, клубы, объединения по интересам);
 - педагогическая помощь ученикам в выборе форм учебной и внеучебной деятельности с учетом их интервалов.
 - в) включение родителей, общественности и внешкольных учреждений в воспитательную деятельность на основе изучения их конкретных возможностей:
 - разнообразие форм работы с родителями;
 - использование родителей в качестве руководителей кружков, объединений по интересам и т.д.;
 - стимулирование родителей, имеющих результаты в воспитательной деятельности и активно участвующих в делах учебного заведения;
 - деятельность органов родительского самоуправления, их влияние на организацию педагогического процесса.
2. Наличие новых организационных структур управления:
- а) распределение управленческих функций участников опытно-экспериментальной работы (директора, его заместителей, педагогов, учащихся, их родителей);
 - б) создание и организация работы коллегиальных органов (Совет учебного заведения, научно-методический Совет, попечительский Совет и др.);
 - в) создание педагогически целесообразной структуры ученического самоуправления;
 - г) новые формы рациональной организации личного труда руководителя;

д) использование механизмов рыночных отношений в образовательном учреждении:

- переход на самофинансирование,
- категорийная оплата труда педагогов,
- конкурсno – контрактная система работы учителей,
- формирование и развитие рынка образовательных услуг.

В качестве конкретного примера приведем критерии оценки результативности опытно-экспериментальной работы по проблеме «Организация учебно-воспитательного процесса в школе в условиях пятидневной учебной недели с шестым развивающим днем»:

- оптимальный уровень интенсификации учебных заведений;
- появление дополнительного свободного времени у учителей и учащихся для саморазвития личности;
- появление реальных временных возможностей большего семейного общения и воспитания детей.

Для изучения результативности опытно-экспериментальной работы по данной проблеме можно использовать разнообразные методики.

Вопросы для анализа

Учебный план и программы. Установить, какие изменения внесены, чем обоснованы, какое влияние могут оказать на конечные результаты работы школы. Оценить, насколько сократится учебная нагрузка учащихся в неделю, день при внесенных изменениях. Будут ли в целом изменения в учебном плане способствовать устранению перегрузки школьников.

Расписание работы школы:

Оценить рациональность школьного расписания:

- количество уроков в день у разных возрастных групп;
- чередование предметов разных групп сложности;
- спаренные занятия;
- развивающие занятия второй половины дня;
- предполагаемый объем домашней работы учащихся на день;
- наличие методических дней и «окон» у учителей;
- количество подготовок у учителей в день.

В результате проведенного анализа необходимо выяснить, какие факторы будут способствовать устранению перегрузок учителей и учащихся и высвобождению свободного времени.

Т.о., данная работа содержит некоторые практические рекомендации, которые помогут экспертам, руководителям учебных заведений в грамотном, научно обоснованном анализе каждого этапа опытно-экспериментальной работы, что, без сомнения будет способствовать повышению ее эффективности.

Рекомендуемая литература

Бабанский Ю.К. проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.

Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., 1980.

Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 1991.

Некрсаова Н.И. В помощь педагогу, приступающему к экспериментально-исследовательской работе. – Калининград, 1989.

Скалкова А. Методология и методы педагогического исследования. – М., 1989.

Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М., 1991.

Эксперимент в школе: организация и управление. Под ред. М.М. Поташкина. – М., 1992.

Примерная структура программы опытно-экспериментальной работы в учебном заведении

- Название темы эксперимента.
- Автор-исполнитель или руководитель эксперимента (фамилия, имя, отчество, должность, звание, адрес, телефон).
- Название органа или лица давшего разрешение на эксперимент.
- Краткое обоснование актуальности темы.
- Объект исследования.
- Предмет исследования.
- Цель исследования.
- Гипотеза исследования.
- Методы и конкретные методики исследования.
- Сроки эксперимента.
- Этапы эксперимента.
- Состав участников эксперимента.
- Распределение функциональных обязанностей всех лиц, участвующих в опытно-экспериментальной работе.
- База эксперимента.
- Критерии оценки ожидаемых результатов.
- Прогноз:
 - а) положительных результатов;
 - б) потерь, возможных негативных последствий.
- Научный консультант эксперимента.
- Форма представлений результатов эксперимента (письменный отчет, доклад, методические рекомендации, программа, научная статья).

Излагая результаты собственного исследования автор должен завершать каждую главу выводами (резюме). Их может быть несколько, обычно 3–4. В них даются аргументированные ответы на поставленные в главе вопросы. Выделяется существенное, главное как результат исследовательской работы студента. Наиболее удачны обобщения, представленные схемами, таблицами, графиками, математическими расчетами, которые подтверждают достоверность полученных в ходе исследования результатов.

5. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ КУРСА

5.1. Планирование работы по изучению курса и формы отчетности

Необходимые знания, а также умения и навыки профессиональной педагогической деятельности у будущих учителей формируются на лекционных, практических, лабораторных и семинарских занятиях по МПРЯ, а также во время прохождения педагогической практики.

5.1.1. Тематический план курса

Наименование разделов и тем	Очная форма обучения*			
	Количество часов (в акад. часах и/или кредитах)			
	Лекции	Практические занятия	Самостоят. работа	Всего часов по теме
Раздел 1 Общие вопросы дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку»	22	12	28	62
Тема 1.1. Методика преподавания русского языка (МПРЯ) как наука и учебная дисциплина	2	2	2	6
Тема 1.2. Русский язык как учебный предмет, его место в образовательной области «Филология», состав и структура	2		2	4
Тема 1.3. Из истории методики русского языка. Основные направления и проблемы современной методики	2		2	4
Тема 1.4. Понятие о формах, средствах и методах обучения. Урок как основная форма организации учебной работы в школе. Типы и структура уроков по русскому языку	4	2	4	10
Тема 1.5. Классификация и характеристика методов и приемов обучения русскому языку	4		2	6
Тема 1.6. Анализ программ по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений	2		2	6
Тема 1.7. Анализ учебных комплексов (УК), учебно-методических комплексов (УМК) и учебников по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений	4	2	2	6

Тема 1.8. Организация учебной работы по русскому языку. Принципы и виды анализа уроков	2		2	4
Тема 1.9. Посещение (наблюдение) уроков русского языка в 5–7 и 8–11 классах		2	6	8
Тема 1.10. Анализ посещенных уроков русского языка		2	2	4
Тема 1.11. Планирование учебной работы учителя. Виды рабочих планов		2	2	4
Раздел 2. Методика преподавания разделов курса русского языка	40	30	70	140
Тема 2.1. Формирование языковой и лингвистической компетенции учащихся. Система и методика работы по изучению основных разделов школьного курса русского языка: фонетики и графики, лексики и фразеологии, морфемики и словообразования, грамматики (морфологии и синтаксиса)	6	4	6	16
Тема 2.2. Коммуникативная (речеведческая) направленность обучения языку. Методика развития речи. Текстцентрический подход как основа коммуникативного обучения	4	4	6	14
Тема 2.3. Методика обучения правописанию: орфографии и пунктуации	4	4	6	14
Тема 2.4. Углубленное изучение русского языка. Проблема дополнительной лингвистической подготовки: место курсов стилистики, культуры речи, риторики и словесности в современном образовании	4	4	6	14
Тема 2.5. Система и типология упражнений, письменных работ по русскому языку. Виды диктантов и методика их проведения	4	4	6	14
Тема 2.6. Уроки развития речи. Виды изложений, сочинений и методика их проведения	4	6	6	16
Тема 2.7. Нетрадиционные (нестандартные) уроки русского языка	2	4	6	12
Тема 2.8. Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку	2	2	6	10
Тема 2.9. Виды и методика языкового разбора и анализа на уроках русского языка	4	4	6	14

Тема 2.10. Традиционные и современные технологии на уроках русского языка	2	2	6	10
Тема 2.11. Углубленная подготовка по русскому языку в современной школе (элективные и факультативные курсы)	2	2	6	10
Тема 2.12. Внеклассная (внеаудиторная) работа по русскому языку	2	2	4	8
Итого по курсу:	62	42	98	202

5.1.2. Тематический план лекций на очном и заочном отделениях

№ п/п	ТЕМА	Количество часов	
		Очное отд.	ОЗО
1	Методика преподавания русского языка (МПРЯ) как наука и учебная дисциплина	2	2
2	Русский язык как учебный предмет, его место в образовательной области «Филология», состав и структура	2	2
3	Из истории методики русского языка. Основные направления и проблемы современной методики	2	
4	Понятие о формах, средствах и методах обучения. Урок как основная форма организации учебной работы в школе. Типы и структура уроков по русскому языку	4	2
5	Классификация и характеристика методов и приемов обучения русскому языку	6	2
6	Формирование языковой и лингвистической компетенции учащихся. Система и методика работы по изучению основных разделов школьного курса русского языка: фонетики и графики, лексики и фразеологии, морфемики и словообразования, грамматики (морфологии и синтаксиса)	8	
7	Коммуникативная (речеведческая) направленность обучения языку. Методика развития речи. Текстцентрический подход как основа коммуникативного обучения	4	2
8	Методика обучения правописанию: орфографии и пунктуации	4	
9	Углубленное изучение русского языка. Проблема дополнительной лингвистической подготовки: место курсов стилистики, культуры речи, риторики и словесности в современном образовании	2	2
Итого	34	12	

5.1.3. Тематический план практических, лабораторных и семинарских занятий на очном и заочном отделениях

№ п/п	ТЕМА, ВИД ЗАНЯТИЯ	Количество часов	
		Очное отд.	ОЗО
1	Анализ программ по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений (лаб.-практ.)	4	2
2	Анализ учебных комплексов (УК), учебно-методических комплексов (УМК) и учебников по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений (лаб.-практ.)	2	2
3	Организация учебной работы по русскому языку. Принципы и виды анализа уроков (практ.)	2	
4	Посещение (наблюдение) уроков русского языка в 5–7 и 8–11 классах (лаб.)	2	Задание № 1 контр. Работы
5	Анализ посещенных уроков русского языка (практ.)	2	
6	Планирование учебной работы учителя. Виды рабочих планов (лаб.-практ.)	4	Задание № 2–3 контр. Работы
7	Система и типология упражнений, письменных работ по русскому языку. Виды диктантов и методика их проведения (практ.)	2	
8	Уроки развития речи. Виды изложений, сочинений и методика их проведения (практ.)	2	
9	Нетрадиционные (нестандартные) уроки русского языка (семинар)	2	
10	Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (практ.)	2	2
11	Виды и методика языкового разбора и анализа на уроках русского языка (лаб.-практ.)	2	
12	Традиционные и современные технологии на уроках русского языка (лаб.-практ.)	4	
13	Углубленная подготовка по русскому языку в современной школе (элективные и факультативные курсы) (семинар)	2	
14	Внеклассная (внеаудиторная) работа по русскому языку (семинар)	2	
Итого:		34	8

5.2. Планы лабораторно-практических и семинарских занятий

Лабораторно-практическое занятие № 1

Тема: *Анализ программ по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений* (4 часа).

1. Программы по русскому языку для общеобразовательных учебных заведений как основной документ, определяющий цели, задачи и содержание обучения.

2. Типология современных программ по русскому языку.

3. Структура программ и принципы их построения (расположение в них учебного материала).

4. Анализ и характеристика программ, соответствующих стабильным и параллельным учебным комплексам по русскому языку для 5–9 классов.

5. Анализ и характеристика программ по русскому языку для 10–11 классов.

6. Анализ и характеристика программ по русскому языку для классов и учебных заведений с углубленным изучением русского языка.

7. Программы компенсирующего обучения для 5–9 классов.

8. Практическая направленность преподавания русского языка в школе. Формирование умений и навыков.

9. Вопросы развития речи учащихся (формирование их коммуникативной компетенции) в современных программах по русскому языку.

Основная литература: 1 (I° изд. – гл. 2–4, гл. 13, § 54; II° изд. – гл. 2,3,13), 2 (с. 13–24), 7 (гл. 3), 8 (с. 11–15), 10, 11, 12.

Программы, стандарты, минимумы: 28–42.

Практическое задание:

Подготовить аннотацию одной из программ по русскому языку, отметив сформулированные составителями цель, задачи преподавания русского языка, указав особенности структуры программы, принцип ее построения.

Лабораторно-практическое занятие № 2

Тема: *Анализ учебных и учебно-методических комплексов, учебников по русскому языку для средних общеобразовательных учебных заведений* (2 часа).

1. Учебник как ведущее средство обучения. Его основные функции и значение. Понятие об учебном и учебно-методическом комплексах (УК и УМК) и федеральном комплекте учебников.

2. Характеристика стабильного УК по русскому языку для 5–9 классов.

3. Анализ и характеристика параллельных УК по русскому языку: под ред. В.В. Бабайцевой; под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта.

4. Учебные пособия по русскому языку для 10–11 классов.

5. Учебные комплексы и учебники для углубленного изучения русского языка (5–9, 5–11 классов): под ред. М.В. Панова; под ред. В.В. Бабайцевой.

6. Учебники по русскому языку нового поколения: под ред. П.А. Леканта; под ред. А.А. Леонтьева.

Основная литература: 1 (I^е изд. – гл. 5; II^е изд. – гл. 4), 2 (с. 84–90), 7 (гл. 3, §5), 8 (с. 38–42), 10, 44–75.

Дополнительная литература: 1–36, 60.

Практическое задание:

Подготовить письменный анализ одного из учебных комплексов (учебников) по русскому языку, включающий описание: его структуры; принципов подачи теоретического материала в учебниках для разных классов и его соотношения с практическим материалом; видов упражнений и практических заданий; системы работы по развитию речи; системы повторения; характера дидактического (текстового) материала, его образовательной (информационной) и воспитательной ценности; наглядности, принятых условных и графических обозначений.

Лабораторно-практическое занятие № 3

Тема: *Организация учебной работы по русскому языку. Принципы и виды анализа уроков* (2 часа)

1. Урок – основная форма организации учебной работы в школе.
2. Типы уроков по русскому языку.
3. Основные структурные элементы урока.
4. Требования, предъявляемые к современному уроку русского языка.
5. Принципы и виды анализа уроков.

Основная литература: 1 (I^е изд. – гл. 6; II^е изд. – гл. 5), 2 (§ 6), 3, 6 (гл. 4), 7 (гл. 8), 8 (с. 59–96), 10, 12.

Дополнительная литература: 41–43, 46–50.

См. также литературу, указанную в приложении № 2 данных методических рекомендаций.

Практическое задание:

Подготовиться к лабораторному занятию «Посещение (наблюдение) уроков русского языка в школе», познакомиться с рекомендациями к анализу (его видами) уроков, изложенными в приложении № 2.

Лабораторное занятие № 4

Тема: *Посещение (наблюдение) уроков русского языка в базовых школах* (2 часа).

1. Посещение урока русского языка в 5–7 классах базовых школ.
2. Посещение урока русского языка в 8–11 классах.

Основная литература: см. литературу, указанную в практическом занятии № 3.

Практическое задание:

Подготовить письменные анализы посещенных уроков на основе сделанных на них фиксирующих записей, используя разные виды анализа: поэлементный (последовательный), целостный, системный (комплексный), представленные в приложении № 2.

Практическое занятие № 5

Тема: *Анализ посещенных уроков русского языка.*

1. Целостный, поэлементный (последовательный) и системный (комплексный) анализ уроков русского языка, посещенных в базовых школах.

2. Значение и план проведения самоанализа и анализа-прогноза урока.

Основная литература: см. литературу, указанную в практическом занятии № 3.

Практическое задание:

Сдать подготовленные и оформленные письменные анализы посещенных уроков русского языка.

Лабораторно-практическое занятие № 6

Тема: *Планирование учебной работы учителя* (4 часа).

1. Значение планирования учебной работы. Виды рабочих планов учителя.

2. Годовой (календарный) план, его особенности.

3. Тематический план, его структура и особенности.

4. Виды поурочных планов-конспектов: описательные, схематические, планы-графики.

5. Составление тематического плана и плана-конспекта урока.

Основная литература: 1 (I^е изд. – § 16; II^е изд. – § 13), 2 (§ 7), 6 (гл. 4), 8 (с. 59–96); 33–63.

Дополнительная литература: 1–36.

Практическое задание:

Составить во время занятия тематический план на 6–10 уроков по теме, изучение которой запланировано в III четверти (в период прохождения активной педагогической практики в школе), а также план-конспект любого урока, включенного в тематический план (внеаудиторная работа), предварительно ознакомившись с рекомендациями к перспективному тематическому планированию учебного материала по русскому языку (см. приложение № 3) и к подготовке поурочных планов-конспектов (см. приложение № 4).

Материалы сдаются после оформления на проверку.

Практическое занятие №7

Тема: Система и типология упражнений, письменных работ по русскому языку. Виды диктантов и методика их проведения (2 часа).

1. Роль упражнений и письменных работ как метода практического усвоения русского языка: закрепления знаний, выработки умений и навыков.

2. Типология упражнений в зависимости от их содержания (изучаемого раздела программы), от цели проведения, формы и места выполнения, от степени трудности и самостоятельности (репродуктивные и продуктивные, творческого характера).

3. Диктанты как средство обучения и проверки орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, а также знаний по грамматике. Место диктантов в системе письменных работ и упражнений по русскому языку.

4. Виды диктантов (их типология): по цели проведения, по восприятию диктуемого (способу проведения диктантов), по времени объяснения диктуемого, по характеру записи (способу воспроизведения) диктуемого.

5. Методика проведения обучающих и контрольных диктантов. Требования к тексту диктанта.

Основная литература: 1 (I^е изд. – § 23, 28–32, 39–43; II^е изд. – § 20, 25–28, 35–38), 2 (§ 14, 15), 4, 7 (гл. V, § 5,6, гл. VI, § 5,6); 8 (с. 134–138, 150–151), 10, 13, 14.

Дополнительная литература: 56–59, 89–90, 94–98; Горбачук В.Т., Баскакова Л.В. Виды диктантов и методические указания к их проведению. Ч. 1–3. – Ростов-на-Дону, 1982.

Практическое задание:

На основе изучения учебной и методической литературы подготовить схему-таблицу типологии диктантов.

Практическое занятие № 8

Тема: Уроки развития речи. Виды изложений, сочинений и методика их проведения (2 часа).

1. Развитие речи как ведущий компонент обучения в школьном курсе русского языка, основа для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

2. Основные направления работы по развитию речи в школе. Специфика уроков развития речи.

3. Особенности работы по развитию устной и письменной речи учащихся.

4. Типология изложений и методика их проведения.

5. Типология сочинений и методика их проведения.

Основная литература: 1 (I^е изд. – гл. 10, 11; II^е изд. – гл. 9–11), 2 (§ 16), 3, 6 (гл. 9), 7 (гл. 7), 8, 10, 14, 53, 54.

Дополнительная литература: 105–122, 128.

Практическое задание:

На основе изучения учебной и методической литературы подготовить схемы-таблицы типологии изложений и сочинений.

Семинарское занятие № 9

Тема: Нетрадиционные (нестандартные) уроки русского языка (2 часа).

1. Значение и место нетрадиционных (нестандартных) уроков как новой эффективной формы современного обучения.

2. Виды нетрадиционных (нестандартных) уроков, их специфика и соотношение с уроками традиционными.

3. Характеристика основных видов нестандартных уроков русского языка и методика их проведения: урок-лекция, урок-беседа, урок-практикум, урок-лабораторное занятие, урок-исследование, урок-семинар, урок-дискуссия (диспут), урок-конференция (конгресс), урок-игра (ролевая, деловая и др.), урок-консультация, урок-зачет, интегрированный урок.

Основная литература: 12, 41, 43–45, 57–59, 172;

РЯШ: 1985. – № 6; 1987. – № 1, 3, 5, 8; 1988. – № 2, 3; 1989. – № 4,5; 1990. – № 1, 2, 4, 6; 1991. – № 1, 2, 5, 6; 1992. – № 2, 5; 1993. – № 1,2,6; 1995. – № 2, 3, 5; 1996. – № 1; 1999. – № 6.

РС: 1995. – № 3,6.

РЯЛ: 1987. – № 11; 1988. – № 3, 6; 1991. – № 10.

Дополнительная литература:

Кулешова Л.Е. Нестандартные формы организации урока. – Краснодар, 1993.

Игры-обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского. – М., 1994.

Небрятенко В.Б., Моисеева Л.Н., Соболева Е.И. Управленческие аспекты внедрения нестандартных уроков в образовательный процесс: Методические рекомендации. – Ростов-на-Дону, 1993.

Практическое задание:

Подготовить доклады (вопросы 1,2) и сообщения (вопрос 3) к семинарскому занятию.

Практическое занятие № 10

Тема: Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (2 часа).

1. Современные (действующие) нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся 5–11 классов по русскому языку и проект новых норм.

а) оценка устных ответов учащихся;

б) оценка диктантов: ошибки орфографические и пунктуационные; необходимость четкого разграничения характера ошибок (грубых и негрубых, однотипных, описок); диктантов с грамматическим заданием;

в) оценка сочинений и изложений (необходимость четкого разграничения ошибок орфографических, грамматических, речевых ошибок и недочетов, стилистических ошибок); основные критерии оценки содержания и речевого оформления работы.

2. Способы исправления ошибок и характер учительских пометок на полях письменных работ учащихся.

3. Учет, анализ и классификация ошибок в письменных работах учащихся. Методика работы над ошибками. Выведение итоговых оценок.

4. Задачи учителя-словесника по поддержанию единого режима грамотности (устной и письменной речи) в школе.

Основная литература: 1 (I^е изд. – § 32, 43; гл. 12; II^е изд. – § 28, 38, гл. 12), 2 (§ 14, 15), 7 (гл. 5, § 6; гл. 6, § 6), 10, 13, 21–23.

Дополнительная литература: 88, 133.

Практическое задание:

Составить конспект норм оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку.

Лабораторно-практическое занятие № 11

Тема: *Виды и методика языкового разбора (анализа) на уроках русского языка* (2 часа).

1. Значение языкового разбора (анализа) как ведущего метода обучения.

2. Виды (типология) языкового разбора и основные принципы его проведения.

3. Характеристика основных видов языкового разбора (анализа) и методика их проведения на уроках русского языка.

4. Условные обозначения, используемые в школе при языковом разборе.

5. Понятие о лингвистическом, стилистическом, лингвостилистическом и комплексном анализах текста.

Основная литература: 1, 2 (§ 8–15), 3, 6 (гл. 6), 7, 8, 10, 14, 99.

Дополнительная литература: 55, 56, 132, 134–136, 138, 148, 151, 169.

Практическое задание:

Подготовить схему-таблицу видов языкового разбора по русскому языку и карточки с образцами языкового разбора (по две на каждый вид разбора). Материалы сдаются на проверку.

Лабораторно-практическое занятие № 12

Тема: *Традиционные и современные технологии на уроках русского языка* (4 часа).

1. Понятие об образовательных технологиях. Методы и приемы обучения языку в системе образовательных технологий.

2. Алгоритмы на уроках русского языка.
 3. Опорные конспекты по русскому языку. Блочная (модульная) подача материала.
 4. Программированное обучение. Обучение языку с компьютерной поддержкой.
 5. Анализ учебных и методических пособий, содержащих технологические подходы к организации обучения русскому языку.
- Основная литература:** 2 (§ 5, 11), 4 (1978, с. 44–52), 6 (гл. 8), 10, 14; из дополнительной литературы: 28–30, 100–102.

Дополнительная литература:

- Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М., 1966 (гл. 16–21).
Филиппенко К.К. Школьный синтаксис в блоках. – Казань, 1992.
РЯЛ: 1987. – № 4, 7, 8; 1988. – № 3, 4, 7, 8; 1989. – № 3, 7, 9, 10, 11; 1990. – № 1, 2, 3, 5, 10; 1991. – № 5; 1992. – № 5–6, 9–10, 11–12.
РЯШ: 1988. – № 2, 6; 1989. – № 2; 1991. – № 2, 4; 1992. – № 3–6; 2001. – № 1.

Практическое задание:

Подготовить материалы с образцами алгоритмов, опорных конспектов, заданий и упражнений, реализуемых с компьютерной поддержкой.

Семинарское занятие №13

Тема: *Углубленная подготовка по русскому языку в современной школе: элективные и факультативные курсы* (2 часа).

1. Углубленная подготовка по русскому языку как отражение обновления содержания современного образования и личностно ориентированного подхода к обучению.
2. Дополнительное лингвистическое образование (элективные курсы) – составная часть углубленной подготовки по языку.
3. Место, значение и типология факультативных курсов как одной из форм подготовки учащихся по русскому языку в современной школе. Основные принципы и методы их проведения.
4. Характеристика действующих программ и пособий по факультативным курсам по русскому языку и дисциплинам дополнительной лингвистической подготовки.

Основная литература: 1 (1^е изд. – гл. 13), 2 (§ 17), 4 (1^е изд. – разд. 4), 6 (гл. 12), 7 (гл. 14), 8 (с. 213–214), 10, 35–38, 42, 66–75.

Дополнительная литература: 7–10, 36, 66, 68, 169–187.

РЯШ. – 1988. – № 3.

Практическое задание:

Подготовить доклады (вопросы 1–3) и сообщения (вопрос 4) к семинарскому занятию.

Семинарское занятие № 14

Тема: *Внеклассная (внеаудиторная) работа по русскому языку* (2 часа).

1. Место и значение внеклассной (внеаудиторной) работы в процессе обучения русскому языку в школе.

2. Виды внеклассной работы по русскому языку, принципы и методика ее проведения.

3. Обзор пособий по внеклассной работе. Характеристика внеклассных мероприятий, проведенных на I этапе педагогической практики («школьный день»).

Литература: 2 (§ 18), 4 (I^е изд. – с. 364-378), 7 (гл. 13), 8 (с. 210–212), 10, 12; из дополнительной литературы: 67–70.

Практическое задание:

Подготовить доклады (вопросы 1,2) и сообщения (вопрос 3) к семинарскому занятию.

6. МАТЕРИАЛЫ ДИАГНОСТИКО-КОНТРОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ (КИМ)

Пояснительная записка к АПИМ

Задания к комплекту АПИМ по дисциплине «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» соответствуют обязательному минимуму содержания среднего профессионального образования.

Оценка полноты усвоения студентами учебного материала позволяет сделать заключение о качестве подготовки специалистов в определенной области знаний, получить реалистическую картину степени усвоения материала, увидеть положительные или негативные стороны организации учебного процесса.

Разработка АПИМ осуществляется на основе следующих документов: ГОС ВПО, программа дисциплины, критерии оценки знаний студентов.

Содержание представленных тестовых заданий рассчитано на выявление как теоретических знаний, так и сформированных практических навыков и предполагает наличие у студентов исследовательских навыков работы в области и теоретических, и прикладных дисциплин.

Стандартное время, отводимое на проведение тестирования учебных достижений студентов на основе АПИМ – 1 час 20 минут.

Предполагается, что студент, выполнивший представленные контрольные работы:

- владеет профессиональным языком предметной области знания, умеет конкретно выражать и аргументировано обосновывать положения предметной области знания;

- обладает культурой мышления, речи, общения;

- владеет системой знаний в предметной области «Методика преподавания русского языка и литературы»;

- способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к пересмотру собственных позиций, выбору новых форм и методов работы;

- владеет абстрактивно-теоретическими методами (анализа, синтеза и т.д.);

- умеет отбирать оптимальные приёмы обучения, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, активность, самостоятельность, познавательный интерес детей;

- умеет анализировать содержание экспериментальных программ и учебников, вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактический материал.

Для того чтобы проверить указанные стороны подготовки будущих специалистов, в представленные АПИМ включаются разные типы заданий:

задания закрытого типа с выбором ответа: один верный ответ выбирается из 4-х предложенных. Эти задания проверяют знания а) дат; б) фактов; в) понятий и терминов; г) характерных признаков событий и явлений, понимания связей между фактами и явлениями; д) суждения о причинах и следствиях событий.

задания открытого типа;

задания на установление соответствия (например, авторов и открытий);

задания на установление правильной последовательности ответов.

Такой комплекс заданий позволяет проверить большую часть элементов, предусмотренных существующими требованиями к подготовке дипломированных специалистов по дисциплине «Теория и методика обучения русскому языку и литературе».

Принципами отбора содержания для разработки заданий являются:

принцип адекватности содержания КИМ обязательному минимуму содержания педагогического образования в высшей школе;

принцип вариативности;

принцип индивидуализации и дифференциации;

принцип комплексности представленных заданий.

Методика проведения тестирования учебных достижений студентов с помощью КИМ:

Примечание. При тестировании учебных достижений студентов допускается присутствие 90% от численности группы при наличии уважительных причин.

Перед началом тестирования дается краткая инструкция по выполнению задания для тестируемых:

- 1) следует внимательно читать тестовые задания;
- 2) в процессе работы общаться друг с другом не разрешается;
- 3) ответы необходимо писать четко и разборчиво;
- 4) в бланке вписываются фамилия тестируемого, факультет, курс, группа.
- 5) определяется время, в течение которого проводится тестирование (1 ч. 20 мин.).

По истечению времени работа прекращается и бланк с ответами сдаётся для проверки.

После краткой инструкции тестируемым студентам раздаются бланки, замечается время начала работы. На вопросы, возникающие в период выполнения тестовых заданий, отвечать нельзя.

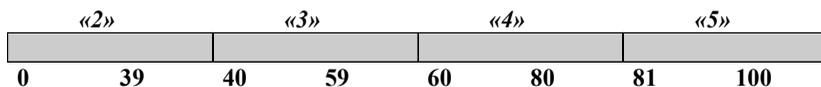
Шкала и правила оценки результатов выполнения теста

«5» – от 81 до 100 правильных ответов

«4» – от 60 до 80 правильных ответов

«3» – от 40 до 59 правильных ответов

«2» – от 0 до 39 правильных ответов



Спецификация теста

Дисциплина «Теория и методика обучения русскому языку и литературе»

Наименование и шифр специальности – 05030165 «Русский язык и литература» со специализацией «Практическая журналистика»

Факультет – историко-филологический

Кафедра – теории и методики преподавания филологических и исторических дисциплин

Цель тестирования – Определение уровня подготовки специалистов ГОС

Применение – подготовка к комплексной проверке, экзамен

Вид контроля – итоговый по остаточным знаниям

Функция контроля – контроль

Время тестирования (мин) – 80 минут

Количество тестовых заданий – 60

Стратегия расположения заданий в тесте – в случайном порядке в рамках темы

Уровень подготовки студентов:

в рамках учебной программы студент должен показать:

знания – в предметной области «методики преподавания русского языка и литературы», об основных средствах и методах обучения русскому языку и литературе; основных школьных программ и учебников; об основных теоретических положениях науки.

умения – анализировать и разрабатывать уроки различных типов; владение методикой преподавания основных разделов школьного курса русского языка и литературы; умение изложить содержание основных понятий, используемых в курсе методики и т.п.

навыки – осуществления самостоятельной поисково-познавательной деятельности, творчески использовать методическое наследие прошлого и достижения современной науки и т.п.

Курс обучения _____

Время проверки (семестр) 2, 6–10

Перечень нормативных документов, используемых при планировании содержания теста: государственный стандарт среднего профессионального образования по специальности 032900 «Русский язык и литература», программа дисциплины «методика преподавания русского языка», положение об АПИМ СГПИ

Кодификатор

Код тестового задания			Содержание	Критерий освоения раздела		Требования ГОС к содержанию и уровню подготовки			Порядок подачи тестовых заданий
						Объем содержания раздела, часов	Уровень подготовки		
Раздел	Тема	Вопрос		%	е		Уровень освоения ДЕ	Степень владения ДЕ	
1			Общие вопросы методики преподавания русского языка	50	3		понимать		в случайном порядке
	11.		Методика преподавания русского языка как наука				понимать		
	12.		Русский язык как учебный предмет				понимать		
	13.		Содержание обучения и структура школьного курса русского языка				понимать		
	1.4.		Средства обучения русскому языку				понимать		

2.		Изучение разделов науки о языке	50	15		понимать		в случайном порядке
	21.	Методика изучения фонетики, лексики и грамматики				понимать	уметь	
	22.	Методика орфографии				понимать	уметь	
	23.	Методика изучения синтаксиса и пунктуации				понимать	уметь	
3.		Развитие речи учащихся	50	2		понимать		в случайном порядке
	31.	Овладение нормами литературного языка				понимать	уметь	
	32.	Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи				понимать	уметь	
	33.	Обучение различным видам речевой деятельности				понимать	уметь	
4.		Контроль за усвоение знаний по русскому языку	50	2		понимать		в случайном порядке
	41.	Контроль за усвоением знаний				понимать	уметь	
	42.	Контроль за сформированностью умений				понимать	уметь	
	43.	Контроль за сформированностью речевых умений				понимать	уметь	

Банк тестовых заданий

КОД	ТИП ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ (1 – закрытое 2 – открытое 3 – последоват 4 – соответствие)	ТЕСТОВОЕ ЗАДАНИЕ	КЛЮЧ ВЕРНОГО ОТВЕТА
1.1.1.	1	Методика преподавания русского языка является наукой: 1. прикладной 2. фундаментальной	1
1.1.2.	1	Предметом методики является: процесс речевого развития; процесс овладения языком; процесс обучения русскому языку.	3

1.1.3.	1	Задачи методики: 1. чему учить? 2. зачем учить? 3. как учить? 4. кого учить? 5. как контролировать усвоенное? 6. кто будет учить?	1,2,3,5
1.2.1.	1	Функции русского языка как учебного предмета: 1. является средством изучения всех остальных предметов; 2. является предметом изучения и обучения ему; 3. является объектом исследования.	1,2
1.3.1.	1	Направленность современного школьного курса «Русский язык»: 1. коммуникативная; 2. познавательно-практическая; 3. теоретическая.	2
1.3.2.	2	Особый документ, в котором представлено содержание обучения русскому языку – это...	программа
1.3.3.	1	Основные компоненты программы: объяснительная записка; инструкция по использованию; собственно программа.	1,3
1.4.1.	1	Основные средства обучения: 1. школьный учебник; 2. учебные материалы, дополняющие учебник; 3. наглядные пособия; 4. раздаточные материалы; 5. учебная техника.	1,2,3
1.4.2.	1	Какой учебный комплекс отражает структурно-семантическое направление в лингвистике?: Учебники авторского коллектива Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцова и др.; Учебный комплекс под редакцией В.В. Бабайцевой; Учебный комплекс под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта.	1
1.4.3.	2	Вид плана, представляющий собой перечень программных тем, распределенных по неделям данного учебного года – это...	Календарный план
1.4.4.	2	Наименьшая единица учебного процесса – это...	урок
1.4.5.	3	Установите последовательность реализации этапов обучения школьников применению на практике полученных знаний. воспроизведение усвоенного; запоминание новых сведений; усвоение алгоритма применения.	2,1,3

1.4.6.	3	Установите последовательность работы над любым обучающим упражнением. проверка выполнения работы; постановка цели выполнения упражнения; определение способа решения поставленной задачи; образец выполнения; выполнение упражнения учащимися.	2,3,4,5,1
1.4.7.	1	Виды обучающих уроков: уроки сообщения нового материала; уроки повторения пройденного; уроки работы над ошибками; урок – семинарское занятие; урок формирования умений и навыков.	1,2,3,5
1.4.8.	1	Виды контрольных уроков: 1. контроль за усвоением знаний и учебно-языковых умений; 2. контроль за овладением орфографической и пунктуационной грамотностью; 3. контроль за овладением навыками письма; 4. контроль за овладением навыками связной речи.	1,2,4
2.1.1.	1	В чем состоит изучение основных особенностей единиц языка? 1. в выяснении функций языковых единиц; 2. в выяснении семантики языковых единиц; 3. в выяснении структуры языковых единиц; 4. в осознании законов правописания языковых единиц.	1,2,3
2.1.2.	4	Соотнесите раздел изучения языка с соответствующим понятием. лексика и фразеология; морфология; словообразование; а) лексическое значение слова; б) окончание; в) форма слова	1 – а 2 – в 3 – б
2.1.3.	1	Виды языковых умений: опознавательные; синтетические; аналитические; классификационные.	1,2,4
2.1.4.	4	Соотнесите частнометодические принципы изучения русского языка с разделами, определяющими их специфику. 1. методика фонетики; 2. методика лексики и фразеологии; 3. методика словообразования; 4. методика морфологии; 5. методика синтаксиса. А) интонационный Б) парадигматический В) лексико-словообразовательный Г) лексико-грамматический Д) сопоставление звуков и букв	1 – д 2 – г 3 – в 4 – б 5 – а

2.1.5.	3	Укажите последовательность этапов освоения учащимися нового языкового явления: восприятие; воспроизведение; осознание существенных признаков; запоминание	1,3,4,2
2.1.6.	4	Соотнесите методы обучения с этапом их использования. 1. восприятие; 2. воспроизведение; 3. осознание существенных признаков; 4. запоминание а) слово учителя б) анализ текста учебника в) конспектирование г) беседа	1 – а 2 – г 3 – б 4 – в
2.2.1.	1	Основная цель обучения школьников орфографии: 1. формирование орфографической грамотности; 2. изучение орфографических правил.	1
2.2.2.	1	В школе ставится задача сформировать _____ орфографическую грамотность. относительную; абсолютную.	1
2.2.3.	1	Орфографические знания складываются из: понятий; образов; фактов.	1,3
2.2.4.	2	Отдельное языковое явление, правописание которого запоминается учеником «в лицо», а также языковое явление, с помощью которого обосновывается то или иное написание в слов – это...	Орфографический факт
2.2.5.	2	Особая краткая инструкция, в которой перечислены условия выбора той или иной орфограммы – это...	Орфографическое правило
2.2.6.	2	Специальное орфографическое упражнение, в основе которого лежит слуховая и речедвигательная виды орфографической памяти – это...	диктант
2.2.7.	2	Намеренное перечитывание учеником написанного с целью нахождения возможных ошибок и их исправления – это...	самоконтроль
2.3.1.	2	Умение пишущего правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и текста на смысловые отрезки, а читающего – адекватно с пишущим понимать написанное – это...	Пунктуационная грамотность
2.3.2.	1	Цель обучения в школе – формирование _____ абсолютной пунктуационной грамотности; относительной пунктуационной грамотности.	2

2.3.3.	1	Принципы пунктуации: смысловой; морфологический; синтаксический; интонационный.	1,3,4
2.3.4.	2	Закономерно воспроизводимый в письменной речи знак препинания, соответствующий правилам пунктуации – это...	пунктограмма
2.3.5.	2	Особая инструкция, включающая перечень условий выбора места для знака и выбора необходимого знака – это...	Пунктуационное правило
2.3.6.	1	Виды пунктуационных умений, формируемых в школе: 1. находить в коммуникативных единицах смысловые отрезки; 2. ставить знаки препинания в соответствии с изученными правилами; 3. характеризовать авторские знаки препинания; 4. обосновывать выбор места для знака и выбор необходимого знака; 5. находить пунктуационные ошибки.	1,2,4,5
2.3.7.	2	Неиспользование пишущим необходимого знака препинания, его употребление там, где он не требуется, а также необоснованная замена одного знака препинания другим – это...	Пунктуационная ошибка
3.1.1.	2	Процесс обучения детей речи – это...	Развитие речи
	1	Направления развития речи в школе: овладение нормами литературного языка; обогащение речи школьников; формирование культуры речи; обучение различным видам речевой деятельности	1,2,4
3.2.1.	1	Критерии отбора слов для словарной работы: формально-грамматический; грамматико-орфографический; семантический.	2,3
3.2.2.	2	Превращение незнакомого звукокомплекса в слово-знак с помощью специальных методов – это...	семантизация
3.2.3.	2	Один из видов неправильностей, допускаемых учащимися в языковом оформлении своих связных высказываний – это...	Лексическая ошибка
3.2.4.	1	Виды лексических ошибок: лексико-семантические; лексико-грамматические; лексико-стилистические.	1,3

3.3.1.	1	Виды речевой деятельности: слушание; говорение; восприятие; чтение; письмо.	1,2,4,5
3.3.2.	1	Виды чтения: ознакомительное; изучающее; обучающее; просмотровое.	1,2,4
3.3.3.	2	Вид работы, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе данного – это...	изложение
3.3.4.	3	Установите последовательность этапов работы над изложением. А) анализ содержания текста и его структуры; Б) чтение текста учителем; В) вступительное слово учителя; Г) определение темы и основной мысли текста; Д) уточнение речевой задачи; Е) повторное чтение.	1 – д 2 – в 3 – б 4 – г 5 – а 6 – е
3.3.5.	1	Сколько оценок ставится за сочинение, начиная с 5-го класса? одна; две; три.	2
4.1.1.	2	Важнейший этап учебного процесса, который позволяет констатировать объективный уровень знаний, умений и навыков школьников после изучения темы – это...	контроль
4.1.2.	1	Функции контроля: собственно контролирующая; организующая; обучающая; воспитательная.	1,3,4
4.1.3.	1	Виды контроля: тематический; итоговый; промежуточный; текущий.	1,2,4
4.3	1	Основными способами проверки уровня речевой подготовки учащихся являются: изложение; диктант; сочинение.	1,3

Код тестового задания			Содержание	Критерий освоения раздела		Требования ГОС к содержанию и уровню подготовки		Порядок подачи тестовых заданий	
						Объем содержания раздела, часов	Уровень подготовки		
Раздел	Тема	Вопрос	%	е	Уровень освоения ДЕ		Степень владения ДЕ		
1			Общие вопросы методики преподавания литературы	50		10	понимать		в случайном порядке
	1.1.		Методика преподавания литературы как наука				понимать		
	1.2.		Задачи методики преподавания литературы				понимать		
	1.3		Перспективы развития методики преподавания литературы				понимать		
2.			Основные этапы развития методики преподавания литературы	50			понимать		в случайном порядке
	2.1.		Преподавание словесности во второй половине XVIII века				понимать	уметь	
	2.2.		Методические искания в XIX–XXвв.				понимать	уметь	
3.			Методы и приемы изучения и анализа литературного произведения в школе	50			понимать		в случайном порядке
	3.1.		Чтение и анализ литературных произведений				понимать	уметь	
	3.2.		Задачи школьного анализа художественного произведения						
	3.3.		Приемы анализа литературных произведений				понимать	уметь	
4.			Этапы изучения литературного произведения в школе	50			понимать		в случайном порядке
	4.1.		Вступительные занятия				понимать	уметь	
	4.2.		Разбор произведения				понимать	уметь	
	4.3.		Заключительные занятия				понимать	уметь	
5.			Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы	50			понимать	уметь	в случайном порядке
	5.1		Основные приемы изучения восприятия прочитанного учеником				понимать	уметь	
	5.2.		Восприятие как основа любого анализа				понимать	уметь	

	5.3		Классификация видов анализа				понимать	уметь	
6.			Методика изучения систематического курса литературы в старших классах						в случайном порядке
	6.1.		Монографическая тема				понимать	уметь	
	6.2.		Обзорная тема				понимать	уметь	
	6.3.		Изучение литературно-критических статей				понимать	уметь	
	6.4.		Изучение элементов теории литературы в школе				понимать	уметь	
	6.5.		Формирование теоретико-литературных понятий				понимать	уметь	
	6.6.		Теоретико-литературное понятие об олицетворении				понимать	уметь	
7.			Урок литературы в современной средней школе						в случайном порядке
	7.1.		Теоретические проблемы современного урока литературы				понимать	уметь	
	7.2.		Проблема типологии уроков				понимать	уметь	
8			Развитие речи школьников в процессе изучения литературы						в случайном порядке
	8.1.		Проблема соотношения мышления и речи				понимать	уметь	
	8.2.		Средства художественной образности				понимать	уметь	
	8.3.		Уроки развития речи				понимать	уметь	

	КОД (в соответствии с кодификатором)	ТИП ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ (1 – закрытое 2 – открытое 3 – последоват 4 – соответствие)	ТЕСТОВОЕ ЗАДАНИЕ	КЛЮЧ ВЕРНОГО ОТВЕТА
1.	1.1.1.	1	Основы содержания методики преподавания литературы – это: 1. литературоведение; 2. искусство учить; 3. история русской словесности.	2

2.	1.1.2	1	. Курс методики преподавания литературы призван: 1.сформировать у будущих учителей представление о периодах развития школьника; 2. сформировать представление о методах и приемах обучения литературе и их исторической смене; 3. расширить литературоведческие представления студентов.	2
3.	1.1.3.	1	.Ближайшие перспективы развития методики преподавания литературы (убрать лишнее): 1.создание новых технологий, вариативных программ; 2.интенсификация методов преподавания литературы; 3. идеологизация процесса обучения литературе;	3.
4.	2.1.1.	1	Автор первого печатного учебника словесности на русском языке- « Краткого руководства к красноречию»: 1. М.В.Ломоносов; 2. Ф. Прокопович; 3. Н.И. Новиков	1
5.	2.1.2.	1	У истоков теоретического осмысления методики как самостоятельной науки стоял: 1. А.Ф. Мерзляков; 2. Ф.И. Буслаев; 3. Н.И. Новиков	3
6.	2.1.3.	1	В.И. Водовозов являлся сторонником 1. эстетического разбора произведений; 2. критического анализа произведений.	2
7.	2.1.4.	1	Основные методические идеи В.П. Острогорского изложены в книге: 1. «Краткий учебник теории поэзии»; 2. «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми»; 3. « Беседы о преподавании русской словесности».	3

8.	2.2.1	1	«Воспитание человека и гражданина» как главная задача школьной литературы определена: 1. В.Я. Стоюниным; 2. В.П. Острогорским; 3. Л.И. Поливановым.	1
9.	2.2.2.	1	Идея воспитательного чтения принадлежит: 1. А.Д. Алферову; 2. Ц.П. Балталону	2
10.	3.1.1.	1	В основе школьного анализа литературного произведения лежит: 1. литературоведческая концепция; 2. творческая история произведения; 3. уяснение позиции автора.	1
11.	3.1.2.	1	12. Задача школьного анализа литературного произведения: 1. научное исследование; 2. практическое, читательское освоение текста художественного произведения; 3. постановка проблемных вопросов.	2
12.	3.2.1.	1	Изучение композиции произведения помогает ученикам : 1. более глубоко увидеть авторскую позицию; 2. интерпретировать текст художественного произведения; 3. практически освоить текст художественного произведения	3
13.	3.2.2.	1	Изучение стиля произведения осуществляется необходимым средством: (убрать лишнее) 1. уяснения позиции автора; 2. общего настроения произведения; 3. выбора слова-образа; 4. реализации принципов проблемного обучения.	4
14.	3.2.3.	1	Изучение творческой истории произведения помогает ученикам: (убрать лишнее) 1. приблизиться к глубинной мысли автора; 2. обнаружить авторские намерения; 3. выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения; 4. содействовать развитию навыков читательского восприятия.	4

15.	3.2.4.	1	<p>Навыки медленного чтения развивают такие приемы анализа: (убрать лишнее)</p> <ol style="list-style-type: none"> устное словесное рисование; составление киносценария; литературное творчество школьников; сравнение произведений разных писателей; инсценирование. 	4
16.	4.1.1.	1	<p>Этапы изучения литературного произведения в школе включают в себя:</p> <ol style="list-style-type: none"> вступительные занятия; чтение и анализ произведения; заключительные занятия; разбор «Вслед за автором»; анализ образов – персонажей; проблемный анализ. 	1,2,3
17.	4.1.2.	1	<p>Вступительные занятия призваны:</p> <ol style="list-style-type: none"> очертить круг ассоциаций, важных для восприятия произведения; оживить личные впечатления учащихся; вовлечь читателя в проблемы произведения; создать русло, по которому будет двигаться читатель; рассмотреть произведение во взаимодействии формы и содержания. 	1,2
18.	4.2.1.	1	<p>В основе разбора «Вслед за автором» лежит:</p> <ol style="list-style-type: none"> сюжет произведения; нравственная оценка героев произведения; эстетические и социальные мотивы. 	1
19.	4.2.2.	1	<p>. Анализ образов- персонажей способствует утверждению взгляда на литературу как на:</p> <ol style="list-style-type: none"> предмет эстетического цикла; на человековедение 	2
20.	4.2.3.	1	<p>. Характерным качеством проблемного анализа является:</p> <ol style="list-style-type: none"> связь проблемных ситуаций ; проблемный вопрос; перспективный вопрос; творческий пересказ. 	2

21.	4.3.1.	1	<p>Заключительные занятия по анализу произведения предполагают:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. выявление читательского восприятия; 2. потребность снова обратиться к произведению и осмыслить его в целом; 3. пробуждение самостоятельных оценок и их защиты; 4. повторяющийся на более сложной основе процесс чтения. 	2,3,4
22.	5.1.1.	1	<p>Восприятие школьниками художественного произведения является:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. основой любого анализа; 2. формированием читательских умений; 3. развитием познавательных задатков и интересов учащихся 	1
23.	5.1.2.	1	<p>. Основными особенностями восприятия школьниками литературных произведений являются:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. возрастные особенности; 2. целостность, активность и творческий характер; 3. индивидуальные возможности учащихся; 4. развитие речи и творческих способностей учащихся 	1,2,3
24.	5.2.1.	1	<p>Методика анализа эпического произведения в значительной мере опирается на:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. своеобразие рода и жанра; 2. особенности повествовательной манеры писателя; 3. начитанность школьников и уровень их развития; 4. работу над эпизодом. 	1,2,4
25.	5.2.2.	1	<p>Для полноценного восприятия лирики необходимо:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. изучать стихотворение в контексте всего творчества поэта; 2. первое чтение лирического стихотворения проводить учащимся самостоятельно; 3. первое чтение лирического стихотворения проводить самому учителю; 4. проводить анализ стихотворения, применяя «скрытую» форму анализа. 	1,3,4

26.	5.2.3.	1	<p>Основные особенности изучения драматических произведений в школе заключаются в:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. организации выразительного и комментированного чтения; 2. организации подготовленного чтения по ролям; 3. организации «пообразного» анализа; 4. организации самостоятельной работы по изучению драмы 	1,2,3
27.	6.1.1.	1	<p>Монографическая тема включает в себя:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. изучение биографии писателя и его произведений; 2. теорию литературы; 3. характеристику определенного периода общественно-литературного процесса. 	1
28.	6.2.1.	1	<p>Обзорная тема включает в себя:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. теорию литературы; 2. вводные и обобщающие темы; 3. характеристики определенного периода литературного развития; 4. изучение биографии писателя и его произведения. 	2,3
29.	6.3.1.	1	<p>Изучение литературно-критических статей:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. обогащает духовный мир учащихся; 2. расширяет их кругозор; 3. прививает навыки самостоятельного анализа художественных произведений; 4. влияет на восприятие художественного произведения. 	3
30.	6.4.1.	1	<p>«Формирование у учащихся основных понятий в области той или иной дисциплины, имеющие целью дать им систему научных знаний, составляет одну из главных задач нашей школы. Но эта работа по формированию понятий так же, как и все другие виды учебных занятий, должна быть поставлена в тесную связь с общими задачами...»</p> <p>Общие принципы и проблемы изучения элементов теории литературы изложены:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. В.В. Голубковым; 2. М.А. Рыбниковой; 3. Н.И. Кудряшевым. 	1

31.	6.4..2.	3	<p>В раскрытии определенного понятия укажите необходимую последовательность:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. определение понятия или установление его характерных признаков; 2. накопление факторов, характеристика литературных явлений; 3. закрепление существенных признаков понятия или его определения; 4. общее представление о признаках этого явления; 5. дальнейшее развитие понятия, обогащение его признаками; 6. применение понятия при анализе конкретного литературного явления 	2,4,1,3,6,5
32.	6.4.3.	1 1	<p>Проблема взаимоотношения науки и искусства рассматривалась на протяжении столетий с разных точек зрения. В исследованиях какого ученого основной задачей развития умственных способностей людей названа задача « собственно развития мышления, а не только научения.» Образ, по его мнению, выполняет в познании специфическую функцию, не позволяющую ограничить его понятиями:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. философа В.П. Иванова; 2. А.А. Леонтьева; 3. С.Л. Рубинштейна; 4. О.И. Никифоровой. 	3
33.	6.5.1.		<p>Движение от художественного образа к понятию осуществляется при изучении:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. произведений эпического жанра; 2. драматических произведений; 3. лирики; 4. произведений любого жанра. 	4
34.	6.6.1	1	<p>Олицетворение помогает:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.образному воссозданию мира природы; 2.подчеркивает одну из сторон мировосприятия художника слова; 3. способствует проблемному анализу произведения; 	1,2

35.	6.4.4.	1	В работе с учащимися над композицией литературных произведений большую помощь учителю оказывают: 1. произведения живописи; 2. музыкальные произведения; 3. чтение литературно- критических статей.	1
36.	6.4.5.	1	. Работу с учащимися по картине можно проводить : 1. до изучения композиции какого-либо литературного произведения; 2. после изучения его композиции; 3. и до и после изучения его композиции.	3
37.	6.4.7.	1	Работу над понятием реализма в старших классах можно разделить на: 1. три этапа; 2. два этапа; 3. четыре этапа.	1
38.	7.1.1.	1	Теоретические проблемы урока литературы представлены в исследованиях: 1. В.В. Голубкова; 2. О.Ю. Богдановой; 3. М.Н. Скаткина; 4. Ю.К. Бабанского;	1,2
39.	7.2.1.	1	Классификация уроков литературы, основанная на специфике самого предмета была разработана: 1. М.А. Рыбниковой; 2. В.В. Голубковым; 3. Н.И. Кудряшевым	3
40.	7.2.2.	1	В.В.Голубков разделяет уроки на: 1. вступительные занятия; 2. уроки чтения, анализа текстов; 3. итоговые занятия; 4. уроки изучения теории и истории литературы; 5. уроки развития речи	1,2,3
41.	8.1.1.	1	. В работе по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы необходимо сочетать следующие подходы: 1. психолингвистический, базирующийся на теории речевой деятельности;	3

			<p>2. лингводидактический, исследующий закономерности обучения родному и иностранным языкам;</p> <p>3. методико-литературный, учитывающий возможности художественной литературы, литературоведения, критики и теории ораторского искусства.</p>	
42.	8.1.2.	1	<p>Ведущие принципы формирования и совершенствования речевой деятельности в процессе изучения литературы заключаются в:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. неразрывном единстве работы по развитию речи с анализом художественного произведения; 2. организации деятельностного подхода к развитию речи; 3. систематическом характере работы по совершенствованию речи школьников; 4. организации репродуктивной деятельности школьников; 5. развитию творческих способностей. 	1,2,3,5
43.	8.2.1.	1	<p>Методика преподавания литературы выдвигает в качестве основных направлений работы по развитию речи школьников при условии реализации деятельностного подхода следующие направления: (убрать лишнее)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. словарно-орфографическая работа с текстом художественного произведения и литературно-критических материалов; 2. обучение школьников различным видам и жанрам монологических высказываний на литературные темы от пересказов текста до индивидуально-творческих работ; 3. организация речевой деятельности школьников в процессе диалогического общения; 4. создание речевых ситуаций, стимулирующих развитие школьников на деятельностной основе; 5. активизация межпредметных взаимодействий на уроках литературы в аспекте речевой деятельности; 6. взаимосвязь восприятия и анализа литературного произведения. 	6

44.	8.3.1.	1	Уроки развития речи в системе изучения литературной темы разработана и реализована в методических пособиях : 1. М.А. Рыбникова; 2. В.Я. Корвина.	2
45.	8.3.2.	1	Работа по развитию письменной речи учащихся многообразна и зависит: 1. от возрастных особенностей учащихся; 2. уровня их литературного и речевого развития; 3. от рода и жанра художественного произведения, на базе которого проводится речевая работа со школьниками; 4. от композиции литературного произведения, на базе которого проводится речевая работа со школьниками; 5. от поставленных учителем познавательных и коммуникативных задач.	1,2,3
46.	8.3.3.	1	При планировании системы уроков внеклассного чтения важно предусмотреть: (убрать лишнее) 1. разумное сочетание произведений русской и зарубежной классики и современной и современной литературы; 2. тематическое разнообразие; 3. сочетание произведений разных жанров; 4. интересы учащихся; 5. интересы учителя; 6. чередование разных видов уроков внеклассного чтения; 7. коррекционную работу по литературе.	7
47.	8.3.4.	1	Письменные работы по литературе призваны: 1. контролировать литературное развитие школьников; 2. стимулировать литературное развитие школьников; 3. выяснять литературоведческие знания учащихся	1,2

48.	8.3.5.	1	Письменные работы по литературе необходимо начинать с сочинений по: 1. жизненным впечатлениям; 2. картине; 3. анализу художественного произведения	1
49.	8.3.6.	1	Темы заключительных сочинений по какому- либо произведению должны быть 1. принципиально разнообразны; 2. равны по трудности	1
50.	8.3.7.	2	Обсуждение сочинений и рецензий на них создают на уроках 1. ситуацию диалога; 2. помогают ученикам практически освоить необходимые критерии оценки самой работе; 3. ситуацию успеха 4. все ответы верны	4

7. СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ (ГЛОСАРИЙ)

Авторитет учителя – особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный А. у. опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества воспитателя: демократичный стиль сотрудничества с воспитанниками, эмпатию, способность к открытому общению, позитивную концепцию учителя, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру. *Иррадиация авторитета учителя* – перенос авторитета на те сферы жизнедеятельности, где право учителя на авторитетное влияние еще не проверялось. *Спецификация авторитета* – признание авторитетности человека лишь в одной из сфер, а в др. он не выступает в качестве авторитета

Адресованность речи – активная и четкая направленность речевого акта на конкретного адресата, достаточно ясно представляемого адресантом в отношении возможностей понимания предлагаемой ему речи, ее содержания, возможностей речевого воздействия на него.

Акмеология (от греч. аспе – пик, вершина, высшая степень чего-либо) – междисциплинарная наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости (период примерно от 30 до 50 лет) и при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии – *акме*. Важной задачей А. является выяснение того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе в детстве и юности, чтобы он смог успешно реализовать свой потенциал на ступени зрелости.

Аксиология – философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психол. ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития. В современной педагогике выступает как ее методологическая основа, определяющая систему пед. взглядов, в основе к-рых лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, пед. деятельности и образования. риодами. Во время душевного подъема представители этого типа ведут себя по гипертимному типу, в период спада – по дистимному.

Актуализация (лат. *actualis* – деятельный) – действия учителя или ученика для извлечения усвоенного материала из памяти с последующим его использованием в учебной ситуации.

Аналогия в обучении русскому языку – методический прием по установлению сходства изучаемого с изученным по одному из признаков.

Антропологическая культура – это элемент профессиональной педагогической культуры, представляющий собой совокупность компетенции, обеспечивающих представленность образа человека «как предмета воспитания» и био-психо-социо-культурной системы во всех структурных элементах (цель, содержание, технология, результат) образовательного процесса.

Артистизм педагога – способность к органическому существованию в условиях педагогического процесса, внутреннее изящество, стремление к нестандартным решениям через образные ассоциации, умение сознательно выстраивать свое поведение в соответствии с конкретной ситуацией.

Артистизм речи – яркая проявленность в речи личности говорящего, энергетика речи, ее экспрессия и выразительность.

Атмосфера урока (от греч. *atmos* – пар и *sphdira* – шар) – деловой настрой участников педагогического процесса и тон взаимоотношений между ними, опосредуемые всей предметно-пространственной средой урока. Среду формирует совокупность материальных условий (оформление класса, порядок расстановки мебели, внешний вид учителя и учеников), информационных и коммуникативных (включая стиль общения, внимание участников процесса друг к другу, интонации) ресурсов, технических средств осуществления образовательного процесса.

Валидность – комплексная характеристика метода исследования, включающая сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, и какова ее действенность, практическая полезность. Мера соответствия результатов исследования объективным внешним критериям

Вербальное научение – процесс приобретения знаний, опыта через словесные воздействия (инструкции, разъяснения, образцы поведения и т. п.), без обращения к конкретным предметным действиям.

Верификация – точное, экспериментально подтвержденное определение объема конкретного понятия, конкретной категории, полученное в результате проведенного исследования.

Воспитание как педагогический процесс - процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, в ходе которого создаются условия для саморазвития и самоактуализации личности.

Воспитание как социокультурный процесс - система воздействий общественных институтов, обеспечивающих передачу молодому поколению накопленного обществом жизненного опыта.

Гармоничность урока – соответствие формы урока его содержанию, логическое единство элементов содержания, связанность противоречивых явлений в содержании и структуре урока.

Герменевтика (от греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, растолковывающий, истолковательное искусство) – направление в философии, основной проблемой к-рого является проблема понимания. В педагогике Г. начинает использоваться как принцип научного исследования, требующий более осмысленного и глубокого понимания сущности воспитательного взаимодействия и разработки технологий обучения. В образовании одним из основных способов постижения истины является обучение пониманию. Традиции и способы толкования многозначных или не поддающихся уточнению текстов (большой частью древних, напр., Гомера, Библии и др.)- В эпоху Возрождения Г. выступает как искусство перевода памятников античной культуры на язык живой современной культуры. Философская Г., следуя этим традициям, определяет превосходство понимания над разумом, языка над сознанием, тем самым подчеркивается возможность реконструированием «жизненного мира» (Э.Гуссерль) прошлых культур с целью понимания смысла отдельных их памятников.

Герменевтический метод – главный метод педагогической антропологии, предполагающий интерпретацию, истолкование данных человековедческих наук, искусства и религии относительно педагогической действительности, практики воспитания и образования.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – базовый нормативный документ, определяющий структуру и содержание высшего педагогического образования.

Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Гуманитаризация образования - установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

Гуманитарная культура педагога - оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности.

Деонтология педагогическая - 1) наука о профессиональном поведении педагога; 2) профессиональная этика, гарантирующая отношения до-

верия между участниками деятельности и общения. Означает пед. компетенцию, терпимость по отношению к др. людям и их идеям, моральную ответственность за принятые в учебной и воспитательной деятельности решения.

Деятельность педагогическая - профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.

Дискурс как единица аксиологической картины мира понимается как текст, функционирующий в коммуникативном пространстве лингвокультуры и фиксирующий закономерности взаимосвязи культурных ценностей и норм. Разновидностью дискурса выступает дискурсивный жанр, который трактуется в качестве культурно, социально и ситуативно обусловленного типа высказывания с определенным способом организации текста и ориентацией на конкретную коммуникативную цель (Л.С. Бейлинсон, М.Р. Желтухина, В.И. Карасик, О.А. Каратанова, О.В. Коротева, Л.А. Кочетова, А.В. Олянич, О.А. Панкратова, Е.И. Шейгал).

Драмогерменевтика – направление в педагогике, объединяющее педагогическую, театральную и герменевтическую (герменевтика – теория и практика интерпретации знания) сферы; оригинальная профессиональная игра, построенная на раскрытии содержания в форме и формы в содержании.

Знания – результат познания наукой объективной действительности.

Зона ближайшего развития – расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (актуальный уровень развития) и под руководством взрослого.

Игры по русскому языку – вид дидактического материала, используемого с целью повышения познавательных интересов учащихся: ребусы, лото, кроссворды, логогрифы, анаграммы, загадки, каламбуры и т.п.

Имидж учителя (от англ. image – образ) – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, соц. окружения, в массовом сознании. При формировании И. у. реальные качества тесно переплетаются с теми, к-рые приписываются ему окружающими.

Импровизация педагогическая – оперативное оценивание ситуации и поступков ученика, мгновенное принятие решения, порой без предвари тельного логического рассуждения на основании предшествующего опыта и педагогических знаний, эрудиции и интуитивного поиска и органичное воплощение его в общении с детьми; продуктивное действие в меняющихся обстоятельствах деятельности, чуткое реагирование на их изменение и коррекция собственной деятельности; умение педагога придать характер непосредственности развитию урока, оживить его свежими красками.

Индивидуальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает индивидуально с каждым учеником.

Инновационный потенциал педагога – единство мотивационного, методологического, технологического и профессионального компонентов, определяющее эффективность исследовательской деятельности и стимулирующее ее процесс.

Интеграция – это процесс упорядочения личностью усвоенных ею моделей поведения, отношений, общения, деятельности, присущих окружающему социуму, как ответ на необходимости и потребности своего и группового сосуществования и соразвития.

Интеллигентность (от лат. *intelligens* - понимающий, мыслящий, знающий) – совокупность личностных качеств человека, свидетельствующих о высоком уровне развития его интеллекта, образованности и поведения. Интеллигентный человек настроен на приобщение к богатствам мировой культуры, на приоритет общечеловеческих ценностей во всех сферах деятельности общества, на реализацию высших идеалов в своей деятельности. В своих поступках он следует велению совести и чувству справедливости, способен к состраданию, порядочен и тактичен, терпим к инакомыслию, принципиален.

Интерактивное общение - выработка тактики и стратегии взаимодействия. Организация совместной деятельности людей. Основные виды И. о. – *кооперация* и *конкуренция*

Интерактивный диалог - активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Постепенно включается в оборот пед. взаимодействия. Особенно актуален для дистанционного обучения.

Интуиция (от позднелат. *intuitio* – пристально смотреть) – способность постижения истины путем непосредственного ее усмотрения минуя рефлексию. Близка таким состояниям, как вдохновение, духовное видение, откровение, и имеет истоки в бессознательном слое психики человека.

Искусство педагогическое – совершенное владение педагогом совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, а также профессиональная увлеченность, развитое педагогическое мышление и интуиция, нравственно-эстетическое отношение к жизни, глубокая убежденность и твердая воля.

Качество образования - способность личности строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидание своего личност-

ного и профессионального имиджа; системная совокупность свойств интеллектуального развития обучающегося, приобретенных им по итогам обучения в образовательном учреждении.

Квалификационная характеристика – нормативная модель компетентности педагога, отображающая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Когнитивная сфера – сфера психологии человека, связанная с его познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и о самом себе.

Когнитивное развитие – процесс формирования и развития когнитивной сферы человека, в частности его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Коммуникативная деятельность педагога – деятельность, направленная на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Коммуникативное поведение учителя - процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с классом, влияющий на его настроение, готовящий к восприятию учебного материала. Успешное К. п. у. во многом зависит от умения мыслить и точно, динамично передавать эти мысли учащимся; осознания учителем пед. задачи; способности учитывать характер взаимоотношений с учениками; авторитета учителя; новизны и выразительности речи; умения понимать психическое состояние ученика по внешним признакам, «читать по лицу», от умений самопрезентации учителя.

Компетентность учителя профессиональная - владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его пед. деятельности, пед. общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и пед. сознания.

Композиция урока (от лат. *composition* – составление, связывание) – взаиморасположение и взаимозависимость всех элементов урока, обусловленные его содержанием и характером, педагогическими целями и задачами и ведущие к логической и образно-эмоциональной завершенности урока.

Конгруэнтность (в пед. технологии) – степень совпадения жестов с речевыми высказываниями учителя в процессе пед. общения.

Консилиум педагогический - совещание, консультация учителей с целью более глубокого изучения успеваемости и поведения школьников и выработки правильного пути дальнейшей работы с ними по устранению обнаруженных недостатков в их обучении, развитии и воспитании.

Контекст (в психолингвистике) (от лат. *contextus* – тесная связь, соединение) – относительно законченный отрывок устной или письменной речи (текста), в пределах которого наиболее точно выявляется значение входящих в него слов, выражений и т. д. Для отдельного высказывания, слова или словосочетания, входящих в состав целостного текста, контекстом являются др. (предшествующие или последующие) высказывания или весь текст в целом. Отсюда выражение «понять по контексту».

Контент-анализ (от англ. *contents* – содержание) – метод исследования, используемый в педагогике. Заключается в выявлении и оценке специфических характеристик текстов и др. носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы, детских работ, школьной документации и т. д.).

Концепт – явление того же порядка, что и понятие. По своей внутренней форме в русском языке слова *концепт* и *понятие* одинаковы: *концепт* является калькой с латинского *conceptus* «понятие», от глагола *concipere* «зачинать», т. е. значит буквально «понятие, зачатие»; *понятие* от глагола *пояти*, др.-рус. «схватить, взять в собственность, взять женщину в жены» буквально значит, в общем, то же самое. В научном языке эти два слова также иногда выступают как синонимы, одно вместо другого. Но так они употребляются лишь изредка. В настоящее время они довольно четко разграничены; это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее.

Креативность (от англ. *creativity*) – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности; наиболее общая способность к реализации собственной творческой индивидуальности.

Культура педагогическая – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные, материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности.

Маргинальность – качественное состояние человека или группы людей, оказавшихся в силу обстоятельств (миграция, межэтнические браки и др.) на грани двух культур; они участвуют во взаимодействии этих культур, но полностью не примыкают ни к одной из них, в результате чего формируется двойственное самосознание, возникает психическое напряжение и т. п.

Мастерство педагогическое – часть педагогического искусства, совершенное владение педагогическими методами и приемами, всем арсеналом

лом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности; высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Ментальность (менталитет) – устойчивая настроенность внутреннего мира людей, сплачивающая их в соц. и исторические общности; совокупность установок и предрасположенностей людей к определенному типу мышления и действия. М., с одной стороны, выступает как результат культуры и традиций, с др. – сама является глубинным источником развития культуры. Разрушение М. может привести к психол. кризисам, отклонениям в поведении. Мироощущение, мировосприятие, формирующееся на глубоком психическом уровне индивидуального или коллективного сознания; совокупность психологических, поведенческих установок в недрах определенной культуры под воздействием традиций, социальных институтов, среды обитания. Ментальность является очень устойчивым образованием, меняющимся медленно и незаметно для тех, кто им обладает

Метакоцепты – общие понятия, применимые практически к любой учебной дисциплине и внутренне присущие самому процессу познания (напр., *взаимозависимость, алгоритм, симметрия* и др.). Выявление единой системы М. – задача педагогики, психологии, философии образования.

Метапознавательные навыки - общеучебные, междисциплинарные познавательные умения и навыки. К ним относят: задавание вопросов; формулирование гипотез, определение целей и параметров задачи, связь данной задачи с предшествующей работой; планирование; выбор тактики, разделение задачи или проблемы на компоненты, определение необходимых физических или умственных действий; предвидение последствий того или иного действия или события; постоянный контроль за своей текущей деятельностью и анализ ее с точки зрения правильности; коррекция, возможное перепланирование и включение пересмотренных целей; самопроверка результатов собственных действий. По мере приобретения М. н. обучаемые с большей степенью ответственности берут под контроль свое когнитивное и соц. развитие, и оно приобретает характер саморегулируемого процесса. В настоящее время формирование М. н. становится центральной задачей любого обучения

Метод – путь к цели, способ действия или поведения.

Метод воспитания - способ воздействия на чувства и поведение воспитанника с целью создания условий для раскрытия его возможностей.

Метод обучения – способ совместной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, в ходе которого решаются дидактические задачи.

Метод проб и ошибок – один из видов научения, при котором умения и навыки приобретаются в результате многократного повторения связанных с ними движений и устранения допускаемых ошибок

Метод проектов – система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – *проектов*. Возник во второй половине XIX в. в США. В 20-х годах получил распространение в советской школе.

Метод рейтинга – определение оценки деятельности к.-л. личности или события. В последние годы начинает использоваться как метод контроля и оценки в учебно-воспитательном процессе.

Методическая работа – часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей.

Методическое объединение учителей – одна из форм организации групповой методической работы учителей того или иного предмета.

Методологическая культура учителя – особая культура научного мышления учителя, базой которого являются методологические знания и опыт рефлексии.

Методы проверки – способы диагностического взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения.

Мизансцена педагогическая – расположение участников педагогического процесса во время их совместной деятельности, помогающее выявить актуальные в данный момент и проживаемые всеми членами группы отношения.

Модель образования – сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналогии, схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты.

Мультикультурное образование – идея, процесс и инновационное движение в образовании. М. о. стремится дать равные возможности получения образования для всех, включая учащихся разных расовых, этнических и соц. групп, путем системного изменения школьной среды таким образом, чтобы она отражала интересы, потребности представителей различных культур и групп, существующих в обществе и в национальной структуре учебного класса.

Мутизм (от лат. mutus – немой) – отказ от речевого общения при отсутствии органических повреждений речевого аппарата. Может возникнуть в результате испуга, обиды, конфликта, непосильного требования, чаще всего у застенчивых, робких, физически ослабленных людей. Нередко причиной

М. является неправильное взаимодействие с ребенком, игнорирование его личностной самобытности, индивидуальности. М., если не связан с психическими заболеваниями, устраняется психотерапевтическими способами. Длительный М. может привести к ЗПР (задержка психического развития).

Навыки – доведенные до автоматизма компоненты практических действий.

Нарушения правил речевого этикета. Сюда относится масса разнородных случаев: обращение на ты к собеседнику в неадекватной для этого ситуации; неуважительное наименование лица (например, *географичка* об учителе географии в устах школьника или родительницы; *ее отпрыск* и др.); обозначение местоимением *он, она* присутствующего при разговоре лица и др. Воздержание от произнесения необходимых по ситуации формул этикета также является нарушением стиля, как и вообще «взятие не того тона»: *Послушайте, дайте мне десять рублей* (не очень хорошо знакомому человеку, вместо: *Извините, у меня к вам просьба: не одолжите вы мне десять рублей?*).

Наука – сфера человеческой деятельности, результатом которой являются новые знания.

Научно-художественная педагогическая задача – проблема, требующая разрешения одновременно на дидактическом и художественном уровнях и актуализирующая проявления научных и художественных ролей педагога.

Научно-художественный замысел учебного занятия – представление о занятии как о специфической структуре деятельности педагога и школьников, их общении и управлении этими процессами с точки зрения соотносительности в содержании и структуре учебного занятия объектов изучения (феноменов культуры) с личностью субъектов образовательного процесса, их переживаниями, ощущениями, «чувствованиями».

Невладение речью – неумение выразить точно более или менее сложную мысль, произвести вразумительный рассказ о чем-то. Показ своего низкого уровня культуры. Обуславливается малой речевой практикой, недостаточным

Несвязность речи – один из видов невладения речью, в частности монологической (устной и письменной). Следствие недостаточной образованности или недостаточной логичности как качества ума. Сильно затрудняет восприятие мыслей, их хода.

Образование – это общественно организуемый и нормированный процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

Образовательное пространство в фокусе антропологического рассмотрения - это целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

Онтогенез – процесс индивидуального развития человека.

Опрос – элемент урока, имеющий целью быстро проверить качество усвоения учащихся.

Организаторская деятельность педагога – деятельность, направленная на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Отметка – результат оценочного суждения учителя, количественное выражение оценки в балльной системе.

Оценка – показатель степени правильности и точности выполнения заданий, самостоятельности и активности ученика в работе.

Парадигма педагогическая (от греч. *paradigma* - пример, образец) – совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным пед. сообществом на каждом этапе развития педагогики, к-рыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении пед. проблем; определенный набор предписаний (регулятивов). Понятие «парадигма» введено амер. историком Т. Куном, выделившим различные этапы в развитии научной дисциплины: препарадигмальный (предшествующий установлению П.), господства П. («нормальная наука»), этап кризиса в научной революции, заключающийся в смене П., переходе от одной П. к др.

Педагогическая деятельность - особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения – организация педагогом процесса взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения рациональных и эмоциональных элементов на уровне цели, содержания и технологий образования, основанная на знании и понимании педагогических явлений, механизмов и педагогического потенциала интеграции.

Перевоплощение педагогическое – способность представить давно известный учебный материал как бы впервые и заразить учеников этим впечатлением новизны и неожиданности, умение достоверно «вжиться» в ученика и вместе с ним пройти путь от незнания к знанию.

Педагогическая направленность – стремление личности стать, быть и остаться учителем, помогающее ей преодолевать препятствия и трудности в работе.

Педагогическая парадигма – это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач.

Педагогическая рефлексия – умение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить причины своих педагогических ошибок.

Педагогические умения - совокупность последовательно разворачивающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательльно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Педагогический дискурс представляет собой социолингвистический тип дискурса; его целью является социализация подрастающего поколения на базе приобщения к доминантным ценностям культуры и социальным нормам (Е.В. Бабаева, В.И. Карасик, О.А. Каратанова, О.В. Коротеева).

Педагогический контроль – функция руководства и управления учебной деятельностью учащихся, реализующая принцип обратной связи в процессе обучения.

Педагогическое требование – один из основных методов педагогического стимулирования; способ прямого воздействия на сознание и волю учащегося с целью организации или координации его поведения и деятельности.

Педагогическое общение – рассмотрение аналитически изучаемых элементов педагогического явления в целостном единстве, в обусловленных их свойствами взаимосвязях, установление закономерностей этих связей; это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогическое творчество – процесс поиска и применения нестандартных способов решения педагогических задач в меняющихся условиях, продуктом которого выступает развитие личности ребенка.

Педагогический совет – постоянно действующий совещательный орган при директоре образовательного учреждения, имеющего не менее четырех учителей.

Педоцентризм – воспитательная концепция, согласно которой интересы семьи концентрируются исключительно на ребёнке.

Позиция педагога – это система интеллектуально-волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником его активности.

Поощрение – вид моральной санкции; положительное воздействие авторитетного лица, какого-либо общественного органа на человека или коллектив с целью закрепления достигнутых результатов.

Потребность в профессионально-педагогической деятельности – психическое состояние, создающее предпосылку к педагогической деятельности и вызывающее готовность к активности ее субъекта.

Практическая готовность педагога – совокупность внешних (предметных) умений педагогически действовать, включающая организаторские и коммуникативные умения.

Прием обучения – составной элемент метода обучения, который имеет по отношению к нему частный характер.

Принцип природосообразности – современная трактовка предполагает, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

Принципы обучения – основные требования, предъявляемые к процессу обучения, следование которым позволяет оптимизировать его.

Проблемность урока – насыщенность урока не имеющими однозначного решения задачами, что позволяет активизировать творческое мышление и постоянно находиться в состоянии поиска, творческого развития и саморазвития и ученикам, и учителю.

Проверка – сравнение программы учебно-познавательной деятельности с ее фактическим выполнением. **Самооценка** – оценивание учеником своих сил и возможностей.

Пространство образовательное – пространство, в котором создается, перемещается и потребляется информация.

Пропедевтика – предварительное ознакомление с нужными сведениями на разных этапах обучения, предупреждение, предвосхищение будущих понятий.

Профессиограмма педагога – антропологическая модель представителя педагогической профессии, отражающая совокупность личностных качеств, педагогических и специальных знаний и умений, необходимых учителю; обобщенная модель деятельности педагога, в которой отражены научно обоснованные нормы и требования к его личности, обеспечивающие успешность результатов педагогической деятельности и ориентирующие на профессиональное совершенствование.

Профессионализм педагога – совокупность личностных, индивидуально-психологических, генетических, физических качеств, свойств и обусловленных ими профессиональных умений и навыков, позволяющих педагогу эффективно решать задачи современного образовательного процесса и поддерживать его гуманистические принципы.

Профессиональная компетентность педагога – условие становления и развития педагогического мастерства, включающее единство теоретической и практической готовности личности, характеризующее состав профессиональных знаний, умений и навыков педагога.

Профессиональная обучаемость педагога – открытость к дальнейшему профессиональному развитию, связанная с творческими поисками педагога.

Профессиональная пригодность - диагностическая и прогностическая оценка личности и организма человека по взаимодействию его профессиональных способностей и социальных условий деятельности совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемой эффективности в той или другой профессии.

Профессиональное «какме» – психическое состояние, означающее вершину профессионального развития личности в конкретный период

Профессиональное мышление – характеристика операциональной сферы профессионализма, выступающее средством решения профессиональных задач путем использования мыслительных операций.

Профессионально-педагогические интересы – форма направленности личности, внешне выражающая мотивационную сторону профессионализма, которая проявляется на сосредоточенности на профессиональной деятельности и стремлении к ее глубокому познанию.

Профессионально-педагогические умения – совокупность последовательно раскрывающихся действий, в том числе, автоматизированных, основанных на теоретических знаниях, для решения задач образовательного процесса.

Профессионально-педагогический идеал – предвосхищенный образ педагога, воплощающий наиболее ценные качества, свойства, умения специалиста, сформированные на высоком уровне.

Профессионально-педагогическое сознание – оперирование образами педагогической деятельности в ее осуществлении, выступающее как система общих суждений о профессии и результат индивидуального опыта.

Профессиональные педагогические способности – индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие современным требованиям педагогической профессии и являющиеся ресурсами для эффективности педагогической деятельности.

Процесс обучения – целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение дидактических целей.

Режиссура педагогическая – наука и искусство создания гармонически целостного, законченного, обладающего определенным художественным единством педагогического процесса; искусное построение логики взаимодействий участников педагогического процесса; умение строить ценностное отношение к изучаемому объекту; организация нравственного воздействия на учеников; выделение основных по мысли и силе эмоционального воздействия эпизодов урока, их компоновка; планирование и организация темпоритмового рисунка урока, развертывание «узловых» моментов урока во времени и пространстве.

Речевой этикет – речевая вежливость, проявляющаяся в стандартных формулах и правилах общения. Во многом имеет ритуальный оттенок и применяется подчас механически. Так, имеются определенные речевые правила и вежливые формулы для ситуации приветствия при встрече, для ситуации знакомства, утешения в неудачах, соболезнования при утрате близкого человека, поздравления, принесения извинения, прощания и др.

Ритм урока – упорядоченное чередование дел на уроке, в выполнении которых дети заинтересованы.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры и т.п.

Самостоятельная работа студента по дисциплине – одна из форм организации теоретического и практического обучения, которая предполагает организованную преподавателем активную самообразовательную работу студента по освоению программы дисциплины, расширению предметного поля знаний, интеграции знаний и самопроверке качества усвоения знаний.

Свободная речь (свободное говорение) – речь без затруднений, без мучительных поисков слов в течение затягивающихся или неуместных пауз,

невымученная, льющаяся без задержек и без речевых ошибок, логически стройная, складная, связная. Один и тот же носитель языка как родного (или неродного) в одних случаях, на одни темы может говорить свободно, но на другие – несвободно. Например, все свободно говорят на многие бытовые темы, но несвободно на занятиях в школе или в вузе. Ср. *речевая компетенция*. Культурному человеку необходимо владеть свободной речью в любых условиях общения.

Синергетика – наука, исследующая процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности. Как самостоятельная наука возникла в середине 70-х годов XX в. Для педагогики начинает выступать как один из методологических принципов, т. к. в рамках целенаправленного взаимодействия в пед. процессе как раз и наблюдаются эффекты, изучаемые С. Междисциплинарное направление научных исследований, ставящее в качестве своей основной задачи познание общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах самой разной природы, в том числе и социокультурных. Синергетика формирует представление об альтернативности, поливариантности путей развития сложных систем и открывает новые принципы управления ими.

Ситуативность речи - одно из слагаемых прагматически правильной организации речевого и коммуникативного акта. Это мысленная направленность субъекта речи на учет ситуации речи, умение анализа, оценки и использования ее для обеспечения успешности речевого общения. **Адресант** – субъект, производящий речь.

Ситуация речи - это совокупность различного рода обстоятельств, условий, в которых происходит или может (должен) происходить речевой или коммуникативный акт, осознаваемых с точки зрения адекватности - неадекватности им его содержания и стиля. Сюда включаются: конкретное место речевого акта; время, в которое он происходит, обстановка речи в узком смысле слова, социальная обстановка, особенности личности собеседника (аудитории), социальные особенности говорящего. Эти компоненты речевой ситуации, разумеется, каждый раз «работают», дают о себе знать все вместе, определяя, обуславливая речевые тактики и остальное речевое поведение участников коммуникативного акта, в том числе саму его возможность или отказ от него. Во многих случаях речевой ситуации тот или иной из перечисленных компонентов, например место разговора, имеет наибольшее значение, а другие – меньшее; одни из компонентов бывают адекватны теме и

стилю разговора, монолога, а другие неадекватны. Для оптимальности коммуникативного акта, естественно, хорошо, когда все они адекватны.

Соборность – качество личности, выражающееся в принятии ею сверхличных и сверхиндивидуальных идеалов и ценностей, возникших и развившихся на базе духовного единства людей и их общности. Термин «соборность» предложен ранними славянофилами (А.С.Хомяковым). В понятии С. акцент делается на этической значимости человеческого коллективизма. Возрождение национального сознания русского народа, проявляющееся, в частности, развитием русских школ в современной образовательной системе и острым интересом к христианско-антропологическому направлению в русской философско-пед. мысли конца XIX – начала XX в., вновь вводит понятие С. в число нравственных качеств, подлежащих формированию у подрастающего поколения.

Совет образовательного учреждения – коллегиальный орган управления, представляющий общественные интересы во внутришкольном управлении; одна из форм самоуправления в образовательном учреждении.

Содержание образования – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере; система знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений.

Способности педагогические – индивидуальные особенности педагога, позволяющие ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность.

Средства обучения – материальный и идеальные объекты, используемые в процессе обучения для реализации дидактических целей.

Стиль педагогического взаимодействия - индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, в котором находят выражение особенности коммуникативных возможностей учителя, сложившийся характер взаимоотношений, творческая индивидуальность педагога, особенности учебного коллектива.

Стратегия педагогического взаимодействия – система способов ее осуществления, подчиненное целям педагогической деятельности.

Структура урока – совокупность его элементов и этапов, выстроенных в определенной последовательности согласно дидактическим целям.

Творческий потенциал педагога – совокупность знаний, умений, убеждений, направленности, отношений, способностей, позволяющая оптимально менять приемы действий в соответствии с изменяющимися условиями педагогической деятельности.

Темпоритм урока (от лат. *tempus* – время и греч. *rhythmos*) – степень быстроты осуществления и интенсивность выполнения дел на уроке; временная и ритмическая динамика применения педагогических методов и приемов воспитания, опосредуемая содержанием и характером урока, возможностями и особенностями усвоения материала школьниками.

Тест – это контрольно-тренировочное задание (или система заданий), которое характеризуется быстротой и единообразием выполнения в письменной форме, точностью оценки результата и позволяет выявить у тестируемых уровень языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции». **Тест** в методике обучения языкам понимается «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям»

Техника педагогическая – повторяющиеся, используемые в различных ситуациях приемы, превращенные в привычные профессиональные действия; комплекс умений, помогающих учителю глубже, ярче выразить себя, добиться оптимальных результатов в своей деятельности; совокупность умений и навыков, приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий.

Технология педагогическая – система профессионально значимых умений педагога по организации воздействия на воспитанника, результатом которого должно стать личностное взаимодействие и переход ребенка на позицию субъекта.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – отсутствие или ослабление реагирования на к.-л. неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психол. адаптации. Напр., Т. к тревоге проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне – в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей. Одно из важнейших профессиональных качеств учителя. В основе Т. лежит способность учителя адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с др. Формирование у себя Т. – одна из важных задач профессионального воспитания учителя.

ТСО (технические средства обучения) – оборудование учебного процесса, позволяющее воздействовать на слух, зрение, другие чувственные (сенсорные) опоры организма ученика и реализовывать принципы наглядности и интереса.

Умение – способность решать задачи общения, реализовать цели общения посредством данного языка. Подразумевается лингвопрагматические умения соотносить производимую речь с соответствующими речевыми событиями, учитывая условия и принятые правила общения. Ср. *языковая компетенция, речевая компетенция*.

Управление качеством образования - управление качеством подготовки выпускников образовательного учреждения, включая формирование оптимальной структуры целей по качеству образования обучаемых и социальное нормирование этих целей, обеспечение объективной оценки соответствия фактического уровня подготовки учащихся установленным образовательным стандартам, создание необходимых механизмов и технологий достижения установленных целей по качеству образования по отношению к каждому учащемуся образовательного учреждения

Урок - основная форма организации учебно-воспитательной работы в современной школе; законченный в смысловом, временном и организационном отношении этап учебного процесса.

Учебная программа – нормативный документ, в котором очерчивается круг основных знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по каждому учебному предмету.

Фасилитация – изменение эффективности деятельности ученика при контакте с учителем или другими учениками.

Фронтальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает одновременно со всеми учениками.

Харизма (от греч. charis – подарок) – наделение личности свойствами, вызывающими преклонение перед ней и безоговорочную веру в ее возможности. Этот феномен характерен для малых и особенно для больших групп, склонных персонифицировать свои идеалы в процессе сплочения. Х. чаще возникает в экстремальных исторических обстоятельствах. Харизматическому лидеру приписываются все успехи его сторонников, даже явные неудачи становятся поводом к его прославлению (бегство воспринимается как спасение, любые потери – как необходимые жертвы, абсурдные утверждения – как непостижимая мудрость). Определенной харизматичностью наделяются авторитетные учителя, к-рым дети приписывают не всегда присущие им свойства. Это явление носит еще название *иррадиация авторитета*.

Цели воспитания - в широком смысле: идеал совершенного человека; в узком смысле – желаемый результат воспитания.

Ценностные ориентации педагога – установленные обществом и принимаемые личностью основания для оценки педагогической профессии, имеющие психологические истоки и мотивирующие профессиональный рост педагога.

Экспериментальная педагогика - направление в психологии и педагогике, ставившее целью всестороннее исследование ребёнка и обоснование педагогической теории экспериментальным путём. Возникло в конце 19 в.; термин предложен в начале 20 в. Э. Мейманом.

Эмпатическое слушание – подразумевает совмещение понимания и сочувствия-сопереживания. Противоположным является бесчувствие, равнодушное слушание собеседника или выступающего. Эмпатия во время коммуникативного акта – это понимание эмоционального состояния речевого партнера, которое он проявляет через свою речь, его переживаний и выражение ему в своих репликах этого понимания, какого-то сочувствия, хотя и не обязательно согласия со всем, что он говорит, духовно-нравственного принятия того, что сообщается. Можно, например, слушая, понять затруднительность, трагичность положения человека, его радость от каких-то жизненных успехов, но все же не быть согласным со всем его поведением (состояние студента, исключенного из института, радость школьника по случаю отмены занятий). Это и есть эмпатия, а если вы вашими репликами даете о ней знать собеседнику, то это эмпатическое слушание. Это связано с понятием чуткости, подчас имеет немало общего с речевой тактичностью.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания др. людей, сочувствовать им, сопереживать. Э. трудно воспитать, но также трудно и разрушить. Э. сближает людей в общении, доводя его до уровня доверительного, интимного. Профессионально значимое личностное качество для педагога.

Я- концепция учителя профессиональная - та часть концепции личности учителя, которая складывается из того, как себя видит и оценивает учитель в настоящее время («актуальное Я»); того, каким учитель видит себя и оценивает по отношению к начальным этапам работы в школе («ретроспективное Я»); того, каким бы хотел стать учитель («идеальное Я»); того, как, с точки зрения учителя, его рассматривают др. люди – его коллеги, учащиеся и др. («рефлексивное Я»).

Учебное издание

Агарщикова Елена Николаевна

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ.
РАЗДЕЛ: ПРЕПОДАВАНИЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Корректор Е.В. Лисицына
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 27.10.08

*Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная*

*Усл.печ.л. 19,29
Тираж 100 экз.*

*Уч.-изд.л. 17,42
Заказ 56*

Типография ООО «Борцов»,
г. Ставрополь, ул. Семашко 16.
Тел./факс: (8652) 35-85-58.