



**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**Каракалпакский государственный
университет имени Бердаха**

КАФЕДРА РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Курс лекции

***по «Методике преподавания русского
языка»***



СОСТАВИТЕЛЬ:

ДОЦ. Караматдинова Т.К.

НУКУС - 2006

Тема 1. Методика русского языка как наука

План:

1. Понятие о методике языка как науке. Ее предмет и задачи.
2. Методы исследования в методике русского языка
3. Из истории развития методики русского языка.
4. Связь методики русского языка с языкознанием
5. Связь методики русского языка с педагогикой и психологией.
6. Опыт школ и методическое наследие прошлого как источники для теории методики русского языка.

1. Методика русского языка, как и всякая частная методика, относится к разряду педагогических наук. Она имеет свой объект изучения, свое содержание, свою систему понятий и свои методы исследования, и способы доказательств.

Методика русского языка – особая и самостоятельная наука, поскольку она представляет собой систему знаний об определенной стороне реальной действительности, а именно о путях и условиях обучения русскому языку.

Задачи методики: 1) Определение целей, специфики, содержания и объема курса русского языка в начальной и средней школе. Его структуры, преемственности и последовательности частей, распределение учебного материала по классам. 2) Изучение и описание наиболее рациональных, экономных (с точки зрения затраты сил и времени учителя и ученика) и эффективных, применяемых в разных условиях в зависимости от особенности изучаемого материала и психофизиологических особенностей состава учащихся; 3) разработка вопросов об условиях и путях успешного усвоения учащимися систематического, точно оговоренного круга знаний, навыков и умений по русскому языку.

Методика русского языка, прежде всего, должна ответить на такие основные и существенные для нее вопросы, как и что, изучать? Чему учить учащихся? чего? И сколько? Для чего? как? И почему?

Таким образом, методика русского языка это наука о содержании, принципах, методах и приемах обучения русскому литературному языку, о путях и условиях усвоения учащимися знаний и навыков по русскому языку в школе.

Являясь теорией обучения русскому языку, методика способствует формированию у учащихся мировоззрения, мысли, общения с людьми, повышению уровня общего развития учащихся, воспитанию патриотизма и преданности Родине, ..., вооружению их значением и навыками владения русским языком.

Методика формирует педагогическое (методическое) мировоззрение учителя, систему его взглядов на преподавание русского языка, воспитывает в нем уважение к своей профессии, к школе,

вооружает знанием методов и приемов обучения, накопленных школьной практикой и предлагаемых наукой, умением отбирать наиболее эффективное из них для конкретных условий.

Кроме того, методика ориентирует на творческий подход учителя к своему делу, предупреждает возможные методические ошибки и избавляет его от поисков того, что давно уже до него было установлено и проверено и тем самым дает возможность экономнее расходовать силы и время учителя.

2. Методика русского языка имеет не только свой предмет, свое содержание, но и свои методы познания закономерностей обучения русскому языку.

К ним относятся:

а) метод наблюдений. Метод наблюдений предполагает целенаправленное наблюдение за работой учащихся по русскому языку на уроке, на внеклассных занятиях в школе, на дому, а также учет и анализ деятельности учащихся.

б) изучение, анализ и обобщение опыта (как отдельных учителей, так и коллективного). Именно опыт школы и практика могут служить надежным критерием для проверки правильности выводов, сделанных теоретической методикой;

в) метод индивидуальных бесед с учащимися;

г) анкетный метод;

д) эксперимент;

е) изучение методического наследства (истории развития методики русского языка).

3. Методика русского языка как наука насчитывает несколько более ста лет своего существования, если принять за начало ее возникновения факт выхода в свет в 1844 г. известного капитального труда Ф.И.Буслаева «О преподавании отечественного языка». В нем впервые в истории русской методической мысли и русской школы был обобщен предшествующий опыт преподавания русского языка, личный опыт выдающегося ученого и методиста, а также изложены идеи и принципы, исходя из которых, должно строиться, по мнению Ф.И.Буслаева, преподавание русского языка. Этот труд, прогрессивный по своему характеру для того времени, не потерял значения и в наши дни.

Для развития русской методической мысли внесли свой вклад такие крупные ученые-методисты как И.И.Срезневский, В.П.Шереметьевский, Д.И.Тихомиров, В.П.Вахтеров, А.Д.Алферов, Н.М.Соколов, А.И.Томсон, А.П.Флеров, В.Житомирский, К.Д.Ушинский, А.В.Петров, Б.Т.Панов, Г.М.Блинов, М.Т.Баранов, А.В.Текучев и др.

Однако, говоря о ценности и необходимости для нас изучения трудов методистов прошлого, надо помнить, что современная методика русского языка во многом отличается от методики XX века.

Кроме того, в методике русского языка еще много не совсем ясных и не до конца решенных проблем. Дальнейшее ее развитие будет сопровождаться их последовательным решением.

2. Методика русского языка, прежде всего, опирается на языкознание, педагогику, психологию.

3. Содержание и характер изучаемого в школе материала по русскому языку в целом определяется, прежде всего, наукой о языке, языкознанием. Вот почему и методика преподавания русского языка в школе не может ни существовать, ни развиваться, безотносительно к языкознанию, к лингвистической науке в ее современном состоянии. Наука о языке рассматривает язык как общественное, исторически развивающееся явление, как средство общения и орудие борьбы, как определенную систему, основными компонентами которой являются звук, слово, словосочетание, предложение, систему, реализуемую в разнообразных способах внешнего выражения в форме устной и письменной речи.

В школьных условиях, и прежде всего в программах и учебниках, это содержание конкретизируется в виде элементарного описания звуковой системы, грамматического строя, грамматических, лексических и правописных норм современного русского языка.

Наука о языке предлагает определенный языковой материал для изучения его в школе. Так, например, именно наука о языке требует того, чтобы не имело места смешение понятий о звуке и букве. Чтобы различались твердые и мягкие согласные, чтобы не смешивались этимологический и морфологический составы слова, учитывались явление переходности частей речи и изменения, происходящие в лексическом составе языка и связанные с ними изменения в способе употребления в живой речи или иных слов и целых лексических пластов.

История русского языка, его историческая грамматика и историческая лексикология предоставляют в распоряжение учителя материал для объяснения факторов современного русского языка.

В своих методологических основах и школьная, и научная грамматика должны быть едины.

5. Педагогика и психология помогают методике ответить на вопрос о том, как и почему нужно именно так, а не иначе излагать изучаемый в данный момент материал. Почему именно такие, а не иные методические приемы в каждом конкретном случае окажутся более эффективными, ответить на вопрос о том, как усваивает ученик предлагаемые ему школой знания и навыки по русскому языку.

Педагогика в самом общем виде определяется как наука о сущности, целях, содержании, методах, средствах и организационных формах воспитания и обучения.

Дидактика в качестве одной из важнейших частей педагогики, как общая теория обучения является теоретической основой для методики русского языка. Методика русского языка опирается на такие принципы, выдвигаемые дидактикой, как принцип сознательности, активности, прочности усвоения, наглядности, связи теории с практикой и т.д. а также на теорию методов обучения и теорию урока, разработка и совершенствование которых также являются важнейшей задачей дидактики.

Отношения между психологией и методикой это отношения между соприкасающимися и взаимообусловленными отраслями педагогической науки (имеется в виду школьная и педагогическая психология).

Одной из важных причин низкой успеваемости учащихся по русскому языку является то, что многие учителя при проведении уроков русского языка не считаются должным образом с принципами педагогики, не знают, как следует своих учащихся, слабо владеют методикой изучения личности ученика.

Психология, пользуясь объективными методами исследования, изучает и описывает психологические особенности школьника; опираясь на учение о высшей нервной деятельности, она помогает обосновать с психологической точки зрения каждый метод и прием обучения и дает возможность правильно понимать и практически решать методические вопросы, связанные с преподаванием русского языка.

6. Научно- теоретическая разработка вопросов методики русского языка опирается не только на данные языкознания, педагогики и психологии, но и на опыт школ. Школьная практика, опыт лучших учителей русского языка являются незаменимым и неисчерпаемым источником для теории методики, источником, постоянно обогащающим ее новыми фактами, питающим ее новыми идеями. Практика и опыт подсказывают правильные пути в решении сложных задач, стоящих перед методикой русского языка. Оберегают методику от застоя.

Нередко и отдельно творчески работающие учителя самостоятельно по своей инициативе проводят небезынересные опыты применения и усовершенствования тех или иных частных методических приемов, что по существу своему является серьезной экспериментальной работой, с результатами которой не может не считаться научная методика.

Изучение и обобщение передового и массового опыта, сопровождающееся научным анализом наблюдений, дает возможность проверить на деле эффективность предлагаемых методикой приемов и ее выводов.

Такое изучение опыта имеет методологическое значение, поскольку опыт, практика является источником и одним из условий для установления закономерностей в методике.

Совершенствуя методику наших дней, необходимо тщательно изучать оставленное предшественниками методическое наследство, а использовать из него то, что не устарело и может быть эффективно применено в практике работы школы.

Тема 2. Обще дидактические принципы и важнейшие условия успешного обучения русскому языку

План:

1. Принципы научности, систематичности и последовательности
2. Принцип связи теории с практикой на уроках русского языка
3. О взаимосвязанности различных разделов курса русского языка в средней школе
4. Русский язык и межпредметные связи
5. Принципы сознательности и активности при обучении русскому языку
6. Применение принципа наглядности на уроках русского языка
7. Принцип прочности знаний учащихся
8. Принцип доступности
9. Принцип индивидуального подхода к учащимся
10. Преемственность в преподавании русского языка между разными звеньями школы
11. О специфических методических принципах обучения русскому языку

В выборе наиболее эффективных методов и приемов учитель должен быть и самостоятельным и инициативным.

Учитель должен уметь проанализировать и оценить избранный им для данного случая прием или метод.

Следует различать принципы: а) обще-дидактические, приложимые ко всем учебным предметам.

б) специфические. Свойственные только данному предмету. Т.е., в нашем случае -русскому языку.

Обще-дидактическими принципами обучения являются: принцип научности, систематичности и последовательности в обучении; принцип связи теории с практикой; принцип взаимосвязанности различных разделов, входящих в состав школьного курса русского языка (грамматики с орфографией, пунктуацией, лексикой и т.д.); принцип сознательности, активности; принцип наглядности, прочности и доступности; принцип индивидуального подхода к учащимся.

Специфическими для русского языка как учебного предмета, можно считать такие принципы, как;

А) взаимозависимости изучения языка и развития мышления;

б) взаимозависимость изучения грамматического строя языка и усвоения навыков литературного чтения;

в) взаимообусловленность изучения грамматики и усвоения речевых навыков и т.п.

1. Применения принципа научности обучения языку предполагает сообщение учащимся только таких знаний – сведения о языке, которые прочно установились в современной лингвистической науке, освещение этих явлений в их взаимосвязанности и развитии.

Так, например, когда-то в учебниках русского языка я, ю, е назывались мягкими гласными, что с точки зрения современной науки является неверным, и потому о них теперь говорится как о буквах, обозначающих звуки, а, у, э или о сочетаниях с предшествующей мягкостью (ja, ju, je).

У всякой науки есть своя логика. Есть она и у школьного предмета «Русский язык» Усвоить «основы» науки - это не означает только усвоить определенное количество фактов, получить определенный объем знаний. Далеко не безразлично и то, как усвоены эти знания, в какой системе. Да и самое усвоение знаний идет более успешно, с меньшей затратой сил, а знания бывают более прочными, если факты, явления, правила или определения преподносятся последовательно, в строго определенной системе.

С этой точки зрения и представляется более целесообразным изучение, например, прилагательных и числительных после существительных, а не после глагола, т.к. с существительным у них несравненно больше общего, чем с глаголом. Или например нельзя изучать сложные синтаксические конструкции прежде, чем не изучены сложносочиненные, сложноподчиненные предложения, обращение и вводные слова- прежде второстепенных членов предложения.

Отступление возможны и даже могут быть необходимыми в том случае, если, например, материал учебника по какому-либо разделу уже устарел и должен быть заменен или если учитель установил, что его учащиеся очень плохо усвоили давно пройденное но важное без знания чего нельзя двигаться вперед.

2. Под связью теории с практикой в широком смысле слова понимается связь преподавания с жизнью, умение применить в практической производственной и общественной деятельности, полученные в школе знания.

Нормально организованными с этой точки зрения занятия по русскому языку могут считаться лишь в том случае если, например:

а) всякое грамматическое положение иллюстрируется примерами из живой речи и художественной литературы;

б) учащиеся в результате длительной практики приобретают прочные навыки свободного применения теоретических знаний как при построении своей речи (устной и письменной), так и при выполнении разного рода учебных заданий и упражнений (грамматического разбора и т.п.);

в) орфографические и пунктуационные правила закрепляются на большом фактическом материале в процессе выполнения упражнений различного типа (развивающих самостоятельность мышления, инициативу и творческое начало в сознании учащихся);

г) вся система занятий по развитию устной и письменной речи (обогащение словаря, навыки связной речи, стилистические навыки) основывается на требованиях жизни, практики, удовлетворяет

потребности учащихся в речевом общении в настоящем и обеспечит им достаточно большие возможности в их будущей деятельности.

3. Одним из больших недостатков в постановке занятий по русскому языку в школе является то, что грамматика, орфография, пунктуация, а иногда и стилистика изучаются как совершенно самостоятельные разделы, изолированно один от другого.

Большую роль в обучении русскому языку играют правильно осуществляемые внутри-предметные и межпредметные связи. Усвоение правописания в значительной мере обусловливается знанием учащимися грамматики, поэтому орфография и пунктуация изучаются одновременно с грамматикой, в их взаимной связи. Изучение морфологии не может быть совершенно обособлено от синтаксиса, т.к. многие явления морфологии (части речи, изменяемые окончания и др.) должны рассматриваться и как явления, обладающие некоторыми синтаксическими признаками. Занятия по развитию речи ведутся в связи с занятиями по грамматике, орфографии, пунктуации. Правильному произношению школьники учатся на всех уроках русского языка, особенно во время знакомства с фонетикой и при обучении выразительному чтению. Для развития логического мышления, как и для работы по обогащению словаря учащихся, могут быть использованы почти все уроки русского языка, в том числе уроки правописания и грамматики, особенно уроки, с упражнениями в грамматическом разборе.

4. Межпредметные связи устанавливаются, прежде всего, с литературой и иностранными языками, частично с историей и другими предметами (особенно в отношении развития речи). Самая тесная и непосредственная связь в работе по развитию речи устанавливается с литературой. Программа по развитию речи для русского языка и литературы - единая. Этим обеспечивается возможность построения единой системы работы по развитию речи в течение всего периода обучения в школе, что очень важно для обогащения словаря учащихся и развития навыков связной речи.

Работа по исправлению речи учащихся и словоупотребления ведется и на уроках русского языка, и на уроках литературы. На тех и на других уместно следить и систематически выправлять ошибки учащихся, допускаемые ими в отношении выразительности чтения. На этих уроках надо обучать правильным и многообразным интонациям, свойственным русскому языку, например: перечислительной интонации при однородных членах предложения (в том числе и распространенных), предупредительной интонации при двоеточии, учитывать повышение голоса в бессоюзном сложном предложении при тире (Крикнет - лес задрожит) и т.д.

В связи с такого рода упражнениями возможно попутно повторение и закрепление ряда трудных для учащихся правил пунктуации.

Все учебные предметы в целом и каждый в отдельности обогащают речь учащихся, способствуют укреплению орфографических навыков, особенно усвоению написаний новых слов терминов. Устные ответы, беседы, дискуссии служат основой для развития устной речи учащихся не только на уроках русского языка, литературы и истории, но и при изучении географии, математики, физики, естествознания и других основ наук.

4. Неполноценными являются знания, если учащиеся умеют только перечислить условия обособления второстепенных членов предложения. Но в то же время оказываются не в состоянии в устной речи выделить обособленные члены при помощи интонации, пауз, а на письме знаками препинания и не умеют разобраться самостоятельно в том, какой новый оттенок значения вносится в предложение данным обособленным членом предложения.

Заученное, но не понятое правило или определение также не есть подлинное знание. Широко известны случаи, когда ученики уверенно говорят о том, как различаются переходные и непереходные глаголы или глаголы совершенного и несовершенного вида, но, не поняв существа этих грамматических категорий, смешивают их на практике. Поэтому нужно стремиться, чтобы в момент объяснения нового учащиеся поняли по-настоящему то, что им объясняется, и потом вполне сознательно бы заучивали необходимый материал. Бывает так, что запоминание чего-либо наступает раньше, чем пришло подлинное знание данного явления. Ускорить процесс осознания учащимися ранее усвоенного можно путем постоянного возвращения к одному и тому же вопросу на последующих уроках, как только будет представляться возможность.

Степень сознательности усвоения определяется степенью активности и заинтересованности учащихся выполняемой ими работой. Повышению же активности учащихся на занятиях по русскому языку способствует творческое, нешаблонное применение учителем разнообразных приёмов и методов, использование разнообразных заданий и упражнений различной трудности, картин, таблиц, занимательных задач по грамматическому материалу, по стилистике и т.п.

5. Конкретизация отвлеченного и обобщение значительного по объёму являются важным условиями успешного усвоения учащимися знаний и навыков по русскому языку. Конкретизация и обобщения достигаются путем использования различных способов наглядного преподнесения материала, подлежащего усвоению – таблиц, схем, графиков и т.п.

Применение принципа наглядности – одно из важных условий сознательного усвоения учащимися программного материала по русскому языку. Основным содержанием программы этого учебного предмета в его теоретической части является грамматика. Грамматика же берет явления в обобщении, в отвлечении от отдельных конкретных явлений и фактов. Это одна из абстрактных наук, по указанному признаку справедливо сближаемых с математикой и логикой.

Чем абстрактнее материал, тем труднее он для усвоения учащимися, тем больше он нуждается в конкретизации на первых порах изучения его в школьных условиях.

Наглядные пособия по русскому языку дают возможность учителю.

а) лучше раскрыть, конкретизировать, а учащимися усвоить многие отвлеченные понятия (в первую очередь из области грамматики);

б) перейти от изучения конкретных фактов к обобщениям, правилам (грамматики, орфографии, пунктуации), правилам пользования лексикой. Стилистическими нормами связной речи;

в) повышать у учащихся интерес к предмету, развивать наблюдательность.

7. Знания только тогда могут быть действенными, т.е. могут оказывать помощь человеку в его деятельности и служить основой для получения новых знаний, расширения и углубления их, если они прочны. Прочность же знаний обеспечивается:

а) ясным пониманием нового материала, который изучается в данный момент.

б) яркостью впечатлений полученных учащимися при объяснении им этого материала учителем;

в) качеством и постоянством (прочностью, устойчивостью), ассоциацией между новым и ранее изученным, возникающих у учащихся при изучении данного материала;

г) совокупностью самостоятельных работ и заданий, которые выполнил учащийся в классе и дома в связи с изучением материала;

д) системой повторения, которая была использована учителем в целях наилучшего усвоения учащимися учебного материала;

е) организацией занятий, учитывающей принципы перспективности в обучении.

Прочные знания по русскому языку могут быть даны лишь в том случае, если учащимся систематически будут прививаться навыки самостоятельной и по возможности творческой работы.

Самостоятельно выполненные работы воспитывают в учащихся внимание, дисциплину умственного труда, способность активно мыслить, выводят из состояния пассивного, приучают к самостоятельному приобретению знаний путем чтения книг, наблюдения над окружающей действительностью.

Самостоятельной работой может считаться только такая работа, которая требует от учащихся известного напряжения мысли, творческих усилий, преодоления трудностей.

8. Большая или меньшая степень доступности материала определяется возрастными возможностями учащихся, уровнем их развития, характером материала, а также способом его изложения. Так, например, понимание сослагательного наклонения, составного сказуемого, безличного предложения явно недоступно для учащихся начальных классов, приложений и обособленных определений для учащихся 5-ых классов.

Однако все эти «Трудные» сведения и навыки оказываются не только доступными, но вполне хорошо усваиваемыми учащимися с достаточным для данного школьного возраста общим развитием. Да и само понятие «трудности» весьма относительное: что для одних учащихся трудно, то для других часто оказывается сравнительно легким или вообще усваивается без затруднений.

9. При применении в процессе обучения языку единых для всех учащихся требований использовании одних и тех же методов, приемов и видов упражнений одновременно должны учитываться и индивидуальные особенности учащихся (способности, наклонности, степени подготовленности и т.п.)

10. Преемственность между различными звеньями школы, между ее отдельными классами является одним из обязательных и важных условий успешного преподавания русского языка. Оно находится в соответствии с обще-дидактическим требованием об обеспечении в процессе обучения

нормального перехода от простого к сложному, от легкого к трудному, об опоре при прохождении последующего на предыдущее, о необходимости учитывать логику предмета.

Нарушение хотя бы одного из этих требований, как показывает опыт, болезненно сказывается на работе учащихся, учителя и школы в целом.

12. Наряду с приведенными выше обще-дидактическими принципами обучения существует ряд принципов, специфических для методики только русского языка. Это`

1. Дифференцирование языковых значений при их изучении (имеются в виду фонологические, лексические и грамматические значения)

2. опора на «чувство языка»;

3. внимание к выразительности речи;

4. Сравнение письменной речи с устной;

5. внимание к языковой материи;

6. тренировка органов речи и пишущей руки;

7. постепенное наращивание темпов в обучении языку

Тема 3. Методы обучения русскому языку

План:

1. Методы обучения русскому языку

2. Приемы обучения русскому языку.

Среди методов обучения различают:

а) методы обучения, которые (в их разных вариантах). Являются общими для всех (или большинства) изучаемых школе учебных предметов и описываются в той отрасли научной педагогики, которая называется дидактикой, и

б) методы обучения, которые составляют предмет частных методик, изучающих и описывающих в определенной системе процесс обучения отдельным учебным предметом, а в данном случае совокупность методов обучения русскому языку и составляет предмет методики русского языка.

Все многообразие методов обучения может быть представлено в виде определенной системы, основными признаками которой являются:

1) полнота охвата ею всех сторон предмета обучения (в данном случае грамматики, орфографии, пунктуации, развития речи);

2) взаимосвязанность всех методов между собой как ведущих к одной цели и обеспечивающих учащимся возможность понимания и усвоения изучаемого материала;

3) единство обще-дидактических принципов, служащих основой для всех методов, являющихся составной частью данной системы.

Методы могут классифицироваться по тому или иному их признаку:

а) по источнику получения учащимися знаний;

б) по степени и характеру участия учащихся в учебном процессе (активные, пассивные методы; методы, различаемые по степени самостоятельности учащихся во время выполнения заданий и т.п.)

в) по характеру и месту работы учащихся (выполнение работ в устной или письменной форме, классные и домашние, контрольные и т.д.)

В основу классификации методов обучения положен источник получения знаний учащимися.

К таким методам в применении к русскому языку относятся: 1) слово (рассказ) учителя, 2) беседа, 3) анализ языка (наблюдения над языком, грамматический разбор) 4) упражнения, 5) использование наглядных пособий (схем, таблиц, слайдов, кластера и др.), 6) работа с учебником, 7) экскурсия.

Среди перечисленных методов можно выделить методы, служащие для объяснения нового материала, и методы, используемые, прежде всего для закрепления. К числу первых в этом случае относят слово учителя, беседу, анализ языка, метод наглядности, экскурсии, работа с учебником; к числу вторых- упражнения и тоже работу по учебнику (заучивание материала) и т.п. Однако такое деление искусственно, так как почти каждый из этих методов может служить и задачам закрепления знаний и быть использованным при объяснении нового.

Методы могут различаться и по психологическим основаниям, в зависимости от того, какие способности учащихся тренируются – слух, зрение, память, внимание, воля (слуховой и зрительный диктанты, заучивание наизусть) и т.д.

Методы могут различаться и в зависимости от того, какой путь познания явлений, какие способы мышления и законы логики кладутся в основу классификации их. В этом случае учитываются: а) индукция и дедукция, б) аналогия, сопоставления и противопоставление. В) анализ и синтез.

И конечно, не всякий метод одинаково хорош и приемлем в любых условиях. Задача учителя состоит в том, чтобы уметь выбрать и применить наиболее эффективный по возможным результатам, экономный во времени, удобный с точки зрения пользования им метода.

Универсальных методов, которые при любых обстоятельствах давали бы одинаковый эффект, нет. Поэтому каждый из методов при одинаковых условиях может быть максимально эффективным и незаменимым, при других же – мало результативным или совсем неуместным.

В зависимости от характера участия ученика в учебном процессе различаются методы активные (беседы, грамматический разбор, упражнения в конструирования предложений, в классификации слов по различным смысловым и грамматическим признакам и т.п., требующие от учащихся напряжения сил, самостоятельности, использования творческих возможностей (например, при выполнении заданий написать сочинение, изложение и т.п.), и пассивные рассчитанные лишь на способность учащихся к подражанию и механическому копированию чего-либо (например, при списывании с готового текста).

Ценность одного и того же метода или приема по отношению к различным задачам процесса обучения данному предмету весьма неодинакова. Любой из методов не может в одной и той же степени учитывать и различные стороны психики учащихся, и различия в характере изучаемого материала, и степень подготовленности учащихся и много другое; например, он может содействовать сознательности усвоения, но не будить творческой мысли, быть рассчитанным на зрительные восприятия учащихся и быть нейтральным по отношению к слуховым, может быть приложим при изучении орфографии и не помогать развитию речи и т.д.

Вот почему не может быть единого универсального метода обучения русскому языку, в равной степени применимого в любых обстоятельствах и при прохождении любого раздела курса. И только совокупность методов может обеспечить учащимся надежное усвоение программного материала в целом.

Методы и приемы должны представлять собой определенную систему взаимообусловленных и взаимно дополняющих друг друга средств, учитывающих особенности данной учебной дисциплины в целом (имеется в виду (например, взаимосвязанность разделов курса-грамматики, орфографии, пунктуации) и особенности каждого из ее разделов (отдельно -грамматики, отдельно- орфографии) и т.д.

В методике русского языка принято одни способы обучения называть методами, другие - приемами.

Однако граница между понятиями метода и приема обучения практически может быть намечена лишь весьма условно. В зависимости от того, с какими другими понятиями мы соотносим понятия метода и приема, один и тот же способ деятельности учителя по отношению к учащимся при обучении их русскому языку может быть назван и методом и приемом.

Например, можно говорить о методе сопоставления, когда речь идет об одном из путей оказания явлений вообще, и о приеме сопоставления, когда последнее было использовано в данном конкретном частном случае (если ученик затруднялся в понимании, например, различий между винительным и именительным падежами).

Метод обучения -явление сложное; обычно в нем можно выделить ряд звеньев или последовательно сменяющих друг друга этапов, что, в свою очередь предполагает возможность использования на каждом из них различных методических приемов.

Таким образом, если метод преподавания представляет собой способ использования учебного материала и способ деятельности (действий) учителя, направленных к тому, чтобы ученики возможно быстрее и с наибольшими результатами усвоили программный материал, то методический прием, являясь частным понятием то отношению к методу, представляет собой лишь звено в процессе применения того или иного метода.

Методами при обучении орфографии является, например, метод списывания, метод диктанта, метод упражнений в их самом общем понимании. Почти каждый метод в его общем выражении представляет собой совокупность разнообразных его вариантов; например, списывание может выступать в качестве списывания а) с доски, б) с книги, в) по памяти, г) с рукописного шрифта, д) с печатного, е) с анализом текста и без анализа и т.д.

Диктант как метод находит свое выражение в таких видах диктантов, как а) слуховой; б) зрительный, в) выборочный; г) творческий; д) объяснительный, е) предупредительный и т.д.

Однако, чтобы применить любой из этих методов, необходимо использовать ряд приемов. Можно сказать: «этого следует добиться, пользуясь методом (а не приемом) объяснительного диктанта или методом списывания с печатного текста» или: «следует применить прием сопоставления, прием показа на доске и т.д.

В числе методов преподавания русского языка есть такие, которые могут в той или иной степени быть применимы почти на всех этапах процесса передачи знаний и усвоения их учащимися, т.е. и при сообщении нового, и при закреплении, и при проверке.

В настоящее время современная школа испытывает потребность в создании технологий обучения родному языку, обеспечивающих полноценное развитие личности ребенка, свободно владеющего письменной и устной речью. Решающая роль в реализации этого положения возлагается на научно-исследовательские институты, в которых разрабатываются научно-практические, учебно-методические исследования способствующие активации учебно-воспитательного процесса в соответствии методической системы с ведущей целью обучения.

В условиях интенсификации педагогического образования преподавания родного языка в школе делает необходимым постоянный творческий поиск, высокую степень сформированности умений анализировать результаты собственной педагогической деятельности, находить наиболее эффективные пути передачи знаний, способы формирования у школьников осознанных умений и навыков, самостоятельности мышления. Учитель должен быть исследователем, уметь обобщать собственный опыт и опыт лучших учителей, владеть навыками психологического исследования личности ученика, творчески использовать различные методы и приемы работы, новые формы организации урока.

Понятие методики преподавания русского языка как науки: цель, задачи. Особенности методической науки как прикладной или практической, непосредственная направленность на решение практических задач, зависимость методов, приемов, форм обучения от педагогических и психологических дисциплин, своеобразие интерпретации в реализации методов, приемов.

Взаимосвязь методики преподавания русского языка с другими науками: педагогика, психология (возрастная, общая, педагогическая), лингвистика или языкознание, литература, философия, дидактика.

Характеристика школьного курса русского языка в историческом аспекте и анализ подходов к организации преподавания: описательно-классификационный, функциональный, система коммуникативного обучения, культуроведческий аспект преподавания, реализация эстетической функции языка в преподавании.

Содержание школьного образования: структура школьного курса русского языка, виды знаний по русскому языку в школьном курсе.

Основная цель курса методики преподавания русского языка – донести до студентов своеобразие этой науки, ее динамичный и интегративный характер, найти пути превращения теоретических знаний по лингвистике, педагогике, психологии в практические умения, сформировать потребность в творческом поиске.

Уроки русского языка

Практические занятия по русскому языку развивают мышление и речь учеников. Работа на уроках идет в логике оперативной обратной связи, с осуществлением постоянной коррекции усвоения.

Профессионализм учителя заключается в его творческом подходе к планированию и организации практических занятий с учащимися, комплексном владении технологиями их проведения. Эрудиция педагога способствует успешному развитию широкого интереса учащихся к

данному предмету. Интуиция педагога, представляющая свернутую логику анализа, синтеза, выбора значимых признаков, умения находить ошибки и т.д., помогает реализовать научно-творческий подход к выполнению учебных заданий. Педагогическая деятельность осуществляется в двух направлениях: моделирование занятия и его проведение.

I – этап моделирования занятия.

Первый эпицентр педагогического творчества связан с продумыванием и проектированием предстоящих занятий, разработкой их идей и замысла, подбором методических средств. Здесь соответственно необходимы развитые прогностические умения и способности: правильной постановки педагогических задач; умения анализировать и оценивать педагогическую ситуацию с точки зрения возможностей изучаемого материала и подготовленности учащихся; умения прогнозировать и моделировать преобразование педагогической ситуации; определять цели и средства деятельности педагога и учащихся; осуществлять мысленное педагогическое экспериментирование и т.д.

II – этап занятия.

Эпицентр творчества – воплощение задуманного плана в живой процесс педагогического общения. Здесь важную роль начинают играть импровизация и комплекс умений, обеспечивающих быструю и верную ориентировку в постоянно изменяющихся конкретных педагогических ситуациях.

Важен импровизационный момент, так как педагог не может и не должен заранее распланировать все детали. Предвидеть можно и нужно основные цели, пути и средства проведения практических занятий. Отдельные детали и элементы рождаются на самом занятии в живом педагогическом творчестве.

Структура практического занятия.

Общая структура практического занятия в принципе однотипна. Практическое занятие состоит из четырех основных моментов:

- I- Вводный этап.
- II- Контроль исходного уровня подготовки учащихся.
- III- Основной этап, включающий отработку и закрепление нового содержания (тренировочный этап).
- IV- Этап проверки качества сформированной мыслительной и практической деятельности с ориентацией на частно-дидактическую цель занятия (заключительный контроль).

Данные этапы отражают логику усвоения нового материала, делая особый упор на его отработку и закрепление под непосредственным педагогическим руководством.

Мотивация учащихся.

Организация учебной деятельности учащихся требует сформированности у них определенного уровня потребности в этой деятельности. Мотивация определяется как источник активности человека, как система побудителей любой деятельности.

Мотивация – сложная психологическая категория, понимаемая: как один конкретный мотив; как целостная система мотивов; как особая сфера, включающая в себя потребности, мотивы цели,

интересы в их сложном переплетении и взаимодействии. В процессе усвоения материала мотивация выступает определенной потребностью и входит в качестве внутреннего мотива. Формирование внутренних мотивов учащихся на познание учебной информации является сложной и необходимой задачей для педагога. В литературе выделяются четыре структурных компонента мотивации:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного результата деятельности;
- содержательное выражение компонентов познания (содержание обучения);
- определение методов, форм и средств достижения учебных целей;
- ожидаемый результат деятельности усвоения, определяемый в процессе контроля.

Все эти факторы направлены педагогом на осуществление оптимальной методики преподавания. Она управляет учебную деятельность учащихся, чтобы научить их: думать, искать, находить собственное объяснение, решать задачи любой сложности, действовать в нестандартных условиях. При этом необходимо привить навыки инверсионного мышления, отвергающего довлеющие догмы и стереотипы.

Решению этих задач способствуют правильный отбор и дидактическая отработка содержания обучения. Содержание обучения включает:

- сумму сведений по предмету;
- систему основных понятий, положений, их взаимозависимость;
- методологию предмета.

Важную задачей образования является научить учащихся логично мыслить, аргументировано отстаивать свою точку зрения, находить оптимальное решение в любой жизненной и учебной ситуации.

В процессе обучения эти задачи успешно решаются при организации дискуссий, проведении «мозговых штурмов», использовании методики синектики и инцидента.

Мозговой штурм – это генерация идей, которая идет одновременно во всех рабочих группах.

Правила мозгового штурма:

1. Никаких замечаний и критических высказываний, которые мешают формулировке идей.
2. Получение наибольшего числа предложений.
3. Комбинация идей и их развитие.
4. Краткие высказывания без развернутой аргументации.
5. Деление группы на тех, кто генерирует идеи, и тех, кто их обрабатывает.

«Мозговой штурм» способствует расшатыванию стереотипов мышления и развитию его динамичности, формирует способность абстрагироваться от существующих ограничений, и т.д.

В практику современной школы активно внедряются интерактивные методы. Слово «интерактив» (interact, inter – это «взаимно»), «act» - действовать. Интерактивное обучение представляет одну из активных форм методов обучения. При интерактивных способах в процессе познания, в отличие от традиционной методики, вовлекается весь класс, каждый вносит свой вклад в решение познавательных задач. Одним из эффективных приемов интерактивного метода являются

кластеры. Слово «кластер» означает пучок, связка. Для его реализации нужно сделать следующее: в центре классной доски пишется ключевое слово или предложение. Затем учащимся предлагается высказывать свои идеи и записывать их на доске. После этого определяется логика, основные аспекты изложения. Кластеры обладают универсальностью, ибо они применимы при изучении грамматических тем, связных текстов.

Составление синквейна помогает активизировать речевую культуру учащихся. Понятие «синквейн» происходит от французского слова «пять». Синквейн – это специфическое стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, в которых обобщена, свернута информация об изучаемом понятии (явлении, событии, теме) и охарактеризована своими словами, вариативно, с различных позиций, взглядов, мнений. Составление синквейна – важное умение, позволяющее излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Процесс становления синквейна способствует лучшему запоминанию, осмыслению темы.

Правила составления синквейна:

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строка – описание темы двумя прилагательными.
3. Третья строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами.
4. Четвертая строка – фраза из четырех слов, характеризующая отношение к теме (чувство).
5. Последняя строчка – синоним, одно слово, повторяющее суть темы.

Пример составления синквейна по теме «Простое предложение».

Предложение

Простое, двусоставное

Имеет подлежащее и сказуемое

Распространенное, осложненное однородными членами

Конструкция.

Тема:4. Методика преподавания грамматики. Место и задачи преподавания фонетики в школе

План:

1. Значение и место грамматики при обучении русскому языку
2. Методика работы по отдельным разделам курса грамматики
3. Место и задачи преподавания фонетики в школе

1. В системе общего образования грамматика занимает видное место. Трудно переоценить ее важное значение для различных сторон общественной жизни и деятельности человека. Применению грамматических правил можно научиться практическим путем, путем подражания окружающим. Так, например, ребенок в раннем детстве усваивает нормы родной речи. Но только такое знание грамматики резко ограничивает возможности развития и совершенствования речи человека, развития его мышления, сознательное применение им грамматических правил, умение контролировать свою речь.

Необходимое же для культурного человека знание грамматического строя языка может быть получено только путем изучения систематического (строга) курса грамматики в школе в течение ряда лет.

Систематический курс школьной грамматики дает учащимся возможность осмыслить одно из важнейших явлений действительности, одно из условий существования человеческого общества – язык, получить знание основных фактов родного (русского) языка (теоретическое и практическое), расширяет общий кругозор учащихся, а также содействует развитию логического мышления.

Школьный курс грамматики помогает учащимся практически овладеть навыками устной и письменной речи, навыками выразительного чтения, орфографическими, пунктуационными, стилистическими навыками и т.д.

Правила грамматики в одинаковой мере распространяются и на устную, и на письменную речь, хотя сфера и способы использования их в той и другой форме речи полностью не совпадают, поскольку в первом и во втором случае мы имеем дело с разными стилями высказывания.

Чтобы быть вполне понятной, письменная речь как и устная, в грамматическом отношении должна быть оформлена в соответствии с теми правилами изменения слов и соединения слов в предложении которые являются обязательными с точки зрения грамматического строя данного языка (соблюден принятый порядок слов, определенным образом выражена необходимая связь между ними и т.п.). Однако только этого для письменной речи недостаточно. При письме должны быть, кроме того, соблюдены еще исторически сложившиеся и принятые в данную эпоху нормы (правила) правописания (орфографии и пунктуации), которые в большой своей части у нас основываются на правилах грамматики, полностью или частично связаны с ними. Так, например, различное обозначение на письме безударных падежных окончаний существительных –е, -и, -ы (в пустыне и

пустыни, к картине и картины) обуславливается грамматическим правилам о флексиях предложного, дательного и родительного падежей существительных женского рода на –а, -я; постановка запятой между главным и придаточным предложением, тире при опущенной связке составного сказуемого определяется особенностями грамматической структуры первого и второго типов предложения.

Привычка быстро устанавливать связи между словами, выделять пары логически и грамматически связанных между собой слов, как рядом стоящих, так и отделенных в предложении друг от друга, существенно помогает читающему быстро и правильно понимать прочитанное, выделяя в тексте главное. Находить логические ударения, а при чтении вслух правильно в интонационном отношении членить предложения на части (синтагмы, фразы и т.п.), соблюдая при этом необходимые паузы и другие правила выразительного чтения.

Значения грамматики как учебного предмета ни в коем случае не ограничивается только практическими задачами обслуживания орфографии и пунктуации. Нельзя сводить роль грамматики в школе к роли подсобного, технического средства в подготовке орфографически грамотных людей. Сведение грамматики к положению «служанки» орфографии и пунктуации неизбежно приводило в прошлом к отрицанию положительного значения теоретических знаний по грамматике, а иногда и к отказу от систематического курса ее.

Грамматика, составляя основное содержание школьного курса русского языка, среди различных его разделов занимает ключевое, центральное место. Это не противоречит тому общему положению, что важнейшей целью занятий русским языком в школе является овладение навыками речи (устной и письменной).

При изучении грамматики в школе учащиеся:

Знакомятся (в описательной форме) с грамматическим строем русского языка, морфологией и синтаксисом как равноправными частями грамматики);

Усваивают (теоретически и практически) важнейшие грамматические правила об изменении слов и сочетании их в предложении;

Приводят в систему и осмысливают с грамматической точки зрения известные им из их предшествующего опыта многочисленные и разрозненные факты языка;

Тренируются в применении на практике изученных ими грамматических правил, в устной и письменной речи и при усвоении ими орфографических и пунктуационных правил.

Успех обучения грамматике в школе, помимо соблюдения учителем общедидактических принципов, может быть обеспечен только при соблюдении таких специфических для методики грамматики принципов и условий.

При изучении морфологии и синтаксиса;

А) единство формы и содержания. Этот принцип не допускает односторонне подхода к анализу языковых явлений. В противном случае, внимание только форме без хотя бы элементарных сведений о важнейших значениях их в речи) приводит к голому формализму.

Б) постепенное формирование грамматических понятий как элементов, в совокупности со всей представляющих определенную систему, лежащую в основе грамматического строя русского языка.

В) рассмотрение грамматических, явлений как явлений живого литературного языка нашего времени;

Г) связь морфологии и синтаксиса имеется в виду, что морфологические явления, например, части речи, должны рассматриваться на синтаксической основе с обязательным учетом их роли в предложении, а отдельные их формы, например падежи рассматриваются как показатели способа синтаксической связи слов в предложении.

Д) внимание составу и способам словообразования в русском языке как развивающемся явлении, о важнейших путях расширения словаря русского языка, о значениях большой категории слов, о написаниях, опирающихся на морфологический состав слова или объясняемых именно способами словообразования;

Е) внимание словосочетанию как структурной синтаксической единице. Имеются в виду и состав словосочетаний, и их основные типы, способы связи слов в предложении, а также отношение словосочетания к предложению (как сочетанию словосочетаний).

При изучении фонетики опора;

А) на речевой слух учащихся и стремление к его развитию;

Б) на живую произносительную сторону речи учащихся, главным образом в ее литературном звучании (т.е. с соблюдением орфоэпических норм);

В) на речевую и слуховую память (особенно при усвоении ударения);

Г) на принцип сопоставления и противопоставления речи звуковой и письменной (четкое различение звуков и букв).

2. На уроках грамматики широко используются все методы, о которых говорилось ранее при изложении методов работы по русскому языку в целом.

Слово учителя, беседа, работа по учебнику, упражнения и особенно грамматический разбор в соединении с наглядностью обучения обеспечивают учителю возможность добиться хорошего, полноценного знания его учениками грамматического материала. Разнообразные способы и условия применения каждого из них конкретизируются при работе по отдельным грамматическим темам.

3. Фонетика учение о звуках и звуковой системе языка. В школьных условиях фонетика включается в состав элементарного курса грамматики и приходится вместе с ней, сначала как самостоятельный раздел, а впоследствии попутно с морфологией и синтаксисом.

С точки зрения общеобразовательных и практических задачи школы занятия по фонетике имеют целью: а) дать учащимся правильное представление (в пределах возрастных возможностей) о звуковой системе русского языка; предупредить при этом возможность закрепления у них представлений, распространенных в быту, о тождестве звука и буквы; добиться того, чтобы учащиеся осознали основные случаи соответствия и несоответствия между произношением и написанием и познакомились с важнейшими нормами русского литературного произношения (ослабленное произношение безударных гласных, переход некоторых из них в безударном положении в другие звуки, оглушение звонких согласных на конце слов. Уподобление звонких и глухих, произношение некоторых согласных в определенных сочетаниях и пр.);

Б) использовать знание учащимися сведений из фонетики при обучении правописанию (орфографии и пунктуации), при обучении выразительному чтению и орфоэпическим нормам русского литературного языка.

Тема 5. Вопросы методики преподавания морфологии

План:

1. Изучение морфологии в школе
2. Виды упражнений по морфологии

Изучение морфологии в школе начинается с изучения состава слова. Без умения выделять в слове его составные части (морфемы): основу и окончание, корень, приставки и суффиксы - невозможно изучать части речи, усвоить многие орфографические правила, понимать значения многих слов, невозможно сознательное изучение грамматики. Работа по изучению состава слова ведется «в начальной школе, но по мере перехода учащихся из класса в класс она все более усложняется.

Изучение состава слова- процесс длительный не ограниченный только временем прохождения соответствующего раздела программы рамками одного какого либо класса. Эта работа должна вестись на протяжении всего учебного года попутно с прохождением изменяемых частей речи. В VI-VII классах, где изучение состава слова не выделяется в особый раздел, необходимо при всяком удобном случае -и при разборе частям речи, и при разборе синтаксическом- выделять одно-два слова для разбора их по составу.

Помимо умения выделять в слове его составные части, учащиеся должны научиться подбирать однокоренные слова и находить производящую основу слова.

Во всех классах необходимо придерживаться определенной системы в подборе материала для анализа состава слова и соблюдать последовательность в переходе от элементарных случаев к более сложным: вначале для разбора брать слова, состоящие только из основы и легко выделяемого окончания (стран-а, трав-а), затем слова, состоящие из основы, в которой легко выделяются корень и приставка (вы-ход, пере-вод), затем -слова с основой и корня и суффикса (дом-ик, стар-ик, уз-к-ий) и т.п.

Занятия по разделу «Состав слова могут вестись примерно по такому плану.

Вначале повторяются и углубляются сведения об основе и окончании и проводятся устные и письменные упражнения в выделении их в словах, различных по своему составу. Вот пример выполнения такого рода упражнения в письменном виде:

Основа	Окончания	Основа	Окончание	Основа	Окончание
а) лес	-	лес	-у	б) лен	-ой
Дом	-	дом	-у	домашн	-ий
Лес	-а	лес	-ом	лесник	-
Дом	-а	дом	-ом	лесник	-у

Для правильного выделения основы в слове исключительное значение имеет умение учащихся изменять форму слова (падеж, число, род, лицо и т.п.) Только сравнивая слово в данной форме с другими его формами, учащиеся смогут безошибочно выделить в них общую часть, являющуюся основой. Этот прием выделения основы распространяется и на случаи, когда основа равна корню, как в словах типа стен -а, край, клад и т.п.

Имея в виду названный методический прием следует сказать, что рассмотрение состава слова не всегда нужно начинать с выделения корня. Допустимым надо считать и выделение вначале окончания, что должно облегчить ученику не только определение затем самой основы, но и морфем, составляющих ее. Типичными ошибками учащихся при анализе состава слова, особенно на первых порах, являются такие, как:

а) отношение формообразующих суффиксов (суффикса неопределенной формы глагола -ть, суффикса прошедшего времени-л и т.п.) в разряд окончаний;

б) выделение в качестве суффиксов или приставок частей слов, которые морфемами не являются. Это такие случаи, как ошибочное выделение учащимися в слове простыня приставки про, в слове половина приставки по-, в слове глина суффикса -ин и т.п.;

в) необоснованное расщепление одного суффикса на две морфемы и ошибочное затем отнесение одной части этого суффикса к окончанию в слове крас-иль-щ-ик (когда, например, последние два звука-ик принимаются учеником за окончание).

На следующем этапе учащиеся должны научиться выделять в основе составляющие ее части- корень, приставки и суффиксы.

При изучении способов словообразования в русском языке существенную помощь могут оказать таблицы, образцы которых приводятся ниже:

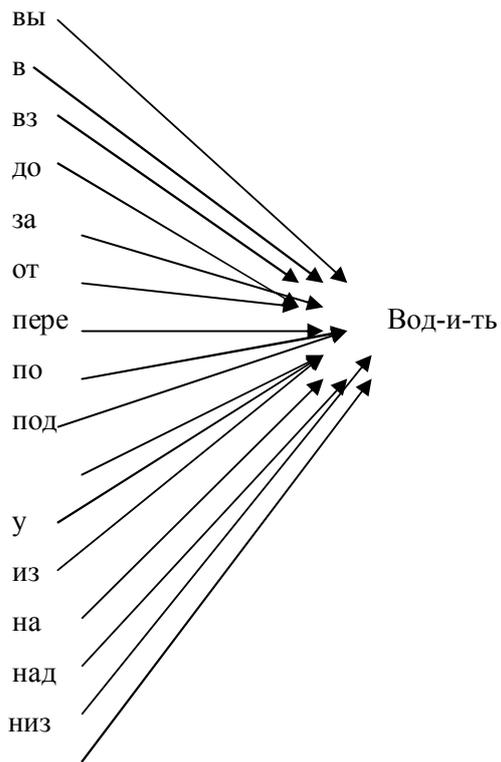
I.

Основа			Окончание
Приставка	Корень	Суффиксы	
-	Сад	-	-
-	Сад	-ик	-
-	Сад	-ов-ник	-
По-	Сад	-	-
Рас-	Сад	-ть	-
Пере-	Сад	-к-	-а
По-	Саж	-ен	-ый
Под	Саж	-ива-ем	-ый

Образование слов с корнем -вод – при помощи приставок:

II.

Глаголов

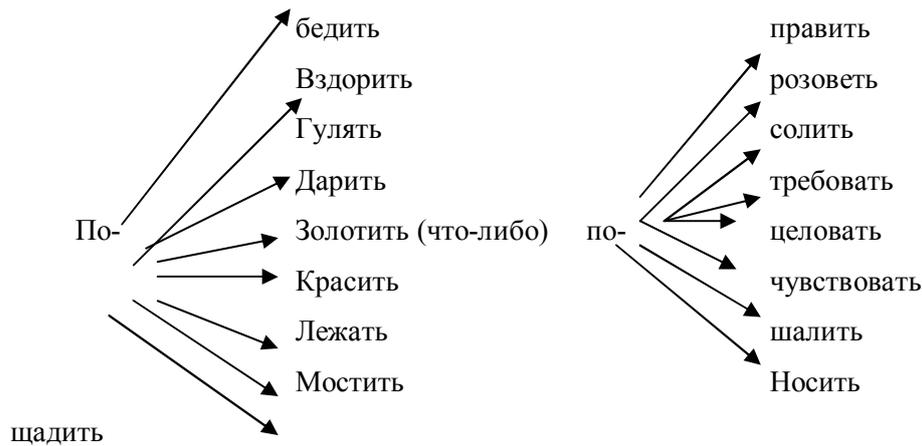


Такая таблица подготавливает учащихся к усвоению роли приставок в образовании различных разрядов слов. Из нее видно, что от корня при помощи приставок можно образовать большое количество слов, принадлежащих к одной части речи (в данном случае глаголов).

при
с

При помощи следующей таблицы можно показать учащимся, какие богатые возможности для образования новых слов заключаются иногда в одной и той же приставке. Так, с приставкой по- можно образовать очень много глаголов с самыми разнообразными лексическими значениями

Ш.



Показать учащимся насколько богаты и разнообразны способы словообразования, свойственные русскому языку, можно и путем анализа какой –либо большой группы однокоренных слов, например слов с корнем бел-. В результате такого анализа может быть установлены их принадлежность к различным частям речи (белила-существительное, белый- прилагательное, белеть- глагол, набело- наречие), возможность образования от одного и того же корня разных по значению слов в пределах одной и той же части речи (сущ-ные: белила, беляк, белок, побелка, пробел).

Необходимо, чтобы и сам учащийся сумел подобрать по такому же образцу группы однокоренных слов с каким-либо корнем, например корнем род-, сад-, вид- и т.п., выделил в них морфемы и оформил произведенный им разбор в виде таблицы.

Как показывает опыт, при изучении состава слова наибольшую трудность для учащихся представляет выделение корня в связи с чем именно на эту сторону надо обратить особое внимание.

При выполнении учащимися упражнений по выделению корня надо предупредить возможность допущения ошибок в таких случаях, когда одинаково звучащие корни двух различных слов принимаются за один и тот же корень, в то время как между этими корнями нет ничего общего ни по смыслу ни по способности образовывать новые слова. Так, например, в словах год-н-ый, год-ов-ой как будто бы один и тот же корень год-, однако это сходство только внешнее, здесь корни разные, что с полной ясностью обнаруживается при сопоставлении значений этих слов.

Предупредить подобные ошибки можно лишь в том случае, если при разборе по составу слова учащимся будут. Исходить не только из внешних соответствий звукового оформления слова, но и из того; какой смысл заключен в морфеме (в данном случае- в корне). Такое же условие должно учитываться и при выделении других морфем-приставок, суффиксов.

При этом возможны упражнения типа:

- А) найти корень данного слова и указать ее значение;
- Б) образовать ряд слов с данным корнем;
- В) ввести эти слова в предложения;

Г) доказать, что некоторые слова с корнями, сходными по своему звуковому составу, все же являются словами не одного и того же корня: поднос-переносица. Засыпать (яму)-засыпать (беспробудно)- слова с разными корнями;

Д) найти общий корень в ряде однокоренных слов;

Е) показать на примерах, как образуются сложные слова и т.п.

Безошибочному выделению корня в слове способствует умение учащихся подбирать группы однокоренных (родственных) слов, но относящихся к разным частям речи (видеть, видный, вид, видно); старый старость, стареть, старо и т.п.)

В связи с работой по выделению в слове приставок можно использовать упражнения такого рода:

1) выделить приставки в данных словах (сделать, приехать, перепрыгнуть, заделать); 2) найти в данном тексте слова с приставками; 3) из данного текста выписать группами слова с одинаковыми приставками; 4) выделить парами слова, в состав которых входят приставки с чередующимися гласными (расписаться- роспись) и т.д.

При выделении суффиксов учителю необходимо руководствоваться тем, что все суффиксы ввиду их большого разнообразия ни при каких условиях в школе изучены быть не могут. Поэтому надо остановиться в первую очередь на тех из них, которые сравнительно легко выделяются в слове (-чик, -щик: рассказчик, барабанщик; -ов, -ев-: столовый, вишневый и др.) и знание которых необходимо для правописания (-ан-, -ян-, -в прилагательных; -ик, -ек, в существительных и т.п.).

В работе по изучению состава слова необходимо обратить внимание также и на то, что чередования гласных и согласных в основе слова нередко связано с образованием тех или иных грамматических форм. Например:

При образовании сравнительной степени прилагательных часто чередуются: г-ж (строгий-строже), т-г (крутой—круге), х-ш (тихий-тише), д-ж (молодой- моложе), ст-щ (простой-проше), з-ж (узкий-уже), к-ч (резкий-резче);

При образовании личных форм глагола: г-ж (бегу-бежишь); ч-т (кручу-крутить), ж-д (брожу-бродишь), ж-з (вожу-возишь), к-ч (пеку-печёшь) и т.д.

При образовании глаголов совершенного и несовершенного вида, глаголов со значением однократности и многократности: О-а (коснуться-касаться),

Парных глаголов типа ходить-хаживать, носить-нашивать; е-о (нести- носить, везти-возить) и т.д.

Тема 6. Вопросы методики преподавания морфологии (продолжение).

После изучения способов словообразования в русском языке и проведения большого количества упражнений в анализе состава слова согласно программе необходимо приступить к изучению способов словоизменения. Этому посвящается большой и важный раздел морфологии «Части речи». Без знания способов словоизменения учащиеся не смогут успешно усваивать в дальнейшем материал по синтаксису, так как правила сочетания слов в предложении в значительной своей части основываются именно на способности слова изменяться (склоняться, спрягаться). Со склонением и спряжением, как и вообще с морфологическим составом слов, связаны многие орфографические правила, которые не могут быть хорошо усвоены учащимися без знания основных сведений о грамматической природе частей речи. Поскольку части речи являются лексико-грамматическими разрядами слов, т.е. выделяются не только по признакам чисто грамматическим, формальным, но и по лексическому значению слов, изучение их обязательно связывается с работой над словарем учащихся.

Таким образом, изучение частей речи подготавливает учащихся к прохождению систематического курса синтаксиса, обуславливает изучение правил правописания и открывает возможности для использования уроков грамматики в целях развития речи учащихся, обогащения их словаря и усвоения ряда правил словоупотребления.

Кроме того, изучение частей речи представляет большие возможности для развития логического мышления учащихся, чему способствуют такие логические операции, как выделение грамматических признаков слов, относящихся к разным частям речи, разграничение видовых и родовых понятий, классификация явлений по тем или иным признакам.

Так, например, уже при изучении первого параграфа учебника, посвященного частям речи, учащийся сталкивается:

- 1) с делением частей речи на самостоятельные, служебные и междометия;
- 2) с делением их на такие, которые являются членами предложения и которые членами предложения не бывает.

В дальнейшем учащиеся знакомятся с делением частей речи еще по одному признаку, а именно по признаку изменяемости и неизменяемости их.

К числу основных трудностей, связанных с изучением частей речи, которые учитель должен предвидеть заранее, прежде нужно отнести такие:

- 1) смешение учащимися понятий «часть речи» и «член предложения»;
- 2) неразличение частей речи в случаях переходности слов из одной части речи в другую (типа столовая, заведующий, боком, возле, мимо и т.п.);

3) неразличение внешне сходных форм (дательного и предложного падежей существительных женского рода с окончаниями -е и -и: стране, воде, линии, тетради, соли; сравнительной степени прилагательного и наречия: был красивее и делал красивее и т.п.).

Все подобные затруднения преодолеваются в процессе занятий в результате раскрытия грамматических понятий, отчетливого усвоения учащимися признаков каждого из них, усвоения определений и правил, что достигается всей совокупностью разнообразных упражнений (прежде всего, грамматического разбора), выполняемых как в классе, так и дома.

При изучении имен существительных в V-VI классах и планировании работы по этой теме учитель должен иметь в виду три ряда вопросов, определяющих содержание темы и методику работы по ней 1) о значении имен существительных; 2) об изменении их (склонении) и 3) о способах образования существительных (при помощи суффиксов, приставок, путем сложения основ и т.д.). Все эти сведения важны не только сами по себе с точки зрения изучения грамматики но они теснейшим образом связаны со многими важнейшими правилами правописания (правописания падежных окончаний –е, и –и, -ом и ем после шипящих; правописание суффиксов –чик, -щик, -ск, -ик, -иц, -ец; слитное и раздельное написание слов типа неправда –не правда, недруг- не друг и т.п.). Поэтому изучение теоретических сведений по разделу «Имя существительное» должно быть организовано так, чтобы грамматические знания учащихся в максимальной степени были использованы в целях формирования и закрепления орфографических и речевых навыков.

В связи с изучением раздела «Имя прилагательное» учащиеся обогащают свои знания в области грамматики, узнают новые важные правила правописания, закрепляют и совершенствуют орфографические и речевые навыки. Необходимо обратить особое внимание на ту роль, какую играют прилагательные в речи в качестве определений (простых и художественных). С этой целью на уроках литературного чтения учитель должен на материале того художественного произведения, которое проходит в классе в данный момент, показать учащимся, как при помощи прилагательных достигается более полное и более точное описание явлений природы, характер и поведение людей, их деятельность и т.п. С той же точки зрения на уроках должны быть рассмотрены и письменные работы самих учащихся (изложения и сочинения).

Грамматическая характеристика имени прилагательного по степени ее полноты не может быть одной и той же на разных этапах изучения этого раздела. В ходе занятий по теме она должна постепенно разворачиваться (усложняться).

При изучении имен числительных, помимо теоретического материала, данного в учебнике, необходимо учитывать- два обстоятельства:

А) большая устойчивость ряда типичных орфографических ошибок, допускаемых учащимися при написании числительных во всех классах средней школы, и б) широко распространенное в речи учащихся неправильное употребление падежных форм числительных.

Работу по усвоению учащимися навыков употребления и правописания числительных надо начинать в начальных классах и вести ее систематически в средней школе. Необходимо, чтобы числительные включались в тексты различных письменных работ (диктантов, изложений, сочинений, упражнений по грамматике и орфографии), в устные ответы учащихся. Во время обобщающего повторения пройденного по разным разделам должны быть повторены и числительные (например,

при прохождении наречий, при изучении связей слов в предложении). Числительные не должны исключаться и при проведении словарной работы.

Изучение числительных дает учителю возможность организовать интересные для учащихся наблюдения над языком, работу по анализу состава слов, обогащению словаря учащихся. Так, например, учащихся обычно заинтересовывает рассказ учителя о том, что числительное восемь образовалось из осем один из един: что и в современном русском языке есть слова в составе которых сохранились эти старые слова (осьминог, единица, единый, единство); что сорок обозначало в прошлом мешок (ср. современное сорочка) с 40 белчьими шкурками меха и служило мерой счета в торговле и т.д. Можно дать учащимся задание подобрать однокоренные слова к числительным и записать их в свои словарики.

В работе над числительными необходимо использовать разнообразные письменные и устные упражнения в том числе такие:

- 1) склонение числительных (в устной и письменной форме);
- 2) чтение вслух и запись словами на доске и в тетрадях;
- 3) составление предложений с числительными в разных падежах.

Глагол – один из основных, наиболее важных, трудных и больших по объему материала разделов программы по русскому языку. И не случайно, что на глагол, как и на имя существительное, отводится самое большое количество времени. Без хорошего знания глагола невозможно в дальнейшем усвоение синтаксиса простого предложения, успешное овладение навыками устной и письменной речи; с изучением глагола связано усвоение ряда важных правил правописания.

Изучение глагола предполагает усвоение учащимися значительного количества грамматических понятий и определений, частично известных им из начальных классов и частично новых. К знакомым уже понятиям относятся: понятие о глаголе, лице, времени, спряжении, к новым понятиям переходные и непереходные глаголы, виды, неопределенная форма наклонения: изъявительное, сослагательное повелительное, понятие о двух основах глагола, о суффиксе прошедшего времени –л, о суффиксах –ть, ти в неопределенной форме глагола, возвратные глаголы будущее простое и сложное, разноспрягаемые глаголы, безличные глаголы.

Служебные части речи

К служебным частям речи, изучаемым в школе относятся предлоги, союзы, частицы. Роль этих частей речи в грамматическом строе русского языка чрезвычайно велика, и изучение их в школе имеет большое значение как с точки зрения изучения грамматики, так и с точки зрения формирования орфографических и речевых навыков.

Задачей изучения предлогов в V классе является обобщение и закрепление ранее пройденного, т.е. правил о раздельном написании предлогов с другими частями речи, о различении омонимичных предлогов и приставок, о правильном употреблении предлогов в речи.

В порядке углубления сведений о предлогах в VI классе более обстоятельно освещается вопрос о значениях предлогов и употреблении их с существительными в разных падежах. Это прежде всего предлоги в, на (употребляются с винительным и предложным падежами: в клуб, на столе), с

(употребляется с родительным, винительным и творительным падежами: с крыши, с крышу и с крышей), за (с винительным и творительным падежами: за дерево и за деревом) и др.

Уроки, посвященные изучению предлога, надо использовать в целях:

- 1) развития речи;
- 2) углубления грамматических значений и
- 3) усовершенствования орфографических навыков учащихся

Учитывая, что в речи многих учащихся имеются случаи неправильного употребления некоторых предлогов, учитель обязан провести ряд специальных тренировочных упражнений (устных и письменных) на употребление этих предлогов. Ошибки учащихся обычно заключаются:

А) в замене одних предлогов другими («расскажи про меня» вм. Обо мне «думаю за тебя» вм о тебе, «соскучился за тобой» вм. по тебе);

Б) в неправильном построении сочетаний с предлогами (не с тем падежом которого требует данный предлог: «согласно правила» вм. согласно правилу, «благодаря хорошей погоды» вм. благодаря хорошей погоде.

В) в неразличении многозначных предлогов («просила за тебя» в значении о тебе и «кричал за тебя» в значении вместо тебя).

При устранении названных речевых и орфографических ошибок существенную помощь могут оказать упражнения типа:

1. Выписать из книг и придумать по два своих примера на употребление предлогов в, на, за, с, под с разными падежами;
2. Из данных учителем примеров-предложений выписать сочетания слов с предлогами и придумать с теми же предлогами свои примеры.
3. Выписать из данного учителем текста сочетания с предлогами, указать, какого падежа требует каждый из предлогов в данном случае и с какими падежами он может еще употребляться.
4. Выписать из текста слова с одинаковыми предлогами и приставками и придумать собственные примеры на каждый случай.

Союзы. С союзами, как и с предлогами, практически учащиеся знакомятся раньше, чем это предусматривается систематическим курсом грамматики и программой VI класса. Это обстоятельство приводит ряд учителей к ошибочному выводу о том, что заниматься серьезно с союзами в VI классе нет необходимости, так как элементарные сведения о союзах учащиеся уже получили в начальных классах, а вопрос о синтаксической роли подчинительных союзов обстоятельно изучается в связи с вопросом о структуре сложноподчиненных предложений.

На самом же деле и в VI классе на материале раздела «Союзы» должны быть построены и проведены специальные упражнения по орфографии и и развитию речи. Эти упражнения должны выполнять роль связующего звена между теми, которые выполняются в начальной школе, с одной стороны и в седьмых классах- с другой.

Здесь в большей мере, чем прежде, должны быть осмыслены понятия о союзах сочинительных и подчинительных, их различиях в значении и синтаксической роли, проведены

упражнения, преследующие цели предупреждения ошибок стилистического характера, связанных с употреблением союзов. Эти упражнения подготавливают учащихся к усвоению ими раздела о союзных связях в сложном предложении. Большое значение с точки зрения обучения орфографии имеет та группа правил правописания, которой регулируется слитное написание союзов типа тоже, также, итак, чтобы, зато и раздельное написание омонимичных сочетаний местоимений и наречий с частицами то же что бы, так же, и так и предлогами за то).

Серьезно и настойчиво проводимые систематические упражнения в грамматическом разборе предложений с этими словами и сочетаниями должны приучить учащихся различать по смыслу значения таких противопоставляемых друг другу пар, как: чтобы и что бы, зато -за то и т.п., что будет способствовать и правильному осмыслению их как частей речи, и более прочному усвоению их правописания.

При этом могут быть использованы в качестве вспомогательных методических приемов такие, как: 1) перестановка или опущение слов в предложениях типа: Что бы вы могли еще сделать для подшефного колхоза? Что вы могли бы еще сделать для подшефного колхоза? За то только уплачено сто рублей и За пальто уплачено сто рублей. 2) сопоставление союзов с омонимичными сочетаниями: Я не допускаю, чтобы вы ничего не могли сделать для подшефного колхоза и Я знаю, что бы вы могли еще сделать для подшефного колхоза.

Следует научить учащихся употреблять союзы (в начале абзацев) в качестве способа связи частей сочинения: итак следовательно (при выводе или следствии), которое вытекает из предыдущего изложения); однако, но (при противопоставлении) хотя, как ни, несмотря на... (при определении условия или указания на уступку) и т.д.

Такая работа будет способствовать и развитию навыков речи, и развитию логического мышления учащихся, что является одной из основных целей занятий русским языком в школе вообще.

Частицы, входя в разряд служебных частей речи, занимают среди них особое положение. Это объясняется и особенностями происхождения частиц (выделения их из знаменательных частей речи), и их ролью в словообразовании и формообразовании, и, наконец (что очень важно в школьных условиях), особенностями их правописания, многообразием правил правописания и трудностью усвоения многих из этих правил (имеется в виду разнообразие правил правописания частиц НЕ и НИ с различными частями речи).

В ходе анализа и беседы по теме необходимо показать, что частицы: а) это служебные слова; б) употребляются только с другими словами; в) придают отдельным словам и речи в целом определенные оттенки значения; г) значения частиц разнообразны и устанавливаются из контекста; д.) что среди них нужно различать частицы, которые выражают отношение говорящего к тому, что говорится в предложении, и частицы, при помощи которых образуются новые слова или их формы, и, наконец; е) что частицы по их значению группируются в разряды.

Выяснение этих признаков можно начать с известных уже учащимся частиц- то, -либо, -нибудь, бы, ли, же, с которыми они знакомы. Когда изучали местоимения и наречия

(неопределенные местоимения типа кто-то, что-либо, кто-нибудь; неопределенные наречия типа куда-то, где-либо, когда-нибудь). Глаголы (образование сослагательного наклонения с частицей бы: сделал бы, пришел бы), союзы (также, тоже, чтобы) и.т.д.

Тема 7. Методика преподавания синтаксиса в школе

План:

1. Состав простого предложения
2. Главные и второстепенные члены предложения
3. Виды простых предложений

1. Систематический курс синтаксиса следует начинать с повторения тех общих элементарных сведений о предложении, которые были получены учащимися в младших классах.

Дав учащимся понятие о предложении как единице речи, цельной и законченной по смыслу и грамматически организованной, и повторив определение предложения, учитель должен в самых общих чертах указать на способы распознавания простых и сложных предложений.

Затем в порядке повторения, даются сведения о повествовательном, вопросительном и восклицательном предложении, с которыми учащиеся уже знакомы в начальных классах. На одном-двух примерах показать смысловые грамматические различия между ними. Это лучше всего делается путем сопоставления таких повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений, которые по своему словарному составу не различаются между собой. Примерно это могут быть такие простые предложения, как: Ты едешь в лагерь. Ты едешь в лагерь! Ты едешь в лагерь?

Сопоставления этих предложений должно показать учащимся различие в цели высказывания, в эмоциональной окраске высказывания, в интонации, что очень важно с точки зрения навыков выразительности речи.

В связи с рассмотрением вопросительных предложений следует поупражнять учащихся в выделении при помощи логического ударения различных частей предложения и показать при этом, как меняется смысл предложения в зависимости от изменения места логического ударения.

Ты едешь в лагерь? (а не кто-либо другой).

Ты едешь в лагерь? (хотя и не собирался).

Ты едешь в лагерь? (а предполагать в санаторий, на дачу)

Следует также обратить внимание на то, что одни вопросительные предложения имеют особое вопросительное слово: Когда ты едешь в лагерь?

Зачем ты едешь в лагерь? Почему ты едешь в лагерь?

С кем ты едешь в лагерь? Другие же могут передавать значения вопроса и без таких слов как это было в предыдущих примерах.

Виды упражнений по разделу

1. Подыскать примеры из художественных произведений с восклицательным знаком в конце предложений.

2. Дать концовку (заключение) самостоятельного сочинения учащихся в виде вопросительного и восклицательного предложений.

3. Придумать свои вопросительные и восклицательные предложения.

Синтаксис –учение о правилах соединения слов в предложении. По этому, прежде чем говорить о составе простого предложения, о его распространенности и нераспространенности, о видах членов, составляющих данное предложение, надо показать учащимся, как, каким образом слова соединяются в предложения, какие существуют способы этого соединения и каким образом эти способы связи слов в предложении устанавливаются.

На первых порах изучению связей слов могут быть посвящены целые уроки, а грамматический разбор может быть органичен только определением учащимися видов связей слов в разбираемых ими предложениях. На последующих этапах изучения синтаксиса определение видов связей слов должно явиться обязательным составным элементом развернутого анализа по членам предложения.

Примеры выполнения упражнений в выделении пар слов в предложении:

А) Необъятны просторы нашей Родины.

Просторы необъятны / просторы Родины / нашей Родины - Все пары слов сочетаются по способу подчинения

Б) Ефимка покрепче надвинул фуражку, поправил винтовку и улыбнулся.

Ефимка надвинул

Ефимка поправил

Ефимка улыбнулся

Надвинул фуражку

Надвинул покрепче - связь подчинительная

Поправил винтовку

Надвинул, поправил и улыбнулся - связь сочинительных

Определение связей по вопросам и обозначение их графически при письменных упражнениях:

Докладчик говорил о новых открытиях очень интересно.

Докладчик (что делал?) говорил

Говорил (о чем?) об открытиях

Об открытиях (каких?) новых

Говорил (как?) очень интересно

О новых открытиях докладчик говорил очень интересно.

Вопросы здесь задаются от слова, к которому относится зависимое слово.

Типы связей условно обозначаются:

А) сокращенными названиями их (согл. Упр. Прим

Ночевала тучка золотая на груди утеса-великана. Б) разными линиями (напр. Согласование-двум прямыми, управ-одной прямой, примыкание- пунктирной линией).

-согласование; управление, примыкание упражнения:

1. Подобрать из словаря четыре существительных, употребляющих только во мн.ч., и согласовать с ними подходящее прилагательное;

2. То же с сущ-ми общего рода.

3. То же с субстантивированным прилагательным и т.д).

4. Распространить эти с/с-ия в целые предложения с помощью вопросов.

5. Вставить в тексте пропущенные слова и подчеркнуть словосочетания, в которые входят эти слова; указать с помощью какой синтаксической связи образуется каждое из этих сочетаний.

6. Образовать с/с-ия со словами: два, три, четыре, пять, двое, трое, семеро; вдвоем, втроем; вдвое, втрое.

7. Составить предложения по опорным словосочетаниям.

2. Различение главных и второстепенных членов предложения основывается прежде всего на синтаксической роли тех и других в данном предложении, на различии способов и видов синтаксической связи каждого из этих с другими членами предложения.

Значительные затруднения при грамматическом разборе по членом предложения возникают в тех случаях, когда к одному и тому же слову могут быть поставлены вопросы разных членов:

А) обстоятельства и дополнения:

1. Вида течет из трубы (откуда? И из чего?).

2. Мяч закатился под кровать? (куда? И подо что?)

3. В саду мы сидели на траве (где? И на чем?)

б) Определения и дополнения:

4. Мастер Иванов дал в нашем клубе сеанс одновременной шахматной игры (сеанс какой? И чего?).

5. Кошелек с пятью рублями был найден нашей ученицей на дороге (какой? И с чем?)

Член предложения определяется в зависимости от контекста, от того, какое содержание вкладывается в данное слово или сочетание слов говорящим, от понимания его. Так как в зависимости от ситуации в одном и том же контексте одно и то же слово может выступать в роли разных членов предложения.

В качестве вспомогательных приемов, облегчающих в подобных случаях определение члена предложения иногда можно использовать такие приемы:

А) сопоставление сочетания существительного с существительным в род-ом падеже и сочетания существительного с соответствующим прилагательным: поля колхоза- колхозные поля, берега реки -речные берега;

Б) когда существительное в родительном падеже относится к отглагольному существительному (открытие Америки, исследование Арктики, добывание огня), предпочтение следует отдавать вопросу дополнения, а существительное в родительном падеже надо считать дополнением;

В) когда к существительному можно поставить и вопрос обстоятельства, и вопрос дополнения, но последний оказывается менее подходящим, более искусственным, преимущество следует отдать вопросу первому, и такой член предложения надо считать обстоятельством. Например, в предложении Я ехал по дороге выделенные слова скорее указывают на место, по которому ехал говорящий, чем на то, по чему он ехал. Таким образом, подобные члены предложения скорее надо считать обстоятельствами, чем дополнениями.

Надо обратить внимание также и на то, что при дополнении, выраженном существительным, вопросы падежные и вопросы к нему как к члену предложения всегда совпадают, чего нельзя сказать об обстоятельстве. Больше того: при обстоятельстве, выраженном существительным, вопрос падежа к нему обычно не совпадает с вопросом к нему же как члену, предложения. Так, например: 1. Я ехал (куда?) в лес (падежный вопрос во что?).

2. Я охотился (где?) в лесу (падежный вопрос в чем?)

Мы видим, что к выделенным здесь словам падежные вопросы, одноименные с вопросами дополнения (с логической точки зрения), можно поставить лишь с большой натяжкой (ехал во что?). Вопросы же обстоятельственные куда? И где? Здесь вполне подходят, а выделенные слова являются прямым и естественным ответом на них.

В этом заключается один из существенных признаков, по которым в школьных условиях прежде всего отличаются дополнения от других членов предложения.

3. Учащиеся VI класса согласно программ и учебному изучают такие виды простых предложений: 1) предложения с двумя главными членами, 2) предложения с одним главным членом, среди которых выделяются два их вида предложения с одним главным сказуемым. (определенно-личные, неопределенно-личные, безличные) и одним главным членом подлежащим (назывные), неопределенно-личные, 4) безличные и 5) назывные.

Первоначальные общие сведения о видах простого предложения сообщаются учащимся дедуктивным путем. С этой целью используется метод, известный под названием «слово (рассказ) учителя» с последующей затем беседой, в которую вовлекаются по возможности все учащиеся.

Ознакомление учащихся с видами простого предложения следует начинать с указания на то, что различаются эти виды предложений в зависимости от наличия или отсутствия в них главных членов предложения подлежащего и сказуемого. Далее учитель говорит, что среди этих видов предложений есть такие, в которых можно выделить и подлежащее, и сказуемое. Это предложения личные.

Далее указывается, что есть простые предложения, в которых отсутствует или подлежащее, или сказуемое, и что такие предложения нельзя считать неполными потому, что в данных конструкциях отсутствующий член и не требуется и не подразумевается, так как и без него предложение передает законченную мысль

Предложения типа Беру. Говорю. Садитесь. Вези являются личными, полными (хотя в них и нет подлежащего, выраженного одним словом).

В связи с работой по изучению видов простого предложения полезно провести упражнения.

1. Написать сочинение на свободную тему с включением в него личных, безличных и назывных предложений.

2. Заменить в тексте безличные предложения личными, некоторые личные назывными.

Все типичные, наиболее часто встречающиеся в нашей речи варианты неполных предложений в сопоставлении их с полными представлены в следующей таблице.

Полные и неполные предложения

Полные

Неполные

Где вы разместили тракторы?

-Вдоль лесной опушки

Прибыли новые запасные частей?

-Прибыли

Все ли у Вас готово к севу?

-Все

Сколько сеялок отремонтировано?

-Двенадцать

Агроном направился в поле, -механик

в РТС

На дворе уже совсем стремлено?

-Совсем, Дороги не видно

Анализ этих и подобных предложений должен привести учащихся к пониманию грамматических различий между полными и неполными предложениями как личными так и безличными и умению пользоваться ими в своей речи с учетом тех стилистических оттенков, которые передаются каждым из этих видов предложения.

Тема 8. Продолжение

План:

1. Общее понятие о сложном предложении
2. Сложносочиненные предложения
3. Сложноподчиненные предложения

1. На уроке, отводимом на эту тему, необходимо учитывать, что весь основной материал о простом предложении к VII классу учащиеся уже изучили, о сложном же они знают только то, что слышали о нем в начальных классах, а именно, что сложное предложение в отличие от простого может члениться на две или несколько самостоятельных предложений. Все же остальное, что включается в раздел программы «Сложное предложение» изучается как новый для учащихся материал.

Повторение сведений о составе простого предложения осуществляется в связи с разбором нескольких простых предложений по членам предложения.

Следующая часть урока должна быть посвящена выявлению понятия «сложное предложение» как сложное целое, выявлению тех условий, при каких простые предложения могут образовать сложное, и тех грамматических правил, которые необходимо при этом соблюдать.

Согласно теории, принятой в современной лингвистической науке, сложное предложение не является простой суммой двух или нескольких слагаемых и обладает такими признаками.

- 1) оно может состоять из двух или нескольких частей;
- 2) Эти части по своей грамматической структуре однотипны с простыми предложениями;
- 3) Сложное предложение представляет собой, единое интонационное и смысловое целое.

В целях сопоставления простых и сложных предложений и выявления особенностей тех и других производится разбор нескольких предложений такого типа;

Простое	Сложное
I. 1. Промчался ветер	1. Промчался ветер, и пыль поднялась столбом.
2. Пыль поднялось столбом	2. Мы сдвигаем и горы, и реки, и по Волге, свободной навеки корабли приплывают в Москву
II. 1. Мы сдвигаем и горы, и реки	
2. По Волге, свободной навеки, корабли приплывают в Москву	

При рассмотрении этих примеров прежде всего устанавливается, что в каждом предложении левого столбца высказывается одна мысль и что в каждом из них все слова, входящие в его состав, тем или иным способом по смыслу и синтаксически связаны между собой.

Сопоставление же двух первых предложений левого ряда с первым предложением правого ряда должно показать учащимся, что предложения. Промчался ветер и пыль поднялась столбом входят в состав предложения. Промчался ветер, и пыль поднялась столбом, хотя каждое из них может быть употреблено и самостоятельно (как это и показано в левом ряду). Затем учащимся напоминает, что первые предложения называются простыми, второе- сложным, так как в нем заключена одна сложная мысль, выраженная не одним, в двумя простыми предложениями, и что как первое, так и второе предложения левого ряда не могут быть (по примеру первого предложения правого ряда) разложены на два простых предложения.

Затем для сопоставления берутся предложения левого ряда и второе предложения правого ряда.

Чтобы показать, как изменяются простые предложения преобразовании из них сложных, какие качества новой синтаксической конструкции возникают при этом (в структуре, характере пауз и интонации и т.п.), учитель, опираясь на повторенный в порядке домашнего задания к данному уроку материал в составе простого предложения, может дать учащимся для сопоставления несколько пар предложений. Например:

1. Тучи разошлись. Выглянуло солнце
2. Небо было по-летнему высоко и сине.

По-летнему шли на юг белые барашковые облака

Каждая из этих пар простых предложений может быть обращена в сложное предложения. Для этого необходимо изменить характер интонации первого предложения, интонацию законченности, характерную для сам-ого предложения, заменить интонаций повышения, а паузу разделительную, обозначаемую при письме точной, паузой соединительной, обозначаемой на письме запятой.

2. На следующих уроках в соответствии с программой и учебником необходимо познакомить учащихся с тремя различными по значению видами сложносочиненных предложений. Это предложения с разными по значению сочинительными союзами соединительными, противительными и разделительными.

В ходе урока, по мере как будут разбираться сложносочиненные предложения с разными союзами (для ускорения работы частично в устной форме), на доске и в тетрадях должно будет постепенно заполняться сводная таблица сочинительных союзов, которая в конечном счете могла бы принять такой вид:

Сомнительные союзы и их значения	Примеры сложносочиненных предложений с союзами	Смысловые отношения между предложениями входящими в состав сложного	Примеры, придуманные самими учащимися дома
----------------------------------	--	---	--

1. Соединительные и, да (и, ни...ни...	Сквозь серый камень вода сочилась, и было душно в ущелье темном, и пахло гнилью	Явления, происходящие одновременно и не противоречащие одно другому	
То же так же	Весла дружно упали в волны и баркас рванулся в перед	Последовательность явлений	
2. Противительные а, но, да, (но) однако же зато	Свежо предание, а верится с трудом	Явления несовместимые или противопоставляемые	
3. Разделительные или (иль), либо; или...или...то...то...не то..., нето	То хлопнуло где-то, то раздался вдруг вой, то словно кто-то прошел по коридору	Чередование явлений, смена одного другим	

Составление подобной таблицы может сопровождаться активной творческой работой учащихся всего класса по подысканию и придумыванию примеров, по характеристике значений союзов, работой, способствующей и развитию мышления. И развитию речи учащихся.

Эти упражнения могут состоять

1) в придумывании предложений на каждый из названных в таблице союзов;

2) в составлении сложных предложений по данному учителем началу; например, учитель говорит: «Составные предложение с противительным союзом. Одна часть его такая:

Давно наступила ночь,...

Или:

Я бы давно был на месте назначения...

3. Общее понятие о сложноподчиненных предложениях, как и знакомство с самим термином учащиеся получают в связи с предыдущей темой «Сложносочиненное предложение». В дальнейшем же понятия о сложноподчиненных предложениях уточняется, углубляется в результате сопоставления их с предложениями простыми и сложносочиненными.

Проведя тренировочное упражнение на различение сложносочиненных и с/подчиненных предложений, на установление сочинительной и подчинительной связей между простыми предложениями, необходимо показать и другие структурные особенности с/подчиненных предложений, а именно: особый характер смысловых взаимоотношений между предложениями независимым и подчиненным (главным и придаточным) и способ синтаксической связи их между собой.

Берется ряд таких, примерно, предложений:

1. Полуденный воздух, который был накален знойными лучами летнего солнца.

Становился душен и тепел

2. Тянет меня в те края, где юность шагала моя.

3. В то время как я вздремнул, взошла луна и бросила сквозь неплотные тучи свой холодный и яркий свет.

4. Молодость счастлива тем, что у нее есть будущее.

5. Из-за дождя нам пришлось надолго задержаться в пути, что совсем не входило в наши планы.

Путем анализа их устанавливается, что каждое из придаточных поясняет какое-либо слово главного предложения или все главное предложение. В первом сложном предложении придаточным характеризуется подлежащее главного предложения воздух, о котором говорится, что он был накален лучами летнего солнца; в третьем предложении уточняется сказуемое главного (время, когда взошла луна: в то время как я вздремнул).

Далее обращается внимание на то, что во всех разобранных предложениях придаточные соединяются с главным особыми словами: который, что, где, ВТО время как.

Затем учащимся предлагается назвать еще слова. При помощи которых придаточные могут соединяться с главными, придумать с ними предложения или выбрать подобные предложения из какого-либо текста книги. Таким образом будет наглядно показано, что слов типа чтобы, когда, чей, какой, кто, если хотя, будто, так как, потому что, используемых для связи придаточных, в русском языке очень много.

Тема 9. Методика обучения орфографии

План:

1. Русская орфография и состояние орфографической грамотности учащихся
2. Общие основные положения методики обучения орфографии
3. Методические приемы и виды упражнений по орфографии
4. Изучение орфографической грамотности учащихся и работа по исправлению ошибок.

1. Цель орфографических занятий в школе состоит в том, чтобы научить детей правильному с орфографической точки зрения письму как при самостоятельном изложении ими своих мыслей, так и при записи прослушанного или прочитанного текста.

Орфографические ошибки, допускаемые учащимися, весьма различны по своему характеру, значимости (более грубые и менее грубые) и причинам их порождающим. Многие из этих ошибок довольно устойчивы, и устранение их требует от учителя больших усилий, внимания, методического мастерства, применения разнообразных методов, приемов и упражнений, а со стороны ученика значительного напряжения и времени.

К наиболее распространенным орфографическим ошибкам относятся ошибки в написании:

- 1) безударных гласных в корне слова, проверяемых и непроверяемых;
- 2) в правописании приставок;
- 3) в правописании частей речи.

Невысокая успеваемость учащихся по русскому языку может объясняться как постоянно или временно действующими причинами общего характера, так и причинами, связанными с методикой преподавания учителя и индивидуальными особенностями ученика.

2. Процесс занятий по орфографии складывается из таких основных его элементов.

- 1) наблюдения, сопоставления и анализа определенного круга написаний (как примеров осознания правил и способов расширения опыта орфографически-правильного письма;
- 2) усвоения системы орфографических правил;
- 3) тренировки в применении этих правил при письме.

В целях наиболее целесообразной организации занятий по орфографии необходим орфографический минимум. Критериями отбора слов для включения минимума являются:

- 1) употребительность слов в научном, деловом языке, в языке художественной, литературы;
- 2) употребительность слова в речи учащихся данного школьного возраста;
- 3) необходимость ввести слово в активный словарь учащихся;
- 4) устойчивость ошибок, допускаемых учащимися в этих словах.

На уроках грамматики следует использовать всякий удобный случай для того, чтобы обратить внимание учащихся на тот или иной род написаний, напомнить орфографическое правило,

указать на связь грамматических и орфографических правил, обратить внимание учащихся на те или иные грамматические формы, знания, запоминание и различение.

Занятия по грамматике и развитию речи тесно связываются с занятиями по орфографии, обслуживают задачи обучения правописания. Занятия же по орфографии, правильно организованные, в свою очередь могут способствовать развитию речи, обогащению словаря учащихся, а в ряде случаев и лучшему пониманию ими грамматических явлений.

Такие виды работ, как творческий диктант, свободный диктант, само-диктант, коллективный само-диктант, самые названия, которых, взяты из методики орфографии, являются упражнениями по развитию речи.

Однако эти упражнения могут быть использованы и с целью обучения орфографии, если, например, обязать учащихся включить в придуманные ими предложения слова с определенными орфограммами данные учителем, подобрать свои примеры на определенные правила и т.п.

3. При организации занятий по орфографии в школе часто допускаются методические ошибки, заключающиеся в том, что многие ценные и проверенные на практике приемы и упражнения не находят себе применения в работе некоторых учителей, а те, которые используются, носят на себя печать однообразия и трафарета.

Из теории методики и из практики преподавания хорошо известно, что универсальных методов не существует.

Построение рациональной системы обучения орфографии является делом трудным и сложным, обусловленным разносторонней психической деятельностью ученика, большим разнообразием материала, подлежащего усвоению, осмыслению и заучиванию в виде многочисленных правил различной степени сложности и трудности.

Применение разнообразных (методов) приемов и упражнений, обязательное условие успешной работы по орфографии. Но в выборе приемов не должно быть ни самотёка, ни случайности. Дело в том, что один и тот же прием, примененный в разных условиях, может быть и очень удачным, и мало результативным.

При определении того, какой именно методический прием или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них. С точки зрения психологической надо иметь в виду: какие психические качества у учащихся совершенствуются в результате применения данного приема- память, внимание, восприятие. Способность понимания; каковы состояние и уровень развития индивидуальных особенностей ученика (уровень развития логического и абстрактного мышления и т.п.).

Списывание (в его основном варианте – это прием, состоящий в точном списывании (копировании, срисовывании, повторении) учеником какого-либо текста (отдельных слов, предложений или иных связных отрывков); находящегося у него перед глазами (списывание с книги или с доски).

Как показывает практика списывание с готового текста является одним из самых малоэффективных приемов обучения орфографии на всех этапах, за исключением самых ранних ступеней в обучении.

Осложненное списывание проводится во многих вариантах. Это может быть списывание с дополнительным заданием (подчеркнуть или выделить те или иные части слова или части или отдельные орфограммы, разделить слово на части – морфемы или по слогам, указать проверочное слово); с изменением текста (дописать слово, вставить отдельные буквы, части слов или целые слова, пропущенные в тексте, изменить грамматическую форму слова и т.д.); выборочное, состоящее в том, что, как и в выборочном диктанте, записывается не весь текст, а только некоторые слова с указанными орфограммами (например сначала прилагательные женского рода с окончанием творительного падежа, затем прилагательные с окончанием винительного падежа, существительные женского рода в родительном падеже множественного числа на шипящий, прилагательные сравнительной и превосходной степени и т.п.).

Под диктантом как методическим приемом и одним из упражнений по орфографии следует понимать такой вид письменной работы, во время которой учитель диктует (читает) текст, а учащиеся под диктовку пишут самостоятельно, без посторонней помощи, без опоры на какие-либо подсобные средства (пособия, доску) и руководствуются только ранее полученными теоретическими знаниями по грамматике, изученными орфографическими правилами и ранее сложившимися навыками письма.

Из большого количества разнообразных видов диктанта, известных в нашей методике, наибольшее распространение в школьной практике получили: а) диктант проверочный (он же контрольный, он же слуховой); б) диктант объяснительный; в) диктант предупредительный; г) диктант выборочный; д) диктант зрительный; е) диктант творческий (в его различных вариантах); ж) диктант свободный.

По своему назначению и роли все названные выше виды диктантов могут рассматриваться как обучающие. Исключением является лишь диктант проверочный, занимающий среди них особое место как диктант, выполняющий прежде всего роль контрольного, хотя он может быть использованным и в качестве приема обучения.

Среди обучающих диктантов особо выделяются: а) объяснительный (с двумя разновидностями его: собственно-объяснительным и предупредительным); б) выборочный; в) зрительный (противопоставляемый слуховому во всех его разновидностях).

Основной целью диктанта «Проверяю себя» является развитие у учащихся навыка строго и систематически контролировать себя во время письма.

Письмо по памяти и заучивание наизусть наряду с другими упражнениями следует использовать для усвоения ряда орфограмм, запоминание которых основывается по преимуществу на зрительных восприятиях и которые не подходят ни под какие определенные правила.

Это письменное упражнение применяется в двух вариантах: а) записываться может текст, заранее разученный с орфографической точки зрения в классе или дома; б) всякий другой известный

учащимся текст, который был или когда-либо в прошлом заучен с другими целями (например, стихотворение или прозаический отрывок из художественного произведения по курсу литературного чтения или литературы).

Словарный диктант как орфографическое упражнение состоит в записи под диктовку не связного текста, а лишь определенных слов на определенное правило.

Школьный орфографический словарь должен удовлетворять таким требованиям:

А) учитывать запас слов, которыми могут владеть учащиеся того возраста, для которого предназначается данный словарь.

Б) не включать без крайней необходимости устаревшие слова;

В) отбор слов для него должен быть произведен с учетом официальным программ Министерства просвещения;

Г) в словарь должны быть включены слова с конкурирующими написаниями, а потому и затрудняющими учащихся (разрядить – разредить, посвятить – посветить);

Д) над словами в словаре должны быть поставлены ударения;

Под орфографическим разбором подразумеваются упражнения, состоящие в анализе и объяснении написаний слов с целью наилучшего осознания и более прочного запоминания их учащимися.

Орфографический разбор – одно из эффективных средств закрепления знаний учащихся в области орфографии.

Орфографический разбор следует проводить на достаточно насыщенном в орфографическом отношении тексте по такому, примерно, плану:

1. Учащиеся отыскивают в тексте орфограммы на заданное учителем правило;

2. Учащиеся объясняют написание разбираемого слова путем формулирования правила.

3. Для того чтобы успешно вести борьбу с орфографическими ошибками, чтобы предвидеть какие из них могут быть допущены в данном классе и какими учащимися, чтобы организовать работу по предупреждению возможных ошибок, учителю необходимо систематически изучать:

А) какие орфографические ошибки и при каких условиях допускаются разными учащимися отдельно, а также всем классом в целом.

Б) какие причины обусловили допущение учеником каждой отдельной ошибки.

Орфографическая грамотность учащихся проверяется, разными способами:

А) списыванием с готового текста;

Б) выполнением орфографических задач различной степени трудности;

В) изложением, сочинением или другим каким-либо заданием, состоящим в свободном и самостоятельном письме учащихся и, наконец, г) диктантом.

Каждый из этих приемов в качестве способа проверки орфографической грамотности имеет свои достоинства и недостатки, хотя все они далеко не равноценны и не все получили одинаковое признание.

Учет ошибок- это одно из обязательных условий, без которых невозможны ни нормальная организация занятий, ни определение степени грамотности или успеваемости учащихся по русскому языку вообще, ни организация работы над ошибками, ни установление последовательности в ней планах:

Учет ошибок производится в двух планах:

А) количественный и качественный; б) общий (по отношению ко всему классу, ко всем параллельным классам или даже всей школе в целом) и индивидуальный (по отношению к отдельным ученикам).

По мере выписывания в исправленном виде предложений, словосочетаний или отдельных слов (с подчеркиванием и т.п.), в которых были допущены ошибки, рекомендуются:

А) упражнения специального характера на те правила, на которые учащиеся делают больше всего ошибок;

Б) включение примеров на ранее пройденные правила в очередные и последующие упражнения по новым темам орфографии;

В) подбор самими учащимися примеров на данное правило;

Г) систематические и многократные повторения, рассчитанные на полное устранение ошибок.

Существенно важным средством предупреждения рецидива неграмотности, а значит, и прочного закрепления орфографических навыков является повторение пройденного. Однако оно может дать заметные результаты лишь в том случае, если повторение приводится систематически, настойчиво, по определенному плану, если при этом обеспечивается неоднократное возвращение к одним и тем же фактам, явлениям, правилам.

Вот один из проверенных в школьной практике вариантов эффективной организации повторения по орфографии. Согласно ему, при повторении используется такое сочетание приемов и видов работ и в такой последовательности: устный диктант, зрительный диктант, работа по учебнику, словарно-творческий диктант и работа над ошибками.

Чтобы избежать трафарета, шаблона и тем самым не снизить интереса учащихся к повторению, необходимо проводить его на разных этапах, урока (в начале, в середине, в конце), разными приемами, чередуя их и применяя в разной последовательности.

Тема 10. Методика обучения пунктуации

План:

1. Значение пунктуации. Принципы русской пунктуации и их отношение к методике обучения пунктуации
2. Основные причины недостаточно высокой пунктуационной грамотности и способы их устранения.
3. Виды упражнений по пунктуации

1. Пунктуация представляет собой систему правил постановки особых знаков, называемых знаками препинания и служащих для обозначения членения связной речи на составляющие ее смысловые части.

Знаки препинания -это не только показатель грамматической структуры предложения, это знаки выразительности речи, знаки пауз, в известной мере знаки интонации в живой речи.

Пунктуация, так же как и орфография (только своими особыми средствами), служит тем же целям обеспечивать наиболее полное общение между людьми посредством письменного языка, правильно передавать на письме содержание высказывания.

Пунктуационная грамотность- один из показательных признаков грамотности человека в широком смысле слова, показатель его общей и, в частности, речевой культуры.

В подходе к пунктуации существуют три различные точки зрения:

- А) грамматическая
- Б) логическая (или смысловая) и
- В) интонационная

Представители «грамматической» точки зрения считают, что пунктуация основывается главным образом на грамматике и служит для того, чтобы быть показателем грамматической структуры предложения.

Представители «логической» точки зрения считают, что пунктуация построена в основном на смысловом принципе и обслуживает не только грамматические задачи, но и является средством передачи на письме определенного смыслового содержания.

Представители интонационной точки зрения считают, что пунктуация основывается на интонации, что все знаки препинания могут быть расставлены при опоре на интонацию.

Знаки препинания при всех обстоятельствах указывают ли они на синтаксическое членение речи, или на определенный характер интонации, или одновременно на то и другое -несут на себе определенную смысловую нагрузку, выражая тот или иной оттенок мысли (как при обособлении или выделении вводных слов) или указывая на отношения между частями предложения (как постановке их в сложноподчиненных предложениях, при однородных членах и т.п. Но так как смысловую и

грамматическую стороны нельзя отрывать друг от друга, а в большинстве случаев знак выполняет ту же роль, какую ему задает пишущий, и в то же время является показателем строения предложения, мы и можем говорить о логико - грамматической основе пунктуации. Это обязывает нас и методику обучения пунктуации учитывать смысловую и интонационную стороны при изучении того или иного правила.

Современная пунктуация строится не на одном только каком-либо принципе, а на ряде принципов - грамматическом, смысловом и интонационном в их совокупности, причем эти принципы часто перекрещиваются между собой. Это означает, что и методы, и приемы обучения пунктуации, рекомендуемые методикой. Обуславливаются именно этим ее характером.

2. Соотношение количества ошибок орфографических и пунктуационных в работах типа классов, начиная с VI, заметно меняется: быстро а уменьшается количество орфографических ошибок, а количество пунктуационных еще длительное время остается высоким или даже увеличивается.

Объясняется это явление рядом причин:

Во-первых, тем, что орфографией учащиеся занимаются дольше и больше, чем пунктуацией;

Во-вторых, особенностями самой пунктуации, усвоение которой требует сравнительно высокого уровня общего развития и развития речи;

В-третьих неправильной организацией работы по пунктуации, недооценивается роль интонации и выразительного чтения, а также знания синтаксиса для сознательного и прочного усвоения пунктуационных навыков;

В-четвертых, излишней торопливостью в прохождении правил пунктуации;

В-пятых, недооценки пунктуации школой в целом и отдельными в частности.

При оценке письменных работ пунктуационные ошибки часто не принимаются учителем в расчет, поэтому у учащихся постепенно воспитывается небрежное отношение к постановке знаков препинания при письме;

В- шестых, слабое общее развития некоторых учащихся низкий уровень развития речи, не развитое чувство логического членения речи, неразвитый речевой слух.

Пунктуацию нельзя изучить лишь путем запоминания известной суммы правил. К тому же существующие правила пунктуации не всегда могут быть применены с математической точностью, чего так хотят обычно учащиеся. Это объясняется тем, что расстановка знаков препинания зависит часто от характера и стиля речи, от оттенка мысли, который вкладывается пишущим в данную конструкцию предложения, а иногда и от индивидуальной манеры письма того или иного писателя (если мы имеем дело с художественной литературой).

Чтобы правильно расставить знаки препинания, надо точно и правильно понять смысл как отдельного предложения, так и всего записываемого текста в целом. При этом от ученика требуется, чтобы он схватил не только общий смысл каждого предложения, но и оттенки его значения.

Поэтому занятия по пунктуации должны быть связаны не только с занятиями по грамматике, но и с занятиями по стилистике. С занятиями по изучению языка писателей и анализом литературных произведений.

Необходимо уделять большое внимание разбору специально подобранных текстов, чтобы учащиеся могли свободно представлять себе, как грамматически составлено каждое данное предложение и в каком логическом соотношении между собой находятся составляющие его части. Наряду с отдельными предложениями для анализа следует брать целые связные отрывки, так как в рядке случаев пунктуация последующего предложения определяется содержанием предыдущего.

Постепенному расширению сведений по синтаксису должно сопутствовать все большее развитие в учащихся чувства логического членения речи. По мере изучения синтаксиса и осознанность интонации учащимися будет становиться все большей и большей. Таким образом, при обучении пунктуации необходимо опираться как на знание учащимися грамматической структуры предложения, так и на живую речь.

3. Выбор приемов работы и упражнений по пунктуации должен определяться разнохарактерностью тех трех принципов, на которых строится наша пунктуация. Эти приемы и упражнения должны представлять собой определенную систему. Вот краткий перечень приемов и упражнений, которые, как наиболее активные среди других, должны входить в эту систему.

Объяснение постановки знаков препинания в данном тексте. Этот прием применяется при изучении всех правил пунктуации, при объяснении нового правила, при проверке знаний учащихся и т.д.

Объяснение знаков может вестись и устно, и письменно (но главным образом устно). Объяснение знака препинания может состоять в указании на то:

- 1) почему в данном месте нужен знак;
- 2) почему нужен именно такой, а не иной знак;
- 3) почему он поставлен именно в данном месте. А не в другом;
- 4) на основании какого правила он поставлен.

Целью такого упражнения является тренировка учащихся в умении анализировать с грамматической и смысловой стороны, а также мотивировать (объяснять, доказывать) постановку в предложенной ситуации именно такого, а не иного знака. Материалом для упражнений данного рода может служить текст, взятый из учебника грамматики или сборника упражнений, отрывки из текста художественного произведения и любая письменная работа самих учащихся (изложение, сочинение, диктант, упражнения). Такой вид (упражнения) работы называют иногда пунктуационным разбором.

Пунктуационный разбор текстов среди письменных упражнений различного типа, справедливо считающийся одним из самых эффективных путей обучения пунктуации, не может проводиться вне связи с разбором синтаксическим. Так, например, нельзя правильно расставить знаки препинания, если не разобраться и предварительно в составе сложного предложения, не

установить путем разбора его составные части и взаимоотношения между ними. Синтаксический разбор может оказать неоценимую услугу для обучения учащихся пунктуации.

Пунктуационный разбор в его разнообразных вариантах, проводимый в школе в связи с разбором синтаксическим, может быть сведен к следующим видам:

1. Разбор, посвященный одной теме (разделу).
2. Разбор, посвященный ряду тем- Разделов (итоговый):

а) вариант, предусматривающий объяснение всех знаков препинания, встречающихся в данном тексте;

б) вариант, предусматривающий объяснение всех разнообразных случаев постановки одного или сочетаний нескольких знаков (занятой, тире и т.д.), встречающихся в разбираемом тексте.

Расстановка знаков препинания в текстах, напечатанных без них.

Тексты для таких упражнений могут быть напечатаны вообще без знаков или без знаков только на одно какое-либо правило.

Целью такого упражнения является тренировка учащихся в членении (смысловом и грамматическом) текста или выделении в нем определенных элементов речи, согласно заданию, и в определении того, каким знаком следует обозначать членение. В результате- повторение и закрепление соответствующих правил и навыков. Этот вид работы так же, как и предыдущий, может проводиться устно и письменно, в классе под руководством учителя и дома в качестве домашнего задания. При выполнении этого упражнения расстановка знаков препинания может сопровождаться и объяснением их.

Продумывание учащимися собственных примеров (с тем или иным знаком или группой знаков) по аналогии с примерами, данными учителем или аналогичных ранее разобранным. Это сложное упражнение, требующее от учащихся не только творческой фантазии и активной самостоятельной работы мысли (если не сводить упражнение к примерам шаблонным или заученным по учебнику), но и хорошего знания и понимания соответствующего правила.

Отыскивание примеров на разбираемый случай постановки знаков препинания в текстах художественных произведений.

Упражнения на замену одной конструкции другой (например, предложения с причастным оборотом предложениями с определительным придаточным предложением) с последующей записью их в тетради.

Упражнения, состоящие в перестановке частей предложения, с которой связано изменение условий постановки знаков препинания (это бывает, например при перенесении обращения с начала на конец предложения и т.д.), изменение в содержании, стилистических оттенках предложений и в характере интонации.

Таковыми упражнениями могут быть:

- 1) употребление одного и того же причастного оборота обособленного определения, вводного слова, обращения в начале, середине и в конце предложения.

- 2) Изменение места слов автора в конструкциях с прямой речью;
- 3) Изменение порядка частей сложного предложения при косвенном вопросе и т.п.

Упражнения на употребление одного и того же знака препинания в разных случаях (например, тире- в простом предложении, в бессоюзном сложном и при прямой речи;

Запятая- во всех случаях в простом предложении;

Двоеточие- во всех случаях и т.п.).

Эта работа носит характер обобщения ранее пройденного, подытоживания повторения с целью закрепления ранее полученных знаний и навыков.

Стилистические упражнения, связанные с работой по пунктуации; это могут быть, например, упражнения в замене, одних синтаксических конструкций другими (парные конструкции) и т.п.

Письмо заученного наизусть. Проводить эти упражнения с целью обучения пунктуации целесообразно лишь в том случае, если знаки препинания были предварительно разобраны и объяснены.

Различные виды диктантов тренировочного характера на знаки препинания.

Контрольный диктант на пунктуационные правила. При проведении таких диктантов текст диктанта не должен быть слишком простым в отношении пунктуации для каждого школьного возраста, но на первых порах в нем должны быть даны только такие случаи постановки знаков препинания, которые являются бесспорными с точки зрения существующих правил.

Тема 11. Методика развития речи на уроках русского языка. Методика словарной работы на уроках русского языка.

1. Речь отдельного человека- один из важнейших и нагляднейших показателей уровня его общей культуры, общей его грамотности в самом широком смысле слова. В слове, в речи человек проявляет себя; речью характеризуется внутренний мир человека.

Речевые навыки школьника- это широкий круг навыков, связанных с использованием устным и письменным словом- умение построить односложный и развернутый ответ на вопрос, устно и письменно изложить прочитанное или прослушанное (в краткой форме и подробно), и написать сочинение (на литературную и нелитературную тему. Так называемое сочинение на «свободную» тему, сочинения- миниатюры и т.п.), и вести переписку, составлять планы, конспекты, рефераты. При этом предполагается ознакомление учащихся с различными стилями и жанрами сочинений, со средствами изобразительности, усвоение учащимися дифференцированного с стилистической точки зрения, использования лексики, фразеологии, грамматических средств русского языка.

Предусматриваемые программой специальные занятия по развитию устной речи и выразительному чтению имеют целью дать учащимся навыки правильного с точки зрения норм современного русского литературного языка произношения, умения выразительно читать и говорить с соблюдением принятых интонаций, логических ударений и т.п.

Речь учащихся не есть нечто застывшее, раз навсегда данное. Речь учащихся находится в непрерывном развитии, а это развитие под влиянием различных условий может то ускоряться, то замедляться (языковая среда, активность или пассивность учащихся в жизни, чтении книг и т.п.).

Задача состоит в том, чтобы сделать этот процесс организованным, целенаправленным, создать благоприятные условия для нормального его протекания.

2. Чем богаче активный словарный запас человека, тем содержательнее, доходчивее и красочнее его устная и письменная речь. Школа, обучая учащихся русскому языку и совершенствуя их навыки владения языком, обязана:

а) вооружить учащихся знанием основных пластов (разрядов), составляющих словарный состав русского языка, дать навыки действенного использования его учащимися в учебной, а в дальнейшем и в их практической и общественной деятельности;

б) максимально в пределах возрастных возможностей учащихся расширить их активный словарь;

в) научить использовать слова в их наиболее точном значении, выбирать наиболее подходящие для данной ситуации и в соответствии с требованием различных жанров и стилей;

г) помочь учащимся устранить из их речи слова нелитературные, диалектно-просторечные, архаичные, вышедшие из употребления.

При организации работы над словарём современная методика русского языка рекомендует исходить из следующих принципиальных положений:

1. Работа над словарем имеет большое воспитательно-образовательное значение для формирования личности ученика, его мировоззрения, для вооружения ученика навыками, необходимыми для его будущей практической деятельности.

2. Содержанием словарной работы является объяснение новых, непонятных для учащихся слов, анализ и уточнение значений уже известных им слов, ознакомление учащихся с исключительным богатством словаря и показ его возможностей для выражения тончайших нюансов мысли, его стилистических возможностей.

3. Анализ значений слов должен производиться преимущественно с точки зрения словоупотребления в современном русском языке, хотя в ряде случаев слово может быть рассмотрено и в историческом аспекте.

4. Словарная работа- это не эпизод в работе учителя, а систематическая хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка (грамматикой, орфографией и т.д.); ведется она с I го XI класс.

Формирование словарного запаса учащихся процесс длительный, постоянный, протекающий в течение всего периода пребывания ученика в школе.

Слова, которыми ученик постоянно пользуется в своей речи, составляют его активный словарь; слова, которые в той или иной мере становятся знакомыми ученику, но не используются в его речи, составляют словарь пассивный. Деление запаса слов учащихся на активный и пассивный словарь носит условный характер, так как два. Эти разряда слов постоянно взаимодействуют между собой и пассивный словарь ученика является источником пополнения его словаря активного.

Словарная работа должна планироваться так же, как и работа по грамматике, орфографии, хотя сделать это бывает несколько труднее. С этой целью учителю необходимо:

А) систематически изучать значения слов учащихся (путем наблюдений за устной речью, анализа письменных работ).

Б) систематически вести работу по отбору слов, которые предстоит ввести в активный словарь учащихся (выделять из изучаемых художественных произведений, из учебников по разным предметам с помощью преподавателей этих предметов),

В) расположить намеченные для занятий слова в определенной последовательности, распределить по темам (грамматически -существительные, прилагательные, глагол и т.д. или по значениям общественно – политические, бытовые, профессиональные; мебель, транспорт, производство и т.п.).

Источниками для накопления словаря являются:

- 1) чтение (художественной и научной литературы, газет и журналов);
- 2) общение с окружающим (сверстниками и старшими), знакомство с окружающей действительностью;
- 3) учебная и трудовая деятельность учащихся: уроки, беседы, слово учителя, труд в мастерской, практика на производстве и т.д.
- 4) радио, кино, телевидение.

Запоминанию нового слова способствуют такие приемы и упражнения:

- 1) запись слов на доске с последующим проговариванием его по слогам, тренировкой в произношении его и правильной постановкой ударения в нем;
- 2) упражнения в определении значений слов путем перечисления признаков понятия;
- 3) составление предложений с новым словом в его разных значениях (придумать всевозможные значения слов: сгореть, разбить, дом, язык).
- 4) введение в орфографические упражнения новых слов;
- 5) творческие работы с вновь усвоенными словами (составление рассказа. Изложение, сочинение, в частности по материалу экскурсии);
- 6) ведение детских словарей (толковых, алфавитных или тематических; по классных или индивидуальных, в тетрадях и настенных словарей-таблиц;
- 7) Заучивание наизусть художественных текстов разных жанров (стихотворений, отрывков художественных произведений) и, наконец.
- 8) поэтическое творчество самих учащихся.

Объяснение непонятных слов может осуществляться или попутно, если их не очень много или в особо отведенное для этого время (на данном же уроке или на другом).

Это могут быть прежде всего:

- А) слова, связанные с новыми для учащихся конкретными явлениями, предметами, фактами из различных областей жизни, науки и техники;
- Б) слова, обозначающие отвлеченные понятия. В том числе общественно- политическая лексика;
- В) слова заимствованные, относящиеся к различным сферам жизни, в том числе к быту прошлого и настоящего;
- Г) слова и обороты устаревшие, вышедшие из употребления или характеризующие старый уклад жизни, слова исторические;
- Д) диалектные и просторечные слова, встречающиеся в художественных произведениях, читаемых учащимися.

Значения слов могут быть раскрыты путем:

- А) показа предмета или его изображения (картины)- наглядный метод;
- Б) расчленения понятия, указания на его признаки, перечисление их;
- В) введение слова в предложение или развернутый связный текст. А также путем дописывания предложения;
- Г) синонимической замены слова;
- Д) сравнения и сопоставления (действий, предметов, качеств) по сходству (близких по значению), различию (противопоставления- антонимии);
- Е) разбора слов по составу;
- Ж) перевода с иностранного на русский язык;

- З) справок в энциклопедических и толковых словарях,
- И) прямого вопроса, что такое депрессия, девальвация?

Тема 12. Методика работы над связной речью

План:

1. Методика работы над предложением
2. Методика изложений. Виды изложений
3. Методика сочинений. Виды сочинений

1. Под связной речью в широком смысле слова понимается любая единица речи, представляющая собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В нем обязательно заключена какая-либо мысль говорящего. С этой точки зрения и каждое самостоятельное отдельное предложение может рассматриваться как одна из разновидностей связной речи.

В более же узком понимании связной речью является только такая речь, которая расчленяется на более или менее значительные части. Которая предполагает наличие определенной внутренней (смысловой) и внешней (языковой), конструктивной (структурной) связи ее частей. К таким видам связной речи относятся развернутые ответы на вопросы, разнообразные виды изложений и сочинений.

Школа должна систематически обучать учащихся строить предложения, используя при этом различные конструкции, обучать устным и письменным изложениям и сочинениям. И хотя работа над предложением может рассматриваться только как подготовительный этап к более развернутым высказываниям, было бы большой ошибкой со стороны учителя устанавливать строгую очередность в работе над отдельным предложением и, например, сочинением.

Работа над тем и другим, начиная с младших классов и кончая старшими, должна вестись одновременно. Параллельно.

Конечно. Изложения и сочинения требуют от учащихся сложного комплекса умений и навыков. Это-

А) навыки правильного построения предложений самой различной, в том числе и осложненной, конструкции и соединения этих предложений в логически стройное целое;

Б) навыки пользования запасом слов учащихся, количественно и качественно обогащенным в школе;

В) навыки применения на практике знаний по грамматике, использования их в стилистических целях;

Г) навыки пользования выразительными средствами языка;

Д) навыки правильного письма (с орфографической и пунктуационной точек зрения).

В речи может быть все правильно с точки зрения грамматической: соблюдены необходимые правила связи слов в предложении, каждое из них находится на своем месте, и тем не менее речь может оставаться неясной, непонятной или маловыразительной. Дело в том, что в языке, кроме грамматических правил, существуют еще особые правила, которые принято называть

стилистическими и нарушение которых делает нашу речь несовершенной бледной или даже двусмысленной.

Обязательным условием всякой грамотной связной речи в устной и письменной форме является правильное ее построение с логической и грамматической точек зрения (как в целом, так и ее частей-суждений, умозаключений, словосочетаний, предложений).

Различаются стили - деловой, научный, художественный, публицистический, стиль бытовой речи (разговорный).

Совокупность норм речи и правил пользования ими составляет в применении к школьным условиям понятие и содержание стилистики.

В применении к словарю говорят о лексической стилистике, в применении к словосочетанию и предложению - о грамматической стилистике, в применении к связной речи - о стилях речи в целом.

2. Изложение - обобщенное название одного из видов связной речи (в письменной или устной форме), широко используемого в речевой практике людей вообще и в качестве школьного упражнения в частности. В школьных условиях изложение - это передача в письменной форме прочитанного текста или услышанного рассказа, увиденного. Проводимые в определенной системе изложения являются эффективным средством развития речи, дающим возможность приучить учащихся правильно (с логической и грамматической точек зрения), без искажения передавать чужую речь (текст).

Изложения наряду с другими упражнениями могут быть успешно использованы для формирования у учащихся самых разнообразных навыков, например, таких, как навыки:

А) слушания, запоминания, а затем и воспроизведения в устной или письменной форме чужой речи;

Б) логического мышления;

В) максимального и наиболее целесообразного использования запаса слов учащихся;

Г) использования грамматических и стилистических средств языка для наиболее выразительного изложения содержания.

Школьная практика знает большое количество разных вариантов изложений, различающихся по содержанию, цели, объему, по отсутствию или наличию плана и условиям его составления, по степени усложненности изложения дополнительными заданиями и т.п.

По содержанию это могут быть изложения текстов повествовательного характера (с определенным сюжетом, описанием конкретных событий, развивающихся последовательно), описания явлений природы; процессов и условий труда описание самого завода, формы; портретные характеристики; рассуждения - изложения какой либо критической, публицистической, политической статьи.

По жанру это могут быть произведения фольклора (сказки, легенды, повествования - были), отрывки из художественной прозы, басни и сюжетные стихотворения, газетные и журнальные статьи, записи выступлений (в виде протоколов или конспектов и т.п.).

По цели это могут быть обучающие и контрольные.

По объему различаются изложения краткие (сжатые) и развернутые (подробные).

По способу ознакомления учащихся с текстом изложения могут быть такие:

- А) изложение в тексте, прочитанного учителем и воспринятого учащимися на слух;
- Б) изложение текста, прочитанного самим учащимся вслух;
- В) изложение текста, прочитанного учащимся про себя здесь же в классе;
- Г) изложение на дому текста, прочитанного в классе учителем;
- Д) изложение по памяти текста, давно прочитанного
- Е) изложение текста, прочитанного один или несколько раз;
- Ж) пересказ текста одним из несколькими учащимися в устной форме;

Изложения могут быть самостоятельными, выполненными каждым учащимся отдельно, индивидуальными и коллективными, составленными в классе под руководством учителя при участии всех учащихся класса.

3. Школьное сочинение- творческое и самостоятельное изложение ученика своих мыслей, чувств, суждений с целью сообщить об этом другим.

Сочинение- это общее название многочисленных видов упражнений в связном, развернутом изложении какого-либо содержания.

Сочинение среди других видов работ по русскому языку занимает важное место. В нем с наибольшей силой и выразительностью отражается внутренний мир ученика, по сочинениям можно проследить его развитие. Формирование его мировоззрения, отношение к жизни. В них ученик полнее раскрывается, обнаруживает свои индивидуальные склонности и возможности.

Но чтобы учащиеся научились по-настоящему писать сочинение, они должны овладеть также умением: а) определять (осмысливать) объем содержания и границы темы сочинения; б) подчинять свое сочинение основной мысли; в) собирать материал для сочинений (путем наблюдений над действительностью и по литературным источникам); г) систематизировать собранный материал; д) писать сочинения разных видов (повествования, описания, рассуждения; е) совершенствовать написанное; ж) выражать свои мысли точно, правильно с точки зрения норм речи.

Всему этому и учат учащихся и на уроках русского языка, и на уроках литературы, а в известной мере и на уроках по другим предметам.

Различают два основных типа сочинений по их содержанию; сочинения на литературную тему и сочинения на свободную тему. Методика работы над сочинениями на литературные темы подробно освещается в учебниках по методике литературы.

Сочинения второго типа (на «свободные» темы) различаются: по источнику получения материала для сочинения, по жанры, объему, месту и способу выполнения, по наличию или отсутствию дополнительных заданий, связанных с ними. По источнику различаются сочинения: Из круга личных переживаний; сочинения, основой для которых послужили наблюдения; сочинения по картине; сочинения-миниатюры.

По жанру различаются: повествование, описание, рассуждение, портретная характеристика, письмо, деловая речь.

По месту, способу выполнения и объему сочинения бывают классные и домашние, коллективные и индивидуальные.

Сочинения с дополнительными заданиями: сочинения по опорным словам, с дополнением текста (распространением статьи, продолжение рассказа), с грамматическим заданием.

Деловая речь- один из видов связной письменной речи.

Среди многообразных видов, деловой речи можно выделить два таких разряда: 1) собственно-деловая переписка и 2) то, что связано с чтением книг, учебными занятиями, самообразованием и т.п. Это- конспектирование, тегирование, составление аннотаций, рецензий.

С ними школа может познакомить, не затрагивая на это много времени. Так, по мере прохождения программы по грамматике предлагается знакомить учащихся с такими видами деловой переписки (по возрастающей трудности), как составление:

- 1) объявлений при изучении существительных;
- 2) доверенность, почтового перевода- при изучении числительных;
- 3) телеграммы –простого предложения;
- 4) заявления- простого и сложного предложения;
- 5) акта- однородных членов;
- 6) отношения- придаточных предложений;
- 7) протокола- сложных предложений;
- 8) удостоверения- при изучении предлога.

Рекомендуется, чтобы учащиеся завели особых тетради.

Тема 13. Развитие устной речи учащихся

План:

1. Взаимосвязь устной и письменной речи
2. Виды работ по развитию устной речи.
3. Упражнения по развитию связной устной речи.

1. Учащиеся сравнительно мало говорят на уроке. Они не получают в школе той суммы жизненно необходимых навыков устной и письменной речи, которые она должна им дать.

Занятия по развитию речи в школе- это по преимуществу занятия по развитию письменной речи. Методика развития письменной речи и в прошлом, и сейчас разрабатывалась значительно обстоятельнее, чем методика развития устной речи. Этим и объясняется тот факт. Что работа по развитию письменной речи идет более организованно, систематически. Устной же речью занимаются как бы попутно. А между тем в практической деятельности человека устной речью приходится пользоваться значительно чаще, чем письменной.

В отличие от письменной, устная речь обладает рядом таких признаков, как интонационная выразительность, интонация целого текста, отдельного предложения, что связано с логическим, членением текста, местом логического ударения и т.д.

Работа над устной речью должна идти параллельно с работой по развитию письменной и пронизывать собой все занятия русским языком; у учителя всегда есть возможность следить за правильностью произношения, строя речи, за логичностью и содержательностью ответа ученика. Так, например, письменному изложению должно предшествовать устное изложение того же самого или аналогичного текста, сочинению по картине- устный рассказ по той же или специально подобранной картине или устное рисование. Под устным рисованием обычно понимается устный рассказ по воображаемой учеником картине, или вообще не виденной им никогда, или такой, которую он видел только в начале урока в течение короткого времени. Письменному сочинению может предшествовать устное сочинение.

Слушанию речи других также надо учить учащихся, притом учить систематически, путем специальных упражнений. Надо научить учащихся слушать себя. Навыки слушания тесным образом связываются с уровнем развития у учащихся их речевого слуха, который является одним из существенно важных условий развития устной речи.

Развитие речевого слуха достигается длительной систематической и упорной тренировкой.

2. В методике работы по развитию устной и письменной речи есть много общего. Это относится ко многим упражнениям, подготовительным изложениям и сочинениям, к словарной работе, грамматико - стилистическим упражнениям. Упражнения, например, в подборе синонимов, в

составлении предложений различной грамматической конструкции, в анализе текстов с логической стороны являются важной основой для развития и устной, и письменной речи. О них мы говорим в своих предыдущих лекциях. Однако есть ряд упражнений, которые ориентированы на усвоение учащимися специфических особенностей устной речи вообще и ее звуковой (произносительной) стороны в частности. Это упражнения, касающиеся навыков:

- а) связной устной речи;
- б) выразительного чтения (в широком смысле слова) и
- в) орфоэпии.

3. Всякое устное высказывание учащегося, всякий устный ответ по русскому языку или по другому предмету в известной мере является упражнением в развитии устной речи. Однако не всякое высказывание и не всякий ответ является эффективным с точки зрения формирования речевых навыков, не всегда дает положительные результаты. Все дело в том, как осмысливается этот ответ, как был подготовлен, управляет ли как-либо своей речью ученик во время говорения или делается это автоматически, как организуются ответы учащихся учителем, контролируются, анализируются, как исправляются ошибки или недочеты, как узнает учащийся о требованиях к его ответу и как он усваивает навыки ответа в какой системе, последовательности.

Всякий ответ учащегося является в той или иной мере публичным выступлением - кратким, состоящим из одной только фразы, определения, формулы, или развернутым- с изложением какой-либо сложной мысли, рассказом об изученном явлении из области физики, истории, описанием опыта и т.д.

На уроках русского языка устные ответы могут быть двух типов: развернутые ответы по грамматике и творческие высказывания различного типа.

Развернутые ответы по грамматике могут представлять собой обобщение, подытоживание изученного по какому-либо разделу (состав слова, виды придаточных и т.п.), мотивированный самостоятельный грамматический разбор по определенной схеме (без подсказывания учителя, без наводящих вопросов) с рассуждениями и доказательствами, почему ученик относит разбираемое слово в ту или иную категорию.

Творческие высказывания в устной форме это пересказы различного рода (в том числе и с заданием грамматико-стилистического характера) и разной степени трудности, рассказывание, устное рисование, публичные выступления в школе и вне школы.

Пересказы в разных вариантах так же, как и изложения, проводятся в школе на всех ступенях обучения.

Методика пересказа сравнительно проста: учитель читает текст, по сложности и содержанию посильный для учащихся данного возраста, ученики внимательно слушают и затем передают содержание «своими словами», т.е. в свободном для них языковом оформлении, не придерживаясь языка и стиля оригинала. В качестве примера и образца в начале обучения учитель сам может пересказать прочитанное, поставить ряд вопросов по содержанию с той целью, чтобы убедиться, что учащиеся правильно поняли содержание.

Более сложным видом пересказа является пересказ стихотворного текста. В стихотворении с большим трудом улавливается сюжетная линия, требуется больше творческих усилий для перевода стихотворной речи в разговорную.

Передача содержания просмотренных кинофильмов или спектаклей- следующая по сложности ступень пересказывания отличающаяся от предыдущей разновидностью тем, что здесь ученики передают не то, что они слышали, а то, что видели.

Пересказ двух текстов, объединенных одной темой,- еще более сложный вид пересказа, по своему характеру уже приближающийся к устному сочинению и подводящий, к этому более сложному виду устной речи.

Рассказывание- важнейшая разновидность устного высказывания, требующая от учащихся значительных творческих усилий и большой степени самостоятельности. Творческое рассказывание может быть предметом занятий на специально отведенных уроках и состоять в а) рассказывании учащимися о случаях из своей жизни или жизни близких; б) придумывании сюжетов на определенные темы, данные учителем или придуманные самими учащимися (тема может быть одна для всего класса или несколько по выбору учителя и учащихся)

Устное рисование имеет целью развитие у учащихся творческого воображения, навыков воспроизведения в своем сознании виденного, слышанного, пережитого и умение передать это слушателям в словесных красках, соответствующих тому, что представляет себе говорящий.

Сочинения по аналогии разновидность творческого рассказывания. Учащимся читается или напоминает известный им рассказ или басня и предлагается придумать свой сюжет по аналогии с данным и рассказать его на уроке или подготовить такой рассказ к следующему уроку.

Публичные выступления (сначала в классе) - подготовленные отчеты (о работе класса, сообщение на классном собрании, доклады (на уроке или в кружке) на литературные, моральные, политические темы, рефераты. Отчеты, доклады и рефераты могут быть вначале написаны, а сообщение должно быть сделано в устной форме.

Тема 14. Внеклассная работа по русскому языку

План:

1. Цель внеклассных занятий по русскому языку
2. Виды и содержание внеклассной работы по русскому языку

Учебная деятельность ученика не ограничивается только присутствием его на уроках и выполнением очередных домашних заданий. Естественным продолжением этой деятельности является внеклассная работа ученика.

Целью внеклассных занятий по русскому языку является:

1. Расширение и углубление тех знаний о языке, которые ученик получает на уроке. Пополнение этих знаний может происходить частично путем привлечения внепрограммного материала т.е. материала, который не может рассматриваться как обязательный для всех учащихся. Само собой разумеется, что усвоение такого материала может содействовать прочному и отчетливому усвоению также программного материала.

2. Повышение интереса учащихся к языку как учебному предмету и воспитания в них любви к русскому языку к его богатейшим средствам выражения мысли, воспитания языкового чутья.

Внеклассные занятия могут содействовать и укреплению, навыков учащихся в области русского языка (прежде всего речевых- устных и письменных, а затем и орфографических и пунктуационных). Они позволяют пользоваться такими методическими приемами, которые не всегда и не в полном объеме могут быть использованы на уроке.

3. Совершенствование у учащихся навыков анализа, классификации, отбора фактов языка по определенным признакам и темам и тем самым повышение уровня языкового развития учащихся.

Однако внеклассную работу по русскому языку нельзя смешивать с особым видом работы школы по выполнению ею учебно-воспитательных задач, известных в школьной практике под названием «дополнительных занятий» или «работы» с отстающими». Тем более нельзя всю внеклассную работу сводить к занятиям с отстающими или подменять ее ими, что иногда ошибочно делается.

Внеклассная работа имеет в виду не какую-либо часть учащихся, выделяемую по успеваемости или степени подготовленности, а всех учащихся одноименных классов, проявивших свою заинтересованность данным предметом.

Внеклассная работа по русскому языку- обязательный элемент нормально организованной работы школы. Дополнительные же занятия с отстающими- это экстренная мера, вызванная «чрезвычайными» обстоятельствами.

Внеклассная работа по русскому языку ведется в учебном году параллельно с классными занятиями. Однако отдельные виды внеклассной работы, особенно носящие эпизодический характер (например, экскурсии в музей). Могут осуществляться и в каникулярное время.

Среди различных форм организации и видов внеклассной работы по русскому языку надо различать две основные формы: мероприятия, постоянно действующие, и мероприятия, проводимые эпизодически, от случая к случаю.

Среди различных видов внеклассной работы выделяются такие:

1. Кружок по русскому языку
2. Стенгазета и школьные журналы: рукописные или печатные типографским способом.

Мероприятия, проводимые эпизодически:

1. Тематические выставки.
2. Ученические конференции
3. Викторины
4. Олимпиады по русскому языку.
5. Экскурсии.

Кружок по русскому языку- одна из наиболее эффективных форм внеклассной работы. Эффективность работы кружка в значительной мере определяется тем, что занятия в нем ведутся систематически, а не от случая к случаю, ведутся по определенному плану при более или менее постоянном составе учащихся. Участие в кружке является вполне добровольным. При этом занятия кружка, проводимые примерно раз в две недели, не являются особенно обременительными ни для учащихся, ни для учителя.

Содержанием занятий кружка могут быть любые вопросы, связанные с тем или иным разделом программы или видам занятий по русскому языку. (Как люди научились говорить? Как люди научились писать? И т.д. Рождение книги, история наших имен и фамилии и т.д.)

Школьная стенгазета является незаменимым информатором о жизни школы, средством борьбы за высокую успеваемость, повышение культуры речи и т.д.

Общественно полезным делом, хорошо стимулирующим участников кружка в их занятиях, является организация тематических выставок по русскому языку или участие в аналогичных выставках городского масштаба. Члены кружка принимают участие в оформлении выставки, в отборе материала в ней, следят за его сохранностью на выставке.

Экскурсии как вид внеклассной работы по русскому языку мало применимы, если не считать экскурсий в природу, служащих источником обогащения жизненных впечатлений, наблюдений для будущих сочинений учащихся на свободную тему.

Большое воспитательное и организующее воздействие оказывают на учащихся ученические конференции, посвященные вопросам русского языка.

Ученические конференции, устраиваемые один или два раза в год и посвященные таким, например, темам как «Люби и изучай русский язык», «Что говорили великие люди о русском языке» и т.д.

На таких конференциях выступают учащиеся с небольшими докладами (не более 15 минут) на такие примерно темы

1. Зачем нам нужен язык и может ли человек обойтись без языка.
2. В чем сила и достоинство русского языка?
3. Создатели русского литературного языка- Ломоносов и Пушкин.
4. Как я готовлю уроки по русскому языку.

На таких конференциях возможны и желательны выступления учащихся с чтением лучших сочинений, с выразительным чтением отрывков художественной прозы и стихотворений, а также с чтением своих собственных стихотворений или творческих опытов в области прозы.

Результаты классной и внеклассной работы учащихся по русскому языку могут быть обобщены и подытожены путем массовой проверки-соревнования в виде так называемой «олимпиады».

Результаты проведения олимпиады будут положительными, интересы учащихся к занятиям русским языком повысятся.