

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Сабитова, Салима Айбулатовна

1. Изучение синтаксиса простого предложения  
родного языка в башкирской школе

1.1. Российская государственная библиотека

Сабитова, Салима Айбулатовна

Изучение синтаксиса простого предложения  
родного языка в башкирской школе  
[Электронный ресурс]: На основе принципов  
развивающего обучения : Дис. ... канд. пед.  
наук : 13.00.02 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов  
Российской Государственной библиотеки)

Теория и методика обучения и воспитания (по  
областям и уровням образования)

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0647/030647011.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,  
находящемуся в фонде РГБ:

Сабитова, Салима Айбулатовна

Изучение синтаксиса простого предложения  
родного языка в башкирской школе

Уфа 2002

Российская государственная библиотека, 2003  
год (электронный текст).

61:03-13/926-2

БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

*На правах рукописи*

**САБИТОВА Салима Айбулатовна**

**ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИСА  
ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА  
В БАШКИРСКОЙ ШКОЛЕ**

**(на основе принципов развивающего обучения)**

13.00.02 – Теория и методика обучения  
и воспитания (родной язык)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
профессор А.М. Азнабаев

Научный консультант:  
доктор филологических наук  
Ю.В. Псянчин

Уфа – 2002



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ . . . . .	3
ГЛАВА I. Теоретические основы методики обучения синтаксису простого предложения на основе развивающего обучения	
§ 1. Дидактико-психологические и лингвометодические основы развивающего обучения . . . . .	16
§ 2. Лингвистические основы преподавания синтаксиса простого предложения на уроках башкирского языка. . . . .	31
§ 3. Урок родного языка и роль учителя-предметника при реализации основных принципов развивающего обучения . . . . .	41
§ 4. Основные принципы развивающего обучения, применяемые при изучении синтаксиса простого предложения. . . . .	57
ГЛАВА II. Изучение синтаксиса простого предложения башкирского языка на основе развивающего обучения	
§ 1. Анализ программ, учебников по родному языку для 7 классов башкирских школ. . . . .	73
§ 2. Дидактическая модель преподавания синтаксиса простого предложения родного языка на основе развивающего обучения . . . . .	78
§ 3. Система работы по обучению синтаксису простого предложения. . . . .	100
§ 4. Результаты экспериментального исследования, анализ результатов обучающего эксперимента по реализации методов и приемов развивающего обучения . . . . .	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ . . . . .	161
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ. . . . .	164
ПРИЛОЖЕНИЯ. . . . .	177

## ВВЕДЕНИЕ

Современный этап профессионального труда учителя протекает при наличии ряда объективных условий: необходимости и объективности становления демократического общества; значительного повышения в педагогической деятельности новаций, возрастания приоритета личности ученика, необходимости совершенствования подготовки будущего учителя к работе в современной школе с учетом изменения содержания образования и обогащения дидактических принципов, то есть развитие образования в современных условиях характеризуется существенными изменениями, затрагивающими все компоненты педагогического процесса. Ускорение темпов развития социума, науки привело к резкому увеличению объёма научной и производственной информации, обусловило интенсивное «старение» или обесценивание какой-то части ранее накопленных человеком знаний и умений.

Выход из положения виделся поначалу в периодическом повышении квалификации профессиональных работников, затем в непрерывном повышении квалификации и, наконец, в необходимости непрерывного «пожизненного» образования и самообразования человека.

Формула современного образования определяется не столько объёмом знаний человека, но, в большей мере, его общим развитием, высокой культурой мышления, способностью творчески и оперативно включать знания в практическую деятельность, применять их в новых условиях. В педагогической практике наметился переход:

– с экстенсивного на интенсивный путь построения содержания и способов образования, который ориентирован не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образы и способы мышления, на преодоление формализма, на развитие познавательных сил и творческого потенциала человека, его духовной нравственной сферы;

– от традиционного обучения с авторитарной ролью учителя и пассивными методами к деятельностно-развивающему, личностно-ориентированному

обучению с более широкой учебной автономией учеников и активными методами;

– от концепции и технологий, в которых учащийся выступает «объектом» обучающих воздействий, к таким, которые направлены на организацию, поддержку и стимулирование познавательной деятельности субъекта учения, создание атмосферы сотрудничества, сотворчества;

– от «потребительской» позиции учащихся в обучении к созидательной, деятельностной.

Ценностной установкой инновационного обучения является не усвоение знаний как таковых, а содействие процессам интеллектуального и нравственного развития личности каждого школьника, т.е. меняются приоритеты в деятельности учителя. Знание из цели образования превращается в средство развития познавательных и личностных качеств учащихся, учитель из «передатчика» информации – в организатора учебно-познавательной деятельности. Соответственно, акцент с обучающей деятельности учителя переносится на познавательную деятельность учащихся.

Новые подходы к обучению отражают общую тенденцию в совершенствовании образования – его гуманизацию, ориентацию на личность учащегося. В дидактике всё более прочные позиции занимают развивающее и личностно-ориентированное обучение, личностный и деятельностный подходы, которые определяют «лицо» современной дидактической системы, приобретая всё более чёткие очертания. В этих условиях важно понимание каждым педагогом проблемы развития человека, личности, вплотную соприкасающейся с проблемой деятельности.

Развивающее обучение является альтернативой методу передачи готовых знаний и их пассивного усвоения учащимися и определяет пути развития школьников в процессе обучения. Хотя идея о роли активной деятельности учащихся в усвоении знаний, в познании окружающего мира имеет давние корни, но лишь с разработкой теории развивающего обучения она получила своё научное обоснование. Эта проблема начала разрабатываться в первой половине

XX века, интерес к деятельностному подходу вновь усилился только с конца 80-х годов, когда был взят курс на модернизацию образования, в котором центральной фигурой педагогического процесса должен был стать ученик.

Сегодня многими видными учёными признаётся, что наиболее развитой и в наибольшей мере отвечающей современным требованиям к образовательному процессу является теория развивающего обучения.

Обращение к развивающему обучению в педагогической теории и практике обусловлено необходимостью: обеспечение субъектной позиции ученика в педагогическом процессе; создание условий для развития и саморазвития личности учащегося, формирование познавательных способностей учащихся, раскрытие и запуск механизмов самообучения и самообразования учащихся; повышение качества обучения и преодоления «формализма» знаний.

Главной проблемой развивающего обучения является проблема соотношения обучения и развития. Бесспорно, обучение – всеобщая и необходимая форма всестороннего развития растущего человека, но, как справедливо отмечал Л.С.Выготский, «не всякое обучение развивает» [39, с. 17].

Родной язык как учебная дисциплина решает общую задачу обучения – закладывает систему знаний о родном языке, знакомит с функциональными потенциями каждой языковой единицы и, передаёт учащимся достижения отечественной лингвистической мысли. Вместе с тем, являясь средством познания и общения, родной язык содержит особые развивающие человека возможности, поскольку ничем иным, как средствами родного языка формируется интеллектуальная, эмоциональная и нравственная основа растущей человеческой личности. Процесс овладения родной речью сопряжён у каждого ребёнка с развитием его лингвистических способностей.

В отечественной методике недостаточно полно исследованы резервы родного языка как учебной дисциплины в деле интеллектуального и лингвистического развития учащихся. Учителя-практики признают развивающее воздействие родного языка на психику и речемыслительные способности школьника, однако до сих пор нет отчётливого представления о том, что

именно в содержании школьного курса оказывает развивающее воздействие на личность, какие методические средства активизируют это воздействие и какие закономерности в отношениях обучения и развития служат целям и задачам современного развивающего обучения.

Традиционное обучение родному языку, безусловно, вооружает учащихся определенными лингвистическими понятиями и знаниями, развивает у них лингвистическую зоркость. Оно происходит с опорой на языковое чутьё детей [87, с. 13], а активизация языкового чутья развивает интеллект и лингвистические способности растущей личности. Под языковым чутьём обычно понимают неосознанное следование нормам родного языка в устной и письменной речи.

В ближайшие годы учителям башкирского языка средних классов всё чаще придётся иметь дело с учениками, которые обучались в начальных классах по программам развивающего обучения и которые обладают значительным учебным потенциалом. Это обстоятельство не только открывает перед учителем-предметником заманчивые перспективы, но и налагает на него дополнительную ответственность. Ему придётся думать о том, чему и как учить этих детей, чтобы не ослабло их желание активно познавать мир и самих себя, чтобы не иссяк импульс к интеллектуальному и духовному саморазвитию.

Синтаксис – раздел грамматики изучающий синтаксический строй языка, именно данный курс использует все ресурсы языка, опирается на них, составляет с ними диалектическое единство. На наш взгляд, именно при изучении синтаксиса возможна реализация выбранных нами принципов: комплексное формирование учебной деятельности, активизация познавательной деятельности, интенсивное развитие связной речи, обучение лингвистическому анализу, развитие языковой компетенции, развитие и воспитание самостоятельности учащихся.

Однако анализ методической литературы по проблемам преподавания башкирского языка в старших классах башкирской школы, в частности по преподаванию синтаксиса простого предложения (7 класс), показал, что в

республике мало внимания уделяется научно-методическому обеспечению преподавания родного языка в старших классах средней школы. В изданной в 1996 году «Методике преподавания башкирского языка в 5-9 классах» (под ред. Р.Г.Азнагулова) лишь поверхностно описываются общие вопросы методики преподавания языка, в том числе и синтаксиса простого предложения [109, с. 320]. Не существует также пока серьезных научно-методических работ по внедрению принципов развивающего обучения в преподавание башкирского языка как учебного предмета. В Министерстве образования республики и в Башкирском институте развития образования нет данных о том, какие школы и какие учителя используют развивающее обучение в преподавании башкирского языка как предмета.

5 мая 1999 года издан Указ Президента республики М.Г.Рахимова «О реализации Закона «О языках народов Республики Башкортостан»». О значении этого Закона для Республики Башкортостан в своем Послании Государственному Собранию Президент Республики М.Г.Рахимов подчеркнул: «Значительным событием в жизни республики стало принятие Закона «О языках народов Республики Башкортостан». Учитывая, что именно язык является важнейшим фактором, определяющим национальное самосознание народа и каждого человека в отдельности, в нем впервые четко установлены принципы языковой политики, способствующие сохранению, развитию родных языков...» [44, с. 5].

В Законе государственными языками Республики Башкортостан на всей ее территории объявляются башкирский и русский языки.

Придание башкирскому языку статуса государственного языка предъявляет высокие требования к его углубленному изучению.

В республике существует широкая потребность в использовании башкирского языка в различных хозяйственных, научных сферах, в области информации и коммуникаций; также имеется необходимость в подготовке высококвалифицированных специалистов, работающих в системе делопроизводства, торговли, быта и т.д.

Проблемы развития учащихся в процессе обучения родному (русскому) языку издавна привлекали внимание русских языковедов, методистов, педагогов, психологов и учителей, среди которых можно назвать, таких, как М.В.Ломоносов (1755), В.И.Светов (1773), Ф.И.Янкович (1783), Е.О.Гучель (1831), Ф.И.Буслаев (1844), Н.И.Пирогов (1856), К.Д.Ушинский (1861), В.Я.Стоюнин (1882), П.Лесгафт (1893), П.Ф.Каптерев (1897) и др.

В XX веке теорию и практику развивающего обучения продолжали развивать и обогащать такие исследователи, как Е.С.Истрина (1940), Н.С.Рождественский (1934), А.В.Текучев (1940), М.И.Лющина (1950), В.А.Добромыслов (1954), Л.К.Назарова (1962), А.И.Власенков (1979), Т.В.Напольникова (1983) и др.

В Башкортостане первыми к этой системе по изучению русского языка в национальной школе обратились З.Г.Сахипова, Ф.Ф.Азнабаева, Ф.Ш.Сынбулатова и т.д.

В истории русской лингводидактики были высказаны идеи о воздействии грамматики на совершенствование языковых способностей (В.Г.Белинский), развитии «грамматического инстинкта» (Л.В.Щерба), чувстве орфографии (Н.С.Рождественский), чувстве стиля (А.М.Пешковский). Пристальный интерес К.Д.Ушинского к развивающим возможностям русского языка привёл его к мысли о том, что обучение родному языку и развитие «дара слова» учащихся является целью обучения (1864). Так, в обиходе учёных и учителей появилось понятие «дар слова» как компонент структуры личности школьника и цель обучения русскому языку.

Прошло более ста лет, прежде чем проблемы развивающего обучения стали предметом специальных психолого-педагогических и методических исследований в трудах В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, Б.М.Теплова (1961), Л.В.Занкова (1963), В.Н.Ягунковой (1964), С.Ф.Жуйкова (1964), Н.А.Менчинской (1966), В.А.Крутецкого (1967), З.И.Калмыковой (1967), Т.К.Донской (1960), И.С.Якиманской (1975), А.И.Власенкова (1979),

И.Н.Лукашенко (1984), Е.А.Корсунского (1986) и других. В этих исследованиях сделаны важные выводы о соотношении обучения и развития.

Так, например, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин рассматривают учебную деятельность учащихся как особую форму активности ребенка, направленную на изменение им самого себя как субъекта учения [52, с. 28; 204, с. 69]. По Л.В.Занкову, развитие – это развитие не только ума, но и чувств, волевых качеств характера, коллективистских черт личности [71, с. 25]. З.И.Калмыкова, И.С.Якиманская считают, что развивающее обучение формирует учебную деятельность и влияет на умственное развитие [85;204].

Но всё же до сих пор в методике русского языка, как отмечает Т.К.Донская, нет единого научно обоснованного подхода к проблеме развивающего обучения [62, с. 3].

В теории и практике преподавания башкирского языка сколько-нибудь значительных исследований в этой области пока нет, за исключением небольших работ, опубликованных в журнале «Башкортостан укытыусыһы» и в ряде научно-методических сборников [81, с. 68, 92]. В названных работах к развивающему обучению преподавании башкирского языка наметился ряд подходов: учителя и методисты в своих публикациях рассматривают развивающее обучение при изучении родного языка с разных сторон: С.Н.Загитова, например, предлагает пути повышения творческих способностей учащихся, Ф.В.Фархитова – пути активизации мыслительной деятельности и т.д. [7, с. 56, 67, 72].

Образование рассматривается сегодня как способ безопасного и комфортного существования личности в современном мире, как способ саморазвития личности. В этих условиях целью образования становится формирование интеллектуальной, высоконравственной языковой личности, развитие коммуникативной компетентности учащихся, охватывающей не только знание языковой системы и владение языковым материалом, но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.



Как мы уже отмечали, учителям башкирского языка 5-9 классов с каждым годом всё больше придётся иметь дело с учениками, которые обучались в начальных классах по программам развивающего обучения. По данным Министерства образования РБ, уже почти половина начальных классов всей республики занимается по программам развивающего обучения.

Наблюдения за практической работой показывают, что многие учителя-словесники испытывают затруднения в организации тех или иных форм работы учащихся, не уделяют достаточного внимания активизации познавательной деятельности. Изучение результатов письменных работ учащихся свидетельствует о значительных недостатках в работе по формированию умений восприятия, понимания текстов и продуцирования собственных высказываний.

На уроках родного языка школьники производят операции сравнения по сходству и различию, абстрагирования, группировки и обобщения учебного материала по языку.

На уроках родного языка нередко допускаются серьезные логические ошибки, связанные с неразграничением указанных выше операций, с непониманием существа каждой из них. Задание сравнить два или несколько слов, словосочетаний, предложений дается учащимся довольно часто, однако вместо сравнения в большинстве случаев производится поочередная классификация данных учителем фактов.

Исдержки массовой практики образования, а также недостаточная научно-методическая разработанность проблемы привели нас к определению темы исследования "Изучение синтаксиса простого предложения в башкирской школе (на основе принципов развивающего обучения)".

**Объект исследования** – процесс обучения башкирскому языку как родному учащимся 7-х классов национальных школ.

**Предмет исследования** – обучение синтаксису простого предложения башкирского языка.

**Гипотеза исследования:** преподавание курса синтаксиса положительно скажется на усвоении знаний и овладении синтаксическими учебно-языковыми

умениями, будет способствовать формированию языковой компетенции учащихся, если для этого:

– установить, что эффективность изучения синтаксиса простого предложения башкирского языка достигается организацией системы работы, основанной на принципах деятельностного подхода к обучению языку;

– теоретически обосновать основы методической системы изучения синтаксиса простого предложения родного языка на основе принципов развивающего обучения;

– с целью повышения уровня языковой компетенции разработать систему обучающих и контролирующих упражнений, тестов, создающих базу для эффективного речепроизводства и способствующих творческому мышлению учащихся.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и разработать методическую систему обучения синтаксиса простого предложения родного башкирского языка в 7 классе на основе развивающего обучения.

Общая цель исследования диктует необходимость решения следующих **задач**:

1) проанализировать существующие в современной лингвистике вопросы синтаксической теории простого предложения башкирского языка;

2) проанализировать программу, учебную, учебно-педагогическую и научно-методическую литературу по изучению в школе синтаксиса простого предложения башкирского языка с точки зрения наличия в них возможностей реализации принципов развивающего обучения;

3) проанализировать состояние преподавания синтаксиса простого предложения в школах с точки зрения применения методов и приемов развивающего обучения; разработать и экспериментально проверить систему формирования учебно-языковых и коммуникативных умений и навыков

4) разработать методические рекомендации способствующие к повышению уровня лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся.

**Теоретическими и методологическими предпосылками** исследования являются работы отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии, филологии, психолингвистики.

Фундаментальное значение в диссертационном исследовании имеют категории "развитие", "деятельность", "личность", конкретизированные в трудах ведущих отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Исследование базируется на идеях и положениях концепции развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, Д.Б. Эльконин и др.); на концепции самостоятельной работы и самостоятельной деятельности (П.И. Пидкасистый и др.); на научных разработках углубленному изучению синтаксиса языка (В.В. Бабайцева, Е.Ф. Глебова, В.П. Озерская и др.); по формированию познавательной активности (В.Р. Алгушаева, К.Ш. Ахияров, Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Талызина); по формированию учебной деятельности (Г.В. Репкина, Е.В. Заика, В.П. Сухов).

**Ведущие методы исследования.** Для решения поставленных задач были использованы *теоретические и эмпирические методы.*

*Теоретические методы* включали в себя анализ, синтез, абстрагирование, позволившие выявить актуальность разработки концептуальных основ системы развивающего обучения при изучении синтаксиса простого предложения родного (башкирского) языка в 7-х классах.

*Эмпирические методы:* эксперимент, наблюдение за процессом обучения, беседы с учениками и родителями, тестирование, устные и письменные проверки знаний и умений, анкетирование, методы математической статистики (t-критерий Стьюдента).

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечена методологической обоснованностью исходных позиций, многоаспектным рассмотрением изучаемой проблемы, разноплановой организацией экспериментально-методического аппарата исследования, системностью исследовательских процедур, поэтапностью и продолжительностью эксперимента, поэтапным коли-

качественным и качественным анализом полученных данных по t-критерию Стьюдента.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Эффективность изучения синтаксиса простого предложения, формирование языковой компетенции достигается организацией системы работы, основанной на принципах коммуникативно-деятельностного подхода к обучению языку.

2. В диссертационном исследовании разработана система формирования учебно-языковых и коммуникативных умений и навыков, обеспечивающая нормативное построение простых предложений, их уместное использование в речи на когнитивном подходе, что позволяет повысить уровень осмысления учащимися лингвистической сущности простых предложений, сформированности учебно-языковых и пунктуационных умений и навыков, а также умений использования простых предложений в собственной речи.

3. Разработана система обучающих и контролирующих упражнений, тестов с целью повышения уровня лингвистической и коммуникативной компетенции школьников, создающая базу для эффективного речепроизводства и способствующая творческому мышлению учащихся.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

– теоретически обоснована методическая система изучения курса синтаксиса простого предложения на основе коммуникативно-деятельностного подхода,

– выявлены и классифицированы ошибки, допускаемые учащимися 7-х классов при обнаружении и квалификации простых предложений, пунктуационные, грамматические ошибки, связанные с нарушением структуры предложений при создании собственных высказываний;

– разработана и экспериментально проверена методика обучения синтаксису простого предложения в 7 классах, реализующая коммуникативно-деятельностный подход.

### **Практическая значимость исследования.**

Разработана система формирования учебно-языковых, пунктуационных и коммуникативных умений и навыков, система обучающих и контролируемых упражнений, тестов с целью повышения языковой компетенции школьников.

Полученные результаты находят применение в процессе разработки методических пособий (Методическое пособие по родному языку, 7 класс, в соавторстве), учебных курсов для студентов педвузов "Методика преподавания башкирского языка", а также в системе повышения квалификации работников образования.

**Апробация и внедрение работы.** Основные положения и выводы исследования нашли отражение в выступлениях на республиканских научных конференциях: "Конференция, посвященная научному наследию профессора Дж. Г. Киекбаева" (Уфа, 1996, 2001); "Урало-алтаистика: состояние, проблемы, перспективы" (Уфа, 2001); "Актуальные проблемы башкирского национального образования в инновационных образовательных учреждениях" (Уфа, 2001); "Проблемы филологии и журналистики" (Уфа, 2001).

Внедрение результатов исследования в практику осуществлялись в процессе экспериментальной работы в трех сельских школах и в двух городских гимназиях, а также материалы диссертационного исследования использовались при чтении лекций и проведении практических занятий в БГПУ.

**Экспериментальная база исследования.** Башкирская музыкальная республиканская гимназия-интернат им. Г. Альмухаметова, башкирская республиканская гимназия-интернат имени Р. Гарипова, школа-лицей "Ирандык" (г. Сибай), Абдряшевская, Уральская, Аскардовская средние школы Абзелиловского района Республики Башкортостан.

В эксперименте приняли участие около 400 учащихся 7-х классов, 138 педагогов г. Уфы и Республики Башкортостан.

#### *Основные этапы исследования*

Исследование проводилось в 3 этапа с 1997 по 2002 г.

*I этап* (1997-1998 гг.): изучение и обзор лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; констатирующий эксперимент; теоретический анализ и оценка стартового состояния проблемы.

С помощью констатирующих методик предполагалось определить реальный уровень знаний, умений и навыков в первоначальном овладении родным языком. На основе полученного материала была выдвинута гипотеза исследования, намечена программа экспериментальной работы.

*II этап* (1998-2000 гг.): обучающий эксперимент: проведение опытных уроков на основе разработанной системы по изучению синтаксиса простого.

*III этап* (2000-2002 гг.): контрольный эксперимент: обработка и анализ результатов экспериментальной работы, выявление эффективности предложенной методики, апробация ее в других школах, систематизация теоретических положений, формулировка выводов, оформление рукописи диссертации.

**Структура диссертации** определялась логикой исследования и поставленными задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (211 наименований) и 6 приложений. Общий объем текста – 187 страниц, в тексте диссертации содержится 5 схем, 1 диаграмма, 10 таблиц.

**Во введении** обосновывается выбор темы, актуальность диссертационного исследования, формулируются объект, предмет, гипотеза, определяются цель и задачи, раскрываются, научная и практическая значимость исследования, излагаются основные положения, выносимые на защиту.

**Первая глава** содержит анализ и обобщения фактов, связанных с темой исследования и называется «Теоретические основы методики обучения синтаксису простого предложения на основе развивающего обучения»

**Вторая глава** посвящена непосредственно методике преподавания синтаксиса простого предложения в 7 классе на основе принципов развивающего обучения.

**В заключении** обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.

# ГЛАВА I

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

### § 1. Дидактико-психологические и лингвометодические основы развивающего обучения

В настоящее время всё настойчивее повторяется тезис о переходе к развивающему обучению как об одном из условий действительной перестройки общеобразовательной школы. Ведь развитие – одна из необходимых задач любого педагогически разумного обучения. Однако пути решения этой задачи и получение результата могут быть различными.

Обучение в современной традиционной школе направлено на решение двух основных задач: во-первых, школа должна вооружить учащихся «прочными и глубокими знаниями основ наук», во-вторых, она обязана подготовить своих питомцев «к жизни», сформировав у них важнейшие умения и навыки, необходимые для включения в различные сферы жизни общества. Собственно развивающий эффект обучения, подчинённого задаче усвоения знаний, умений и навыков, может быть весьма различными. Но в любом случае развитие учащихся оказывается «побочным» результатом, «внеплановым» продуктом такого обучения.

Когда говорят о развивающем обучении, речь идёт не только и не столько о повышении его развивающей эффективности, сколько о его направленности на решение задачи развития учащихся. Существует несколько определений развивающего обучения.

Так, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин принципиальную особенность этой системы видят в том, что в процессе обучения она рассматривает учебную деятельность учащихся как особую форму активности ребенка, направленную на изменение им самого себя как субъекта учения. Превращение ребенка

в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы – подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни. Своеобразие цели развивающего обучения определяет особенности его содержания, методов, форм учебного общения, а также параметры и критерии успешности обучения [52, с. 7].

Е.Н.Кабанова-Меллер, З.И.Калмыкова, И.С.Якиманская, несмотря на различные нюансы в их определениях, развивающим считают такое обучение, которое обеспечивает усвоение знаний, формирует учебную деятельность и влияет на умственное развитие [83; 85; 209].

По Л.В.Занкову, развитие - это развитие не только ума, но и чувств, волевых качеств, характера, коллективистских черт личности [71; с. 68].

С точки зрения Н.Н.Поспелова, развивающее обучение - это совокупность развития умственных, волевых и эмоциональных качеств личности, способствующих самообразованию, которое тесно связано с развитием мышления [136, с. 150].

Таким образом, развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и формы организации которого направлены не только на повышение эффективности обучения, но и на решение задач развития учащихся. Понятно и то, что организация такого обучения – чрезвычайно сложная проблема. Педагогическая наука пока не нашла её однозначного разрешения и вокруг этого вопроса не прекращаются научные споры. В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин считают, что содержание обучения и образования, отражённое в учебных программах и учебниках, является определяющим залогом развивающего обучения, стало быть, нужно изменить и подобрать такое содержание, которое решало бы проблему развития [35, с. 101]. Д.Н.Богоявленская, Е.Н.Кабанова-Меллер, Н.Н.Поспелов основным путем формирования школь-



ника считают развитие, прежде всего его мышления, обучение операциям и приемам умственной деятельности [24; 83; 136]. П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина отмечают, что успешность обучения зависит от его построения как поэтапного формирования умственных действий [42: 169].

По мнению Л.М. Фридмана, наиболее существенным здесь является характер деятельности учащихся, которая не зависит от содержания и других компонентов обучения [188, с. 43].

Л.Я.Лернер, анализируя концепции развивающего обучения с позиций дидактики, отметил, что ни одна из них, кроме разработанной в трудах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и Л.В.Занкова, не претендует на целостность [97, с. 37].

В чём же особенность этих наиболее широко распространенных в школьной практике психолого-дидактических подходов развивающего обучения?

По Эльконину-Давыдову, ребенок может участвовать в учебном процессе как субъект лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач. Для этого необходимо начинать обучение не с усвоения способов решения частных задач, а с овладения общим принципом решения задач определенного класса. Овладеть же этим принципом ученик может, лишь осознав его объективные основания, то есть те внутренние свойства и отношения объекта действия (слова, предложения т.п.), которые определяют закономерности его функционирования и возможности дальнейшего преобразования и которые составляют содержание научного (теоретического) понятия о данном предмете. Система научных понятий как предпосылка и основание самостоятельного построения способов решения задач определенного класса является основным компонентом содержания развивающего обучения.

В отличие от способов решения частной задачи, овладение общим принципом построения действий не может быть обеспечено путем его демонстрации и объяснения. Для того, чтобы общий принцип был осознан именно в этом в своем качестве, ученику необходимо сконструировать его в процессе выявления, анализа и содержательного обобщения условий задачи,

зафиксировав результаты последнего в форме понятия. Другими словами, ученику предстоит воспроизвести основные моменты научного (теоретического) исследования. Необходимость организации и развертывания «квази-исследовательской» (В.В. Лавыдов) деятельности учащихся определяет своеобразие методов развивающего обучения.

Необходимым условием исследования являются критическое сопоставление используемых методов и получаемых результатов с методами и результатами других исследователей. Это полностью относится и к учебному «квазиисследованию», которое может быть успешным только в том случае, если оно осуществляется в форме коллективного учебного диалога, в процессе которого и происходит «обмен деятельностью» между его участниками.

Методическая система обучения мыслится Л.В.Занковым «как единое целое, обнимающее все предметы и характеризующееся определенным педагогическим содержанием» [71, с. 17]. Она обладает типическими педагогическими свойствами: многогранностью, процессуальным характером, коллизиями и вариантностью.

Благодаря многогранности в сферу учения вовлекается не только интеллект школьника, но и его эмоции, стремления, потребности. Личность растет и крепнет в условиях многогранной, содержательной жизни школьников: в учебной и внеклассной работе, в условиях дружеских отношений между учителем и детьми, полных уважения и внимания.

Богатое содержание не передается детям для его усвоения, используются все возможности для того, чтобы оно было открыто учеником. Творчество понимается как субъективно значимый процесс.

Творческую деятельность школьников обеспечивает особое структурирование содержания образования с опорой на типическое педагогическое свойство процессуальности, когда каждый отрезок учебного курса входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими элементами. Такое развертывание материала подготавливает ребенка к открытию нового материала, становится его объективной базой.

Учение школьников – это поиск, исследование, сопоставления, доказательства, постоянное преодоление трудностей. Это не прямолинейное равномерное движение, при котором к прежде полученным знаниям добавляются равномерно новые, это скачок в познании через открытие для него нового явления.

Л.В.Занков ввел понятия прямого и косвенного путей учения школьников. Прямой путь – сообщение ребенку знаний и способов деятельности, косвенный путь – это выход на прочные знания, умения и навыки через общее развитие школьников, через их самостоятельную познавательную деятельность.

Как отмечает сам Л.В.Занков, сорокалетний эксперимент показал эффективность косвенных путей в сочетании с прямыми путями при приоритете косвенных путей учения. На дальнейших этапах обучения это сочетание сохраняется при неуклонном росте косвенных путей. В конце концов, школьный опыт субъективно значимой исследовательской деятельности подведет человека к собственно исследовательской, творческой деятельности в вузе и на работе [71, с. 25].

Для освоения психолого-педагогических основ занковской дидактической системы обучения чрезвычайное значение приобретает педагогическое свойство вариантности, которое предоставляет возможность гибкого использования системы, видоизменяя пути и средства ее реализации в соответствии с особенностями учителей, учеников, условий работы школы и т.д. В перспективе подлинное творчество, совершающееся в индивидуальной форме, будет приобретать все большее значение. Унификация, которая долгое время была характерна для методики обучения, несомненно, будет преодолена. Тогда выявятся и окажутся высокодейственными те потенциальные духовные силы, которые присущи каждому учителю и каждому школьнику. Вариантность методической системы имеет границы, определяемые дидактическими принципами, которым свойственна направляющая и регулирующая роль.

Система Л.В.Занкова уделяет особое внимание объектам и действиям: наблюдению, противоречиям (коллизиям), высокой степени трудности, при этом построение учебного процесса, познание учащихся идёт от частного к общему, от конкретного к абстрактному.

Основное отличие дидактических систем Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова состоит в том, что реализация их обеспечивает развитие детей противоположными путями: первая дидактическая система предполагает организацию процесса обучения через «восхождение» от абстрактного к конкретному, вторая – от конкретного к абстрактному [50, с. 28].

Сам В.В. Давыдов подчёркивает, что его собственная система имеет принципиальное отличие от системы Л.В.Занкова [51, с. 19]. Это различие состоит в теоретических предпосылках и путях их практического воплощения.

Для того чтобы лучше осмыслить сущность этих дидактических систем, необходимо понять их истоки.

Проблема единства обучения и развития была поставлена и последовательно рассмотрена ещё в 30-х годах в трудах Л.С.Выготского, в которых описываются выявившиеся к началу 30-х гг. XX века три основные теории о соотношении обучения и развития [39, с. 17].

В основе первой теории лежит идея о независимости развития от обучения. Сторонниками этой теории были А.Гезель, З.Фрейд, Ж.Пиаже. С точки зрения названных ученых, обучение само по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нём не меняет, а, скорее, использует достижения предшествующего обучению цикла развития, так как развитие всегда идёт впереди обучения.

В.Джеймс, сторонник второй теории, придерживался той точки зрения, что обучение и есть развитие, обучение полностью сливается с ним, т.е. любое обучение является развивающим.

В третьей теории делается попытка преодолеть крайности двух первых и утверждается, что развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а обучение стимулирует и продвигает вперёд развитие (созревание). Согласно этой теории, развитие является более широким кругом, чем обучение. Сфера приложения определённой операции, усвоенной в процессе обучения, всегда шире, чем сама операция или структурный принцип, основанный на ней, то есть совершая шаг в обучении, ребёнок продвигается в

развитии на два шага, стало быть, обучение и развитие не совпадают, хотя и взаимосвязаны. В этой теории Л.С.Выготский выделил две основные черты: первая - это признание взаимосвязи обучения и развития, стимулирующей роли обучения на развитие и наоборот, вторая черта состоит в попытке объяснить наличие развивающего обучения.

Рассмотрев эти теории, Л.С.Выготский сформулировал свою позицию, в которой выражен один из концептуальных принципов современного обучения. Он подчёркивал, что развитие ребёнка «не совпадает с ходом самого образовательного процесса и имеет свою внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения» [39, с. 17].

Первым существенным положением гипотезы Л.С.Выготского является, как отмечает В.В. Давыдов, то, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми; создающими зоны ближайшего развития. Эта гипотеза, по мнению В.В. Давыдова, устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Вторым существенным моментом гипотезы Л.С.Выготского является представление о том, что обучение и развитие никогда не идут равномерно и параллельно друг другу и что между этими процессами устанавливаются сложные динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперёд данной умозрительной формулой [51, с. 69].

В педагогике и психологии разработаны теория учебной деятельности (В.В.Давыдов, И.И.Ильясов, А.К.Маркова, Д.Б.Эльконин) [80; 104; 203], теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.В.Талызина) [42; 170], концепция проблемного обучения (Д.Н.Богоявленская, А.П.Матюшкин, Н.А.Менчинская) [111; 107; 26]. Теория проблемного обучения разрабатывалась активно и в дидактике (М.А.Данилов, И.Я.Лернер, М.И.Махмутовым, В.Оконь, Н.И.Скаткин и др.) [56; 97; 162; 117]. Все они составляют основу технологии реализации данного подхода к обучению.

Э.С.Дзудцев, Л.П.Кигатинов исследовали категорию «деятельность» с педагогических позиций и выявили её особенности, учёт которых имеет зна-

чение для обеспечения эффективной деятельности учащихся. Проблеме деятельностного подхода к обучению посвящены работы П.Р.Атутова, В.В.Давыдова, В.А.Беликова, М.А.Давыдовой, И.А.Зимней, Т.И.Пуденко, А.З.Рахимова, Н.Ф.Талызиной и других [50; 11; 142; 170]. В них раскрываются сущность деятельностного подхода к обучению, его ведущие положения. Исследуется возможность таких подходов в развивающем обучении, как коммуникативно-деятельностный (Л.Н.Курганская), системно-деятельностный (А.И.Иваницкий, Л.А.Лисина, П.И.Самойленко, В.П.Симонов), личностно-деятельностный (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) [159; 10; 27; 208].

В последующие годы проблемы развивающего обучения изучались с разных позиций А.В.Брушилинским, Г.Д.Кирилловой, Л.Д.Обуховой и другими. Полученные результаты этих исследований позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить определённые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения, определить сущность понятия «развивающее обучение».

Дидактическая система Л.В.Занкова представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт современных ему достижений психологической и педагогической наук. В ней критически оценивается неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, однообразие его повторения, скудность теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение их привитию навыков.

Педагогическая культура учителя предполагает осмысление и осознание им отличительных особенностей системы Л.В.Занкова, к которым относятся: направленность на высокое общее развитие школьников, которая является стержневой характеристикой всей системы; высокий уровень трудности обучения; быстрый темп прохождения учебного материала, ведущая роль и повышение удельного веса теоретических знаний; целенаправленность и систематическая работа над развитием всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Основой системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова является теория учебной деятельности и её субъекта, одной из главных общих целей которой является развитие потребности в самоизменении. Чтобы у школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи, главная особенность которых состоит в том, что при их решении школьник побуждается к поиску, он ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам. Школьник в роли субъекта выполняет собственную учебную деятельность, при этом он должен знать о своих ограниченных возможностях, научиться преодолевать свою ограниченность, то есть рефлексировать. Как отмечает В.В.Давыдов, приобретение потребностей в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться, овладение учебными действиями формирует умение учиться [52, с. 45].

Основные положения системы Эльконина-Давыдова:

1. Это, как уже мы отметили, сама основная идея развивающего образования и развивающего обучения, ориентация на приоритет в школьном образовании «всех форм воспитания личности учащихся, которые могут выступать в нём как подлинные субъекты своей деятельности».

2. Это концепция обучения как формирование деятельности в широком смысле («обучение деятельности»). При этом они исходят из известной позиции Э.В.Ильенкова – что оптимальным путём овладения знанием является «деятельность, направленная непосредственно на предмет» и «изменяющая его». По Давыдову, преобразование как раз и есть «изменение внутреннего образа объекта».

3. Понимание личности как творческого начала и необходимости для школы ориентироваться на развитие личности.

4. Разделение эмпирического и теоретического (содержательного) обобщения, то есть формирование теоретических обобщений должно осуществляться с опорой на эмпирический опыт школьника.

5. Восходящее к Л.С.Выготскому понимание соотношения обучения и развития.

6. Необходимость сформировать мотивационный план учебной деятельности.

На сегодняшний день в системе развивающего обучения достаточно широко используются следующие психолого-дидактические концепции. Это, например, «Система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности» (И.П.Волков, Г.С.Альтшуллер, И.П.Иванов). Согласно их концепции, творческие способности существуют параллельно и независимо от общих и специальных способностей, и главная цель - «выявить, учесть и развить творческие способности, фронтально приобщить школьников к многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт» [124, с. 5].

Личностно-ориентированное развивающее обучение (И.С.Якиманская) акцент делает на развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ребёнка, на максимальное выявление, использование индивидуального опыта ребёнка, а также на помощь личности познать себя, самоопределиваться и самореализоваться.

Третья, наиболее известная разновидность развивающего обучения - технология саморазвивающего обучения (Г.К.Селевко), своими целями считает формирование человека самосовершенствующегося и самоуправляющих механизмов личности, воспитание доминанты самосовершенствования, саморазвития личности, формирование индивидуального стиля учебной деятельности [124, с. 38].

Большой интерес вызывает концепция авторов программ и учебников «Школы 2100...». Здесь прежде всего привлекает следующее:

1. Авторы пишут: «Мы стремимся, не сходя с позиций развивающего обучения, охватить все аспекты деятельности обучения (со стороны учителя) и деятельности ученика (со стороны ученика), сделав основной акцент на обеспечение самостоятельности и творческой ориентации ученика в процессе учения».

2. Авторы этой концепции стремятся максимально соотнести свою концепцию с практикой реальной массовой школы, в то время как направле-



ние Эльконина и Занкова создают как бы новую школу рядом с массовой. И такой путь нужен сегодня, чтобы отработать отдельные компоненты учебного процесса учебной деятельности. Но нужна модель развивающего обучения для переходного периода - эту задачу и решает данный подход.

3. «Школа 2100...» ориентируется на сегодняшних учащихся, что, прежде всего, связано с динамичностью изменения образовательной среды, даже и самой её структуры.

Они пишут: «При развивающем обучении развивается кроме собственно интеллектуальных способностей воображение и память, эмоционально-мотивационная сфера и самосознание, сферы сотрудничества и общения, и другое» [196, с. 5]. «Эта система требует от меня, педагога, постоянной готовности к самым невероятным ситуациям, к необходимости отвечать на непредсказуемые вопросы детей и доходчиво доказывать им свою точку зрения. Это заставляет быть постоянно в прекрасной интеллектуальной форме - мы развиваемся, растём вместе с детьми» [156, с. 69].

«Противники» утверждают, что, кроме теоретического замысла, развивающее обучение ничем не оправдано, задачи обучения в программах развивающего обучения сформулированы неопределённо и т.д. [91, с. 3; 121, с. 3]. Но нельзя забывать, что, хотя и традиционная система применима, мы все вышли из её недр, она всё-таки готовит функционера, исполнителя, а системы «развивающего» обучения - человека-деятеля, способного поставить перед собой цели и находить способы их достижения.

Интенсивные поиски новой модели обучения характерны для образования во всём мире. Исследователи зарубежной школы и педагогики (Б.Л.Вульфсон, А.И.Джуринский, З.А.Малькова и др.) отмечают такие ведущие тенденции их развития: использование форм и методов, повышающих активность, самостоятельность учащихся, направленность на активизацию учебного процесса, его переориентацию на ребёнка, превращение ученика в активного субъекта обучения. Исследования зарубежных психологов, педагогов направлены на поиск способов развития познавательной деятельности

учащихся и её элементов, организации сотрудничества учащихся. Проблемой рассмотрения становится подход к обучению не как простому механизму передачи суммы знаний, а как пути познания мира [196, с. 17].

По мнению других зарубежных учёных, в частности Э.Колли, А.Маслоу, К.Роджерса, Ж.Фридмана и других, обучение должно быть ориентировано на формирование готовности личности к быстрым переменам в обществе [196, с. 15].

Развивающее обучение с каждым годом получает всё большее распространение. В настоящее время почти во всех крупных городах России, в том числе и в Уфе, имеются Центры по переподготовке кадров и по распространению литературы по новым технологиям. В Харькове работает Центр психологии и методики развивающего обучения по концепции Эльконина-Давыдова, в Москве создан Федеральный Научно-Методический Центр имени Л.В.Занкова по системе общего развития учащихся.

Большой вклад в развитие данной системы был сделан научной школой А.З.Рахимова. Он заключается, с одной стороны, в том, что проблемы развития и формирования типа мышления были замкнуты на решение более глобальной проблемы — проблемы формирования и развития творческого мышления, а с другой стороны, тем, что были наработаны технологии, которые позволили создать принципиально новые учебники и пособия по ряду предметов [142, с. 57].

С 1994 года в г. Набережные Челны Республики Татарстан в Институте непрерывного педагогического образования была открыта лаборатория технологии творческого развития (научный руководитель — А.З.Рахимов). На сегодняшний день уже более двадцати школ с татарским языком обучения города Набережные Челны работают по технологии творческого развития в учебно-воспитательном процессе.

На квалификационных курсах переподготовки повышают мастерство учителя Азнакаевского, Муслюмского и других районов, а также городов Казань, Елабуга, Лениногорск Республики Татарстан. С опытом внедрения тех-

нологии творческого развития в городе Набережные Челны знакомятся также учителя Буздякского, Чишминского, Бакалинского, Дюртюлинского, Нуримановского, Чекмакушевского, Краснокамского, Белебеевского районов Республики Башкортостан. И они теперь преподают у себя «Алифба», татарский язык в начальных классах по этой технологии. С 1997 года началась подготовка учителей среднего звена на базе существующих учебников.

Суть Рахимовской школы – в процессе собственного анализа и синтеза, абстрагирования, установления законов, принципов достигнуть полноценного понимания, творческого развития учащихся.

В Республике Башкортостан новации, связанные с организацией учебного процесса, также начинают получать большое распространение. Министр образования Республики Башкортостан Г.М.Мухамедьянова среди актуальных в учебной деятельности отмечает следующие направления: повышение качества образования, развитие национального образования, научно-методическая поддержка инновационных процессов в сфере образования, развитие творческой одарённости детей, формирование гражданина демократической России и нового Башкортостана.

Большой вклад в концепцию развивающего обучения внёс В.П. Сухов. Он работает в БГПУ на кафедре экономической географии. У В.П. Сухова учебники написаны по принципу сочетания логического и эмоционального, научного и художественного образного изложения материала, по принципу сочетания научно-теоретического мышления с собственной творческой практической деятельностью учащихся.

В своей монографии «Деятельностный подход в развивающем обучении школьника», изданной в 1997 году, он обобщил результаты своих исследований в области теории и практики развивающего обучения в школьных курсах естественно-математического цикла [168, с. 19].

В.П.Сухов разработал технологию деятельностного подхода в развивающем обучении школьников, следуя которой учителя, выпускники педагогических вузов, смогут быстрее достигнуть высокого профессионализма по

сравнению со своими коллегами, опирающимися лишь на собственный опыт проб и ошибок.

Наиболее успешно, целенаправленно, системно осуществляется процесс внедрения системы новых технологий в школы Республики Башкортостан.

Так, например, в Уфе педагоги начальных классов средних школ № 4 и №16 апробировали методики Эльконина-Давыдова, средняя школа № 6 – учителя-новатора И.С. Пиядина, средняя школа № 11 – методики В.И. Зайцева, средняя школа № 12 - методики Л.В.Занкова.

В общеобразовательных учреждениях 167 учителей начальных классов работают по системе Л.В.Занкова, 42 учителя – по системе Эльконина-Давыдова. Судя по «Информации о преподавании в начальных классах образовательных учреждений РБ» Министерства образования РБ, в целом по республике по новой системе работает немало школ:

- по системе Занкова – 11,4%;
- по системе Эльконина-Давыдова – 5,4%;
- по программе «Школа 2100» – 6,5%;
- по программе Ф.Ф.Азнабаевой, Ф.Ш.Сынбулатовой – 24,6%.

В национальных школах преподавание русского языка и чтения ведётся по программам Ф.Ф.Азнабаевой, башкирского языка и родной речи – по программе Ф.Ш.Сынбулатовой, Э.А.Исламгуловой, составленным на основе концепции Эльконина-Давыдова.

Методика развивающего обучения в национальных начальных школах успешно применяется в Абзелиловском (60%), Аургазинском (36%), Бурзянском (42%), Зианчуринском (30%), Кугарчинском (20%), Баймакском (12,3%) районах. В целом по республике – 24,8%.

Как видим, во многих школах нашей республики преподавание ведётся по программам развивающего обучения. Но, к сожалению, с переходом в среднее звено учащиеся по многим предметам, в том числе и по родному – башкирскому языку, вынуждены продолжать заниматься по традиционной

методике, так как этот этап обучения в методике преподавания родного языка до сих пор оставался неразработанным.

Развивающие возможности синтаксиса как раздела школьного курса родного языка очень большие, потому что именно при изучении синтаксиса учащиеся знакомятся с системой взаимосвязей между грамматическими значениями слов в словосочетании и в предложении, тексте и способах их выражений.

Первые представления системного характера о синтаксисе учащиеся получают в 5-м классе, в 6-м классе проблемы синтаксиса затрагиваются при изучении функций частей речи в предложении, и более глубокое системное изучение синтаксиса предусмотрено в 7-8 классах.

В 7 классе изучается синтаксис простого предложения: повторение пройденного материала (3 ч.), словосочетание (7 ч.), главные и второстепенные члены предложения (13 ч.), виды простых предложений (8 ч.), предложения с однородными членами (5 ч.), предложения с обособленными членами предложения (7 ч.), обращения, вводные слова и предложения (4 ч.), прямая и косвенная речь (4 ч.).

В восьмом классе предусмотрено изучение синтаксиса сложного предложения.

Синтаксический строй современного башкирского языка изучен достаточно полно: имеются специальные монографические работы, пособия, учебники, посвящённые исследованию синтаксиса простого и сложного предложений, словосочетаний, накоплено большое количество научной и учебной литературы по синтаксису простого предложения, имеется учебник для студентов «Современный башкирский язык», научная грамматика современного башкирского литературного языка (под ред. А.А.Юлдашева) [199; 201; 150; 151; 3; 69; 174; 45].

Многие закономерности усвоения русского языка как родного нашли отражение в трудах А.А.Потебни, Ф.Ф.Фортунатова, А.А.Шахматова, А.И.Бде Куртенэ, В.А.Богородицкого, Л.В.Щербы, А.М.Пешковского, В.В.Виноградова.

Р.А.Будагова, Ю.С.Степанова, Б.А.Серебренникова, В.З.Панфилова и др. [138; 186; 198; 195; 120; 29; 32].

Именно в предложении сосредоточиваются все выразительные средства языка и синтезируются грамматический, лексический и произносительный уровни языка.

Сравнительно новое направление лингвистической науки – синтаксис текста, теория сложного синтаксического целого даёт прочное основание для конструирования текста. Согласно этой теории, компонент текста предстаёт перед учащимися как организованное целое единство, имеющее свои внутренние связи, свою структуру. Такое понимание синтаксиса текста применимо и к построению и совершенствованию текста, создаваемого учащимися.

Изучение синтаксиса способствует не только лингвистическому развитию учащихся, но и оказывает интенсивное воздействие на их эвристические способности – интуицию, догадку, формирует гибкость речевого мышления.

В актах порождения текста кроме знаний, умений и навыков ученику нужна лингвистическая интуиция, способность к догадке и лингвистическому прогнозированию в процессе реализации имеющихся знаний и умений, к гибкому варьированию приёмов учебной деятельности с грамматическим материалом, к открытию «новых» приёмов и т. д. Именно поэтому важно в дидактических целях сознательно усилить развивающее воздействие изучаемого на уроках родного языка материала на интеллектуальное и лингвистическое развитие школьников.

## § 2. Лингвистические основы методики преподавания синтаксиса простого предложения родного (башкирского) языка

Синтаксис – раздел грамматики, изучающий синтаксический строй языка. Основными единицами являются предложение и словосочетание. Башкирский язык обладает развитым синтаксическим строем. Структурное

развитие и обогащение синтаксиса родного языка происходит за счет ресурсов народного разговорного языка, фольклора и художественной литературы. В башкирском письменном литературном языке широкое распространение получили синтаксическая синонимия и вариативность. В результате бурного роста экономики, науки, техники и культуры происходит функциональное развитие и стилистическая дифференциация синтаксиса литературного языка. По составу и употребительности синтаксических средств и структур существует определенное соотношение между устной и письменной формами литературного языка: для обеих форм общими являются основной словарный фонд и грамматический строй, различия состоят в преимущественном употреблении бессоюзных конструкций в устной речи и синтаксических конструкций с союзами – в письменной форме литературного языка. Кроме того, в письменной речи преобладают простые распространенные предложения с обособленными второстепенными членами и деепричастными оборотами, а также сложные синтаксические конструкции аналитического и аналитико-синтаксического типов. Что касается простых нераспространенных и одноставных определенно-личных предложений, сложных построений синтетического типа, то они характеризуют устную народно-разговорную речь.

Далее, в обиходно-бытовой речи определенной части интеллигенции, а также в некоторых литературных произведениях употребляются профессиональная (научно-техническая) терминология и диалектные слова.

Предложение – это коммуникативная единица, неизменно обладающая предикативностью и модальностью. Словосочетанием называется сочетание, которое образуется путем установления конкретизирующего отношения между не менее чем двумя полнозначными словами.

Слово и словосочетание отличаются друг от друга тем, что они обозначают понятие по-разному. Слово вообще обозначает какое-нибудь понятие, т.е. оно обозначается понятие, предмет или явление в обобщенном виде. Например, слово *укыу* (читать) обозначает всякое чтение, а словосочетание *хат укыу* (читать письмо) обозначает не всякое чтение.

Подавляющее большинство словосочетаний, бытующих в языке, является простым. Наряду с этим очень часто встречаются словосочетания, которые состоят не из двух, а из трех, четырех и более знаменательных слов и не расчленяются на простые словосочетания. Например, *кырын күз менән карау* (не уважать, букв. смотреть искоса); *ике көн укыу* (учится два дня). Дальнейшее членение таких словосочетаний повело бы к разрушению живых отношений между словами и имело бы чисто формальный характер.

Таким образом, сложным называется такое словосочетание, которое состоит из более чем двух полнозначных слов и которое не расчленяется на простые словосочетания.

Тюркские языки, в том числе и башкирский, отличаются от славянских языков тем, что в них сложные словосочетания очень часто образуются путем установления конкретизирующего отношения между словом, с одной стороны, и предложением, т.е. предикативным сочетанием, – с другой. Например, *һин язған хат* (письмо, которое ты написал); *без барасак юл* (дорога, по которой мы должны идти) и т.д.

Во всех грамматиках, посвященных синтаксическому строю различных систем языком, вошло в традицию по способу и средствам связи выделять три основных типа подчинительной связи – согласование, управление и приемыкание, а в синтаксической системе тюркских языков, в частности, в башкирском языке указывается еще и четвертый тип – изафет.

Из разновидностей управления особенно большое место занимает глагольное управление. В данном случае имя существительное или местоимение в форме винительного падежа выступает в качестве подчинительного компонента. Смысловые оттенки данной подчинительной связи зависят от переходности и непереходности глаголов, а также от семантического профиля управляющего глагола. Примеры: Глаголы целенаправленного действия типа *сакыр, йырла, ташла, ыргыт, эзлә*; глаголы зрительного и слухового восприятия *күр, ишет*; глаголы речи и мышления *һөйлә, төшөн, хәтерлә*; каузативные глаголы типа *укыт, өйрәт, ашат, эсер* и т.д.



Иногда встречается двойное управление – управление винительным и дательным падежами (*китапты Ғәлиәгә бир; итекте Рәстәмгә һат; дәрыузы Зифаға илт; ғаризаны ректорға килтер*).

Кроме того, в башкирском языке имеет место управление винительным и исходным падежами (*ингенде ямғырзан һакла; Айсыуакты Таңһылыузан һора*).

В некоторых случаях употребляется управление исходным, винительным и дательным падежами (*ауылдан балаларзы Өфөгә алып кайттым*).

Управление существительных в башкирском литературном языке получило очень широкое распространение. Здесь в качестве определяющего слова всегда выступает имя существительное, а функцию подчиненного компонента выполняют как собственные, нарицательные имена, так и местоимение, имя числительное. Управление дательным падежом (*ағайыма хат; ағайыма посылка; әсәйемә бүләк; Айбулатка ярзам; халыкка рәхмәт*).  
Примеры: *Байзарзың Ильяска дошманлығы көндән-көн көсәйә бара. (Сов. Башк.) Враждебность баев к Ильясу усиливается с каждым днем.*

Имя прилагательное в основном управляет дательным и исходным падежами. Управление дательным падежом: а) собственно прилагательных типа *айыр, бай, бирешмәҫлек, кыйын, мәғлүм, рәхәт, таныш, оҫта, әуәс, яйлы, яраклы*. Пример: *Ауырлыктарға сызамлы, көрәшкә батыр, тормошка өмөтлә, белемгә ынтылышлы егеттәр араһында инек. (М.Йәлил). Мы были среди тех джигитов, которые терпеливы к трудностям, отважны в борьбе, полны веры в жизнь, упорны в стремлении учиться.*

Управление исходным падежом (*һинән бәләкәй, үлемдән ауыр, унан олорак*). Примеры: *Тыштан таза, эстән керле булып йәшәргә һун һинә ни калған? (Х.Кәрим). Чего тебе-то жить чистым снаружи и грязным изнутри? Коростан нык, уттан көслә, кылыстан үткер, елдән етез бул! (И.Гиззәтуллин). Будь прочнее стали, сильнее огня, острее сабли, быстрее ветра!*

Сфера распространения управления числительных, наречий, модальных слов очень ограничена.

Согласование не характерно для тюркских языков, так как в этих языках отсутствует категория рода. Согласование преимущественно имеет место между подлежащим и сказуемым, которые образуют не словосочетание, а предложение. Этот вид связи обнаруживается в основном в определительных словосочетаниях, первый компонент которых выражен местоимением в форме родительного падежа, а второй – существительным в соответствующей форме принадлежности (*минен кызым, минен улың*). Здесь связь очень слаба, ибо появление определения не предусмотрено правилами употребления формы принадлежности определяемого слова, но строго предопределена лексическая наполняемость и форма определения. Что касается третьего лица (*унын китабы, уларзың иле*), то на лицо сильная связь, так как оно – третье лицо – по своей природе является абстрактным, и появление определения вызвано самой спецификой формы принадлежности данного лица, обозначающей лицо обладателя лишь условно и предполагающей его лексическое уточнение; но лексическая наполняемость определения в данном случае довольно свободна, ибо определением может быть чуть не любое существительное или его местоименный заменитель.

В башкирском языке выделяют именное примыкание, глагольное примыкание, наречное примыкание.

Объектные отношения при примыкании формы основного падежа имени к глагольному сказуемому, атрибутивно-характеризующая связь при примыкании существительного, местоимения, числительного и причастия к определяемому существительному (или его аналогу), обстоятельственные и адвербиально-характеризующие отношения при примыкании наречия, деепричастия и форм падежей с послелогам к глагольному сказуемому, уточнительно-характеризующие отношения при примыкании наречия к прилагательному – вот синтаксические отношения, выражаемые примыканием.

Таким образом, в башкирском литературном языке слова, выступающие определениями и обстоятельствами, по падежам не изменяются, в связи

с чем одно и то же слово может получать оба значения в зависимости от того, примыкает оно к имени или примыкает к глаголу.

Исследователи-тюркологи выделяют три типа изафетных конструкций с особым типом синтаксической связи.

Первый тип связи изафета, где оба компонента не имеют связующих морфологических показателей, тюркологами определяется как примыкание: *ағас кәрәк* (деревянная лопата); *тимер һәнәк* (железные вилы); *таш юл* (каменная дорога).

Н.К.Дмитриев полагал, что в «определенной группе существительных» компоненты конструкции типа: *һинен атың* связываются по способу согласования [61, с. 98].

Д.С.Тикеев в специальном исследовании на материале башкирского языка указывает, что в изафетных конструкциях первого типа (*тимер кәрәк*), определение сочетается с определяемым словом способом примыкания, а в изафетных конструкциях второго и третьего типов соположением, причем выделяются две разновидности его: подчиненного слово может иметь аффикс притяжательного падежа, но может употребляться и без него [175, с. 27]. Наличие или отсутствие аффикса притяжательного падежа по нашему мнению, связана с выражением категории определенности и неопределенности в данном типе словосочетаний.

Предложение – это минимальная коммуникативная единица, принципиально отличающаяся от слова и словосочетания своей коммуникативной значимостью, модальностью и предикативностью.

Оно формируется по законам определенного языка, выражает относительно законченную мысль, отношение говорящего к реальной действительности.

По существующей лингвистической традиции различаем простое и сложное предложение. Каждое из них представляет качественно новую, самостоятельную синтаксическую конструкцию.

Полнозначные слова входящие в состав предложения и отвечающие на различные вопросы, называются членами предложения. Последние делятся на главные и второстепенные члены предложения.

Подлежащие и сказуемые играют решающую роль в организации предложения. Однако это не значит, что всегда и везде они являются носителями основной смысловой нагрузки синтаксической конструкции. В зависимости характера контекста и коммуникативного задания второстепенные члены могут выражать основную идею высказывания, иначе говоря, они выступают в качестве ремы или нового. Между тем, это исключение. Общая закономерность такова: подлежащие и сказуемые являются носителями основной информации предложения. С грамматической точки зрения между подлежащим и сказуемым существует подчинительная связь – согласование. Одна из особенностей башкирского языка заключается в том, что между главными членами согласование в числе последовательно не проводится (*улар килде, укыузар башланды, кәндәр һалкынайзы, йәштәр үсә, карттар сүгә*). Второстепенные члены предложения делятся на следующие виды: 1) определение, 2) приложение, 3) дополнение, 4) обстоятельство. Широко распространено мнение, по которому определение и приложение поясняют подлежащее, а дополнение и обстоятельство – сказуемое предложения. Однако в зависимости от характера контекста и коммуникативного задания определение может относиться к сказуемому, а обстоятельство и дополнение – к подлежащему. Примеры: *Шаян кеше – якшы кеше, яман кеше – шакшы кеше*. (Халык мәкәле). *Шутливый (веселый) человек – хороший человек, злой человек – плохой человек. Иртәнсәк һалкын һыу менән йыуыныу тәнгә рәхәтлек бирә. Умывание по утрам холодной водой дает телу удовольствие.*

Определение обозначает внешний признак, внутренний характер, количество и принадлежность предмета. Например, *күк йөзөндә бейәләй тиклем дә болот әсәре юк* (А.Тәһиров). *В небе нет ни намека на облачко, величиной хотя бы с рукавицу.*

Приложение представляет своеобразную разновидность определения. Оно не только поясняет предмет или человека, но и дает им новое, дополнительное наименование. Если определение выражается различными частями

речи, то в роли приложения выступают имя существительное и субстантивированные слова. Например, *Бер аззан директор һәм укыу бүлеге мәдире менән бая ингән һоро пальтолы кеше — халык комиссары Шәһит Хозайбирзин килеп инде* (С.Агиш). *Через некоторое время вместе с директором и завучем вошел тот самый человек в сером пальто — народный комиссар Шагит Худайбердин.*

Дополнение поясняет глагол, который может выполнять функции сказуемого, подлежащего, определения и обстоятельства. В составе предложения дополнение может быть относительно самостоятельным или зависимым компонентом высказывания. Если дополнение относится к непереходному глаголу, то оно приобретает относительную самостоятельность, а если поясняет переходный глагол, то она считается зависимым второстепенным членом предложения. Например, *Таузары алтын көмөшкә, һузары — балыкка, кырзары — игенгә, урмандары һылыу ағастарға бай ул ерзән* (Р.Ниғмәти). *Горы тех мест богаты золотом и серебром, воды — рыбы, просторы — хлебом, леса — прекрасными деревьями.*

При рассмотрении обстоятельства различаем: обстоятельство времени, обстоятельство места, обстоятельство причины, обстоятельство цели, обстоятельство образа действия, обстоятельство сравнения, обстоятельство меры и степени, обстоятельство условия, обстоятельство уступительные.

Д.С.Тикеев выделяет четыре функциональных типа, т. к. «предложения, кроме деления по цели высказывания, еще классифицируются и по выражению эмоциональности: эмоциональные и неэмоциональные: повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные [177, с. 105].

Характерные особенности повествовательных предложений — это относительная законченность высказывания. В башкирском языке, кроме выражения синтаксических временных отношений, сказуемые повествовательных предложений служат и средством передачи различных модальных значений. По этому поводу М.В.Зайнуллин пишет, что «модальное значение в современном башкирском языке прежде всего выражается формами наклонения

глагола». Например, *Уйланкырап карарға кәрәк* (М.Бурангол). *Необходимо подумать*. Вопросительным называются предложения, в которых говорящий планирует что-либо узнать, получить информацию от собеседника.

В башкирском языке имеются различные по структуре и коммуникативному назначению вопросительные предложения. Вопросительные предложения общего характера, например, *Әллә һин дә, козағый, киноға бармаксы булаһынмы?* (Н.Мусин). Сваха, даже ты, кажется, собираешься в кино? Вопросительные предложения, содержащие в своем составе двойной или тройной вопрос, например, *Касан, кайза, кем менән осрашабыз?* (М.Кәрим). *Когда, где, с кем встречаемся?* Вопросительные предложения, выражающие побуждение к действию в вежливой форме вопроса, например, *Килен, минә һалкын һыу бирсе? – тип эсергә һораны* (Н.Мусин). *Сноха, подай, пожалуйста, холодной водицы. – попросила она*. Побудительные предложения выражают волеизъявление говорящего побудить кого-либо совершить те или иные действия. Они могут выражать приказ, повеление, просьбу, совет, предупреждение и т. п., например, *Байрамға кил!* (Б.Бикбай). *Приезжай к празднику*.

Как отмечает М.В.Зайнуллин, побудительные предложения в башкирском языке служат средством выражения побудительной модальности, и «побудительная модальность в современном башкирском языке характеризуется чрезвычайно богатым инвентарем средств выражения» [69, с. 44].

Восклицательные предложения выражают эмоциональное отношение говорящего к содержанию высказывания и характеризуется особенной интонацией – восклицательной. Они могут выражать интеллектуально-интуитивное состояние, эмоциональное ощущение, желание, приказ и т. д. Например, *Ә гармуны һун, гармуны! Йәне генә юк! Ә тауышы һун, тауышы!* (Т.Килмөхәмәтов). *А гармошка же его, гармошка! Не имеет только душу! А голос ее, голос!*

Обособление второстепенных членов предложения является одним из трудных и сложных разделов синтаксиса не только башкирского языка, но и

других тюркских языков. В тюркологической литературе обособленные второстепенные члены, обстоятельственный (деепричастный) оборот и придаточное предложение часто смешиваются.

Некоторые башкирские и татарские языковеды, например, проф. К.З.Ахмеров и акад. М.З.Закнев в состав обособленных второстепенных членов предложения включают и обстоятельственные (деепричастные) обороты. Правда, между этими двумя синтаксическими единицами есть много общего: они состоят не только из второстепенных членов, выделяются паузой и интонацией, имеют разъясняющее, уточняющее значение, свободно передвигаются из одного места в другое в составе предложения.

Вместе с тем обособленные второстепенные члены имеют и свои особенности: они состоят минимум из одного полнозначного слова, последний, основной, организующий компонент развернутого, распространенного, обособленного, второстепенного члена никогда не выражается деепричастием (хәл кылым) и причастием (сифат кылым), следовательно, он не может выступать в качестве сказуемого при любых условиях и обстоятельствах, иными словами, лишен категории предикативности.

Если последний, организующий компонент распространенного обособленного второстепенного члена выступает в качестве определения, приложения, дополнения и обстоятельства, то основной, постпозитивный, член деепричастного оборота выполняет функцию обстоятельства.

В современном башкирской литературном языке определение и дополнение обособляются сравнительно реже, чем приложение и обстоятельство. Этот факт объясняется тем, что определение постоянно относится к существительному, а дополнение поясняет глагол, причем оба почти не выступают в качестве общего второстепенного члена в начале предложения, как это бывает обычно с обстоятельствами времени и места. Например, *Әхмәт төнгә тиклем шунда, һыу буйында, камышлыкта, таллыктар араһында, ятты* (И.Көсәпкол). *До наступления ночи Ахмет лежал там, у реки, в камышах и ивняке.*

По существующей лингвистической традиции простое предложение делится на односоставные и двусоставные. В основе данной классификации лежит грамматический принцип. Если простое предложение состоит из главных и второстепенных членов, то оно называется двусоставным; если же простое предложение состоит из подлежащего или из сказуемого, то оно называется односоставным.

По грамматической структуре односоставные предложения делятся на такие виды: эйәһез һөйләм – безличное предложение, инфинитив-модаль һөйләм – инфинитивно-модальное предложение, билдәле эйәле һөйләм – определенное личное предложение, дөйөм эйәле һөйләм – обобщенно-личное предложение, билдәһез эйәле һөйләм – неопределенно-личное предложение, атама һөйләм – назывное предложение.

Характерно, что в односоставных синтаксических конструкциях субъект и предикат высказывания выражаются при помощи сказуемого (группы сказуемых) или подлежащего (группы подлежащих).

Таким образом, теоретический курс синтаксиса простого предложения башкирского языка изучено достаточно полно. И обучение данному курсу в национальной школе, на наш взгляд, будет более эффективным и отвечающим современным требованиям, если учитывать знания учеников, ранее полученные на уроках русского языка, использовать наряду с традиционными методами при обучении родному языку, новые приемы, какими являются сравнение, сопоставление, перевод и др.

РОССИЙСКАЯ  
ГОСУДАРСТВЕННАЯ  
БИБЛИОТЕКА

### § 3. Урок родного языка и роль учителя-предметника при реализации основных принципов развивающего обучения

Теория урока родного языка в школе находится в состоянии непрерывного развития. Школьный урок, как живой организм, реагирует на изменения, происходящие вокруг. Каждая эпоха диктует свои законы, которые ре-



гулируют человеческую деятельность, общественное самосознание, ценностные ориентации личности. В соответствии с этим каждая эпоха определяет особенности содержания и формы образования, в том числе и школьного.

Проблема совершенствования урока как основной формы организации учебной деятельности детей в школе не может быть решённой раз и навсегда. Думается, это бесконечный творческий процесс.

Обучение родному языку в современной школе осуществляется в условиях глобальных изменений во всей системе образования. В качестве основной цели обучения на современном этапе выдвигается формирование высоко нравственной, интеллектуально развитой языковой личности. Концепция формирования языковой личности уходит своими корнями в идеи Ф.И.Буслаева, который методические принципы своего труда «О преподавании отечественного языка» строил на представлениях о нерасторжимом единстве родного языка с личностью ученика. Он писал: «...родной язык так сросся с личностью, что учить оному, значит вместе с тем и развивать (личность) духовные способности учащихся» [30, с. 42]. Учёный также отмечал, что учитель не должен увлекаться только ею одной, не обращая внимания на личность читателя или слушателя, напротив, педагог должен развивать, образовывать, упражнять способности учащихся: наука тогда имеет цену.

Исключительная роль родного языка в формировании личности школьника впервые была раскрыта, многосторонне проанализирована и практически реализована в работах К.Д.Ушинского. Великий русский педагог неоднократно писал о «глубоком, центральном значении отечественного языка не только в первоначальном обучении, но и в средних учебных заведениях» [177, с. 13]. Говоря о развитии личности, К.Д.Ушинский имел в виду развитие не только мышления ученика, но и других его качеств: наблюдательности, воображения, фантазии, желания, способности самостоятельно приобретать новые знания.

Методист А.И.Власенков в книге «Развивающее обучение русскому языку» вслед за классиками методики Ф.И.Буслаевым и К.Д.Ушинским рассматривает пути развивающего обучения сквозь призму формирования лич-

ности школьника [33, с. 17]. Овладение родным языком, «даром слова» - главный фактор обогащения духовного мира ребёнка, его ценностных ориентаций, его познавательных интересов и способностей, его умственного труда.

Наиболее эффективно применяли психолого-дидактические системы также В.П.Шереметьевский, А.М.Пешковский, Л.В.Щерба, Н.С.Рождественский, Г.А.Ладыженская, Т.К.Донская, В.В.Репкин и др.

Родной язык является одним из ведущих предметов гуманитарного цикла в системе школьного образования, поскольку имеет огромное значение в жизни нашего общества, в становлении и развитии личности ребёнка. Однако очевидно, что преподавание предмета «Башкирский язык» в общей средней школе требует к себе самого серьёзного внимания. Сегодня школа не вполне обеспечивает функциональную грамотность учащихся, их орфографическую и пунктуационную грамотность; недостаточно формируются навыки и умения устной и письменной речи. Теоретические сведения о родном языке изучаются изолированно и слабо используются для формирования практической речевой деятельности на родном языке. Это означает, что проблема соотношения знания о языке и практического владения языком всё ещё не решена, несмотря на то что башкирский язык как родной относится к числу важнейших учебных предметов, составляющих вместе с другими школьными курсами основу общего образования выпускников. В отличие от остальных учебных предметов, башкирский язык как родной выполняет две функции: он является, во-первых, предметом изучения и обучения ему и, во-вторых, средством изучения всех остальных предметов. От уровня его преподавания, следовательно, во многом зависят успехи учащихся в овладении как родным языком в качестве средства общения во всех формах его применения, так и всеми остальными учебными предметами. Поэтому необходимо найти пути повышения качества преподавания родного языка, внедрять в практику различные ведущие технологии образовательной системы. При обучении родному языку при этом меняются не только цели, задачи, принципы учебного процесса, но и сам урок. «Обучение языку по новой системе строится так, чтобы оно захватывало не только ум, но и вызывало бы различные чувства»

[5, с. 5]. Это различные формы сотрудничества детей друг с другом и с учителями: дискуссия, диспут, групповые работы.

В качестве основных целей уроков родного языка на современном этапе можно назвать следующие:

- формирование у школьников лингвистического мировоззрения, системы взглядов на окружающий мир, в том числе и на язык как объективную часть этого мира;
- вооружение учащихся основами знаний о системе языке и речи (языковая компетенция);
- формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков;
- вооружение учащихся нормами литературного языка;
- развитие умения связно излагать свои мысли;
- развитие логического мышления;
- обучение школьников навыкам самостоятельного пополнения знаний о родном языке и на разных языках (художественная или другая литература);
- эстетическое воспитание детей средствами башкирского языка.

Обязательными требованиями урока являются следующие:

1. Урок должен носить целостный характер, обеспечивающий связь всех этапов на основе подчинения теме и задачам урока.

2. На уроке необходимо нацеливать учащихся на усвоение знаний. Если дети знают, для чего им необходимы те или иные знания и умения, то они с большим интересом работают.

3. Изучаемый на уроке материал должен опираться на ранее изученный, иметь связь с ним. Объяснению нового должно предшествовать повторение ранее пройденного.

4. Урок должен решать вопросы формирования прочных умений и навыков на основе использования разнообразных видов и форм упражнений.

5. Формы и методы работы, используемые учителем, не только должны воспитывать и развивать учащихся, но и активизировать у них навыки самостоятельной работы.

6. Работа по развитию связной речи школьников необходима на каждом уроке родного языка.

7. На уроке должны реализовываться основные дидактические и методические принципы развивающего обучения.

8. На уроке следует применять методы индивидуальной работы и дифференцированного обучения, что помогает добиться усвоения материала всеми учащимися.

Стержнем этой системы являются системный, проблемный и деятельностный подходы. Главной задачей при развивающем обучении считается повышение эффективности уроков. Каковы же критерии эффективности уроков? При их определении мы придерживаемся мнения авторов известного труда «Педагогические технологии» [124, с. 38]:

1. Активная мыслительная деятельность каждого ученика в течение всего урока. Это означает, что учащийся работает в течение всего времени занятия. Известно, что в традиционной школе активность ребёнка остаётся очень низкой. Чтобы реализовать этот критерий на учебном занятии, необходимо планировать деятельность каждого ученика на всех этапах урока.

2. Обеспечение эмоциональной сопричастности ученика к собственной деятельности и деятельности других. Если на уроке ученик переживает свои успехи и неудачи, то это способствует включению мотивационных центров. Если ученик имеет продвижение (успех) в учёбе и для этого созданы условия, то эмоциональная сопричастность становится естественной, внутренней движущей силой интеллектуального развития ребёнка.

3. Мотивация познавательной деятельности ученика на уроке. Она связана с поддержанием интереса к изучению материала. Организация социального взаимодействия помогает ученику быть постоянно включённым в процесс мыслительной деятельности на уровне либо внутренней, либо внешней речи.

4. Обеспечение рефлексии и самоконтроля учащихся в процессе деятельности, в течение всего урока учащийся сам отслеживает свои результаты

и оценивает их. Например, во время проверки домашнего задания используются самопроверка или взаимопроверка по критериям, которые даёт учитель.

5. Наличие самостоятельной работы или творческого задания на уроке.

6. Оценка уровня усвоения знаний.

Учащиеся получают отметку за каждый этап урока и за весь урок в целом. В традиционной практике обучения в школе любая активность ученика воспринимается и трактуется как учебная деятельность, если на уроке ученик слушает, отвечает или выполняет задание по инструкции учителя, то обычно говорят, что он активен, занят учебной деятельностью. А при развивающем обучении под полноценной самостоятельной учебной деятельностью понимается не любая работа ученика, а только те ее виды, которые мы уже называли: учебно-познавательные мотивы («для чего я должен изучать родной язык»), определение учебных задач, или действие целеполагания («что я должен сделать?»), выбор средств и методов, планирование решения («как и в какой последовательности я должен решить задачу»). Далее следует решение задачи и действие самооценки («всё ли правильно я сделал, что ещё необходимо сделать, чтобы достигнуть цели?»).

Такая деятельность должна быть направлена не только на усвоение определённой суммы знаний, но и на овладение обобщёнными способами умственных действий.

А.Г.Ямалетдинова в формировании учебной деятельности в условиях школьного обучения выделяет три стадии:

1) осваиваются отдельные учебные действия, формируется механизм «принятия» частных учебных целей и возникает ситуационный интерес к способам действия;

2) учебные действия объединяются в целостные акты деятельности, конкретизируются целевые установки; познавательный интерес приобретает устойчивый характер;

3) отдельные акты учебной деятельности объединяются в целостные системы; познавательный интерес характеризуется обобщённостью [207, с. 50].

При неблагоприятных условиях развития учебная деятельность может остановиться на первой стадии; в оптимальных условиях она вступает в высшую стадию своего формирования. Таким образом, учебная деятельность играет ведущую роль в формировании личности.

Прежде чем перейти к рассмотрению компонентов самостоятельной учебной деятельности, вкратце остановимся ещё на двух основных особенностях данной технологии - системности и проблемности обучения.

Урок должен представлять собой единое целое, состоящее из определённых частей. Отдельные этапы урока должны быть связаны между собой так, чтобы в уроке ощущались цельность, стройность, которые зависят от того, насколько чётко учителем определена тема и цели урока, насколько правильно подобран учебный материал и выбраны формы и методы обучения.

Традиционная структура курса такова, что единицами развёртывания его содержания являются языковые разделы и темы в их линейной протяжённости и системной соподчинённости. Каждый раз в центре внимания при такой структуре оказывается частный вопрос. Развитие же по теории развивающего обучения фиксируется каждый раз как целое и движется не от детали к детали, а от этапа к этапу (язык, речь и так далее.).

Теорией развивающего обучения может быть только такая теория, категориальный аппарат которой включает и такое понятие, как «проблема». Действительно, когда речь идёт о самостоятельной познавательной деятельности человека, связанной с добыванием новых знаний, нельзя не отметить роль проблем, путём преодоления которых и разрешаются те или другие противоречия [101, с. 6].

При определении основных компонентов урока мы придерживаемся мнения В.П.Сухова, Р.С.Маликовой [102, с. 64].

1. Личные учебно-познавательные мотивы. Мотивация учения школьников - важнейшая проблема и сложная педагогическая задача. Традиционные авторитарные методы обучения не способствуют формированию положительных мотивов к обучению. Положительные мотивы учения эффективно

формируются при условии организации на уроке самостоятельной учебной деятельности, которая осознаётся учащимися как собственной «для себя», а не «для учителей» или «школы».

Важным фактором положительной мотивации и её производной – устойчивого интереса и, соответственно, внимания, является посильность трудностей учения. Интерес «сдвиг мотива на цель» происходит, когда мотив как бы подкрепляет цель и поддерживается в том случае, когда трудности учения преодолимы, что достигается за счёт вооружения учащихся общими способами умственных действий в выполнении тех или иных упражнений. В качестве таких способов выступают правила. Кроме того, преодоление трудностей учения становится возможно за счёт включения в него собственного опыта и знаний учащихся, а также совместной деятельности учителя и учащихся.

Важный рычаг положительной мотивации – эмоциональный настрой учащихся, который можно определить как радость познания. Положительные эмоции снимают традиционный стресс, вызванный, например, опросом. Положительный настрой учащихся достигается на уроке несколькими приёмами:

а) Раскрытие практической («для себя») и социальной значимости («для людей») изучения родного языка и собственной учебной деятельности на уроках. Например, «Мы будем изучать башкирский язык не только, чтобы грамотно писать, читать, а чтобы повышать престиж башкирского языка, изменить его имидж, а также чтобы лучше узнать обычаи, традиции, культуру и историю своего народа. Вы будете учиться действовать самостоятельно, это поможет вам в жизни».

б) Движущей силой учения является также осознание недостаточности собственных знаний о мире и желание обогатить их.

в) Элемент занимательности, познавательные игры. (Более корректно ввести противоречивые факты, вызывая у ученика эффект удивления.)

г) Организация коллективной деятельности школьников и т. д.

2. Определение учебных задач. Правила познания. Для организации полноценной самостоятельной учебной деятельности школьников необходи-

мо ставить перед ними учебные задачи, которые требуют усвоения общих способов решения всех конкретно-практических задач данного класса.

В качестве общих способов правил познания учащихся применяются правила, формулируемые самими учащимися. Учитель выдвигает лишь проблему.

3. Действие планирования как теоретическое решение задач и условие формирования теоретического мышления.

Действие планирования предшествует практическому решению задач. Выполняя его, учащиеся как бы выстраивают мостик, по которому затем двигаются на пути познания. В начале учебного года составляют опорную схему изучения курса, например, 7 класс – изучение синтаксиса простого предложения.

Используем правила познания

1 п.п. Синтаксис простого предложения

2 п.п. Словосо-	Предло-	Главные	Второстепенные
четание	жение	члены	члены
		предложения	предложения

При составлении опорной схемы-плана изучения синтаксиса простого предложения необходимо определить последовательность изучения её частей.

– Как вы думаете, не лучше ли будет нам начать с раздела «Предложение»?

Учащиеся приходят к выводу, что предложения состоят из словосочетаний. поэтому, не изучив словосочетания, никак нельзя начинать изучение предложений.

Работая на опережение с опорной схемой, учащиеся формируют первые научные представления о синтаксисе простого предложения и его структуре.

Изучая в дальнейшем каждый раздел, применяют те же правила познания.

Действие планирования, выполненное на основе научных принципов познания, выступает как теоретическое решение задач и позволяет достичь более высокого теоретического уровня мышления учащихся.

«Построенные на основе правил познания опорные планы позволяют учащимся провести пошаговый контроль, определить, что изучено и что не-



обходимо ещё изучить в данном разделе. Действие контроля (рефлексивно-оценочные действия), выполненные в начале урока, позволяют учащимся самостоятельно определить тему предстоящего урока, вместо традиционного начала «ребята, сегодня мы будем изучать...», учитель начинает урок с вопроса «что мы изучили и какой вопрос необходимо теперь рассмотреть» [111, с. 44].

#### 4. Решение учебной задачи.

а) отрабатываются рефлексивно-оценочные действия. По опорным планам учащиеся определяют, что было изучено. Возможно краткое закрепление учебного материала предыдущего урока.

б) по опорным планам определяется задача урока, тема фиксируется в тетрадях.

в) учитель выявляет знания учащихся об изучаемом объекте.

г) вводятся новые факты, которые могут противоречить и дополнять эмпирические представления учащихся.

д) возникает проблемная ситуация, вытекающая из осознания недостаточности собственных знаний, необходимости пополнить их для дальнейшего продвижения в курсе.

е) выход из проблемной ситуации строится на основе совместной деятельности учащихся и учителя с применением общих правил познания.

#### 5. Действие самоконтроля и самооценки.

Действие контроля – это определение соответствия учебных действий условиями учебных задач на основе предполагаемых результатов, опирающихся на развитый внутренний план действия и рефлексия. Самоконтроль учащихся должен направляться на обнаружение правильности и полноты действий, а не результата.

Действие самооценки – также важное условие умения учиться, это определение степени усвоения общего способа решения учебных задач и соответствия результата учебных действий их конечной цели. Оценка фиксирует усвоение или неусвоение, показывает причины неуспеха и направляет ученика к устранению недостатков.

Важность развивающего обучения для современного образования обуславливает необходимость подготовки учителей нового типа. В настоящее время школе нужны высокопрофессиональные, творчески работающие учителя, которые ориентированы на создание условий для развития учащихся, обеспечение их субъектной позиции в обучении, организацию активной учебно-познавательной деятельности, владеющие не только отдельными технологиями, но имеющие прочный методологический фундамент своей деятельности.

Концептуальные положения подготовки будущих учителей раскрыты в трудах К.Ш.Ахиярова, О.А.Абдуллиной, Е.П.Белозерцева, В.Д.Болотова, Ф.Н.Гоноболлина, И.Ф.Исаева, Р.З.Тагариева, Ф.А.Фрадкина, Э.Ш.Хамитова, А.И.Щербакова и других [6; 19; 43; 189].

Однако проблема переподготовки учителей к реализации нового подхода к обучению разработана недостаточно: не определено её содержание, не выявлены эффективные пути и способы формирования соответствующей готовности.

Для выяснения состояния готовности учителей к использованию элементов развивающего обучения нами был проведён констатирующий эксперимент. На этом этапе мы использовали такие методы, как анализ литературы, анкетирование, анализ конспектов уроков и самих уроков, наблюдение, беседы с учителями. Констатирующим экспериментом было охвачено более 170 учителей родного языка ряда районов Башкортостана.

Большинство респондентов к причинам, по которым они недостаточно используют развивающее обучение, отнесли собственную неподготовленность (72%), ограниченность времени (22%), и слабую подготовку учащихся – остальные. На вопрос «Что такое деятельностный подход?» ответили утвердительно - 30%, знают частично – 38%, затруднились ответить – 20%.

Ответы респондентов на ряд других вопросов анкеты представлены в таблицах. Вопросы анкеты даются в Приложении № 1, 2.

#### Некоторые результаты анкетного опроса.

Респондентам предлагалось выбрать из предложенного списка учебных технологий те, с которыми они знакомы, – результаты таковы (в %):

1. Развивающее обучение	26
2. Поэтапное формирование умственных действий	35
3. Проблемное обучение	35
4. Программированное обучение	4

На вопрос «Включаете ли Вы учеников в процесс конструирования (получения) знаний при изучении нового материала?» Ответили (в процентах):

1. Всегда	12
2. Чаще «да», чем «нет»	48
3. Чаще «нет», чем «да»	21
4. Затрудняюсь ответить	19

Используя методы беседы, анкетирования, мы также выяснили, что учителя родного языка проявляют значительный интерес к развивающему обучению и вообще новым технологиям. 92% опрошенных нами учителей выразили желание более подробно изучить особенности организации учебно-воспитательного процесса при развивающем обучении, овладеть данной технологией. 70% учителей к педагогическим новациям относят только открытие новых типов учебных заведений. Из работающих учителей только 8%, как они сами отмечают, используют те или иные методы развивающего обучения.

Особенно большой интерес к новой технологии проявляют молодые учителя, проработавшие в школе менее 5 лет, и многие из них отмечают отсутствие методической литературы по данной проблеме.

При посещении уроков, при анализе планов-конспектов уроков и самих уроков с позиции требований развивающего обучения были выявлены следующие недостатки: на уроках мало внимания уделяется формированию общеучебных и общелогических умений и навыков, не всегда выделяются мотивационные этапы урока, ученики редко привлекаются к таким этапам урока, как целеполагание, планирование, контроль, слабо используются коллективно-групповые формы организации деятельности учащихся, мало времени отводится на уроке на самостоятельную работу учащихся, недостаточно используются такие методы, как проблемные, формирование познавательных интересов и т. д.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали, что учителя родного языка недостаточно подготовлены в теоретическом и практическом плане к реализации принципов развивающего обучения.

На наш взгляд, учитель, работающий или желающий работать по системе развивающего обучения, должен прежде всего знать и помнить следующие теоретические основы.

1. В данной системе деятельность самих учащихся принимается в качестве исходного и определяющего фактора всего учебного процесса, что находит отражение в позиции как учителя, так и ученика. Позиция учителя заключается в организации учебно-познавательной деятельности учащихся [59; 106; 108; 185].

2. Процессы обучения и воспитания развивают ребёнка лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием [41, с. 37]. Входя в эту систему, ребёнок развивается в процессе собственной активной деятельности. Сам развивающий эффект определяется качеством деятельности и активностью учащегося как субъекта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) [95; 148; 205; 39].

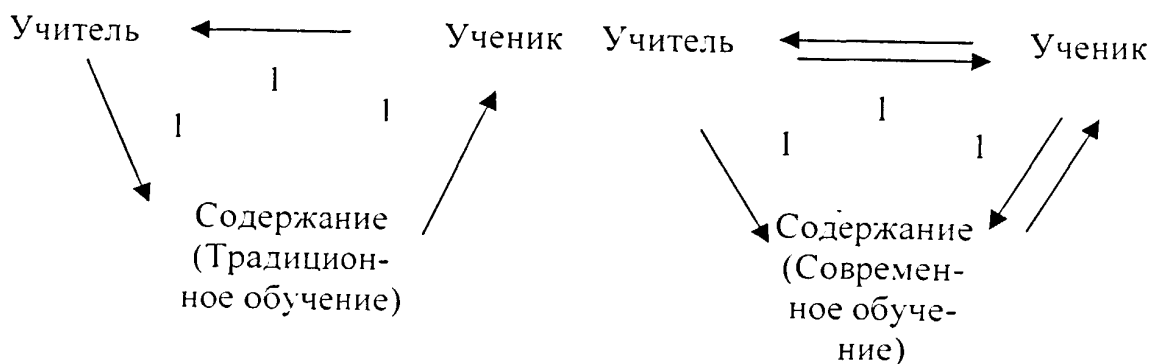
3. Главная черта данного подхода – включённость учащихся в продуктивную деятельность, где нет готовых ответов, рафинированных знаний, – их необходимо самостоятельно добывать. В этом случае ученик овладевает и способами деятельности. Данная система предполагает постоянную включённость учителя и учащихся в деятельность, их активную позицию, сотрудничество.

Активность педагога важна потому, что иначе его деятельность становится бесстрастной, скучной, что отражается на активности учащихся.

4. Нельзя забывать, что развивающее обучение направлено на постоянное формирование активной позиции самого ученика, его готовности к учебной деятельности, саморегуляции в обучении, способности к самостоятельному решению возникающих перед ним сначала учебных, а затем и жизненных задач. Этот подход направлен на овладение целостной учебно-познавательной деятельностью и предполагает развитие всех компонентов

(мотивов, способов, средств труда, контроля), а также таких качеств, как активность, самостоятельность, ответственность, самоорганизованность. При реализации принципов деятельностного подхода учащиеся включаются в такие этапы обучения, как целеполагание, постановка задачи, планирование, контроль. Работа учителя должна направляться таким образом, чтобы в учебном процессе присутствовали все компоненты учебно-познавательной деятельности, которые составляли бы единую систему. В ходе её освоения школьник становится учащимся (т.е. он может учиться сам), субъектом обучения. В этом случае отношение учителя и учащихся действительно принимает характер сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия.

5. Внутренним психологическим процессом учения выступает усвоение. Включение учащихся в активную деятельность по отношению к объектам усвоения – это одно из условий его возникновения. Результаты усвоения – это прежде всего результаты деятельности самих учащихся, а не только запоминание учебного материала [117; 87]. Условием и средством усвоения социального опыта изначально является внешняя материальная деятельность, соприкасающаяся с внутренней деятельностью [22; 42]. Преподавание должно быть организовано не как трансляция информации, а как активизация и стимуляция процессов осмысления учения, то есть меняется и схема обучения.



Также организация обучения с позиций развивающего обучения требует:

1. Признание ученика субъектом обучения, формирование и развитие его субъектной позиции в учебно-познавательной деятельности.

2. Понимание роли учителя в обучении как стимулирование, организация и управление учебно-познавательной деятельностью учащихся.

3. Признание деятельности самих учащихся в качестве основного фактора педагогического процесса. Она является отправной точкой при проектировании, организации и анализе урока.

4. Ориентирование учителя на такие формы, методы, приёмы обучения, которые стимулируют и обеспечивают активную умственную и практическую деятельность учащихся.

5. В организации деятельности учащихся должен предусматриваться переход от деятельности исполнительской к поисковой и творческой.

6. Развитие в процессе обучения всех компонентов учебно-познавательной деятельности (мотивов, действий, контроля), которые должны составлять единую систему.

7. В учебном процессе предлагается обучение учащихся выбору цели, планированию, организации, регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

8. Целенаправленное формирование в учебном процессе познавательных потребностей, мотивов и интересов, высокой мотивированности и вовлечённости учащихся в учебный процесс.

9. Формирование умений и навыков, в том числе и общеучебных, целенаправленно на основе поэтапной отработки: усвоение нового действия должно складываться из уяснения знаний о действии, из отработки его до уровня умения или навыка и из контроля над процессом усвоения.

10. Использование для усвоения содержания учебного предмета учащимися системы учебных задач, логики построения, представляющей собой преимущественно движение от абстрактного к конкретному.

11. Создание условий, при которых учебный материал выступает предметом активных мыслительных и практических действий каждого ученика, направленных на анализ условий происхождения знаний, с одной стороны, и на определение способов и приёмов их использования, с другой.

12. Обеспечение преобразующего характера деятельности учащихся (изменения прежде всего в сознании действующего субъекта).

13. Рассмотрение знания как составной части умения. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемых.

14. Создание во взаимодействии учителя и учащихся в обучении атмосферы сотрудничества, сотворчества.

15. Обеспечение единства содержательного процессуального и отношенческого компонентов процесса обучения.

16. Постоянное совершенствование, модификация учебного материала и методики занятий педагогом.

К названным требованиям можно также добавить другие, предъявляемые к организации учебно-познавательной деятельности и ориентирующие её на личность учащегося, на её развитие [134; 86]:

1) перевод образовательного процесса от приоритетного овладения знанием к приоритетному овладению учащимися учебно-познавательной деятельностью;

2) ориентация учебно-познавательной деятельности на комплекс личностных характеристик учащегося (мотивы, ценности, установки);

3) формирование и осознание учащимися цели учебно-познавательной деятельности;

4) формирование отношения учащихся к учебно-познавательной деятельности как ценностно-значимой для них и др.

Учитель-предметник – это человек, овладевший суммой профессиональных знаний, умений и навыков. Учитель же нового типа, помимо этого, должен стать учителем-человековедом, владеющим культурой диалога с учеником, основанной на глубоких знаниях в области психологии личности.

Как отмечала М.Г.Абдуллина, «Учитель новой школы должен вышивать рисунок отношений с учеником, памятуя о том, что главное – это личность ребёнка, его интересы, стремления, его настоящее и будущее, его физическое и психологическое здоровье» [5, с. 29].

#### § 4. Основные принципы развивающего обучения при изучении синтаксиса простого предложения

Принципы развивающего обучения являются теоретической основой для построения методики работы по родному языку. Стержнем развивающего обучения, базирующего на сочетании системного, проблемного и деятельностного подхода, тоже являются конкретные дидактические и лингвистические принципы.

Под принципами в теории методики русского языка Л.П.Федоренко понимает «исходные теоретические положения, руководствуясь которыми учитель выбирает средства обучения» [180, С. 67]. Или «принцип» - это начало, основное исходное положение любой науки. Они учитывают реально существующую взаимосвязь языка – мышления – речи, а также то, что овладение родным языком и речью сопровождается работой мысли на сознательном и бессознательном уровне (на уровне языкового чутья), и это, в свою очередь, способствует формированию, развитию и совершенствованию вербального и невербального типов мышления (Серебренников Б.А.), языкового сознания и других компонентов речемыслительных способностей человека [156, С. 69]. Эти объективные законы усвоения родного языка объясняют, обуславливают принципы его преподавания.

В своих исследованиях мы опираемся на психолого-педагогическую концепцию построения содержания образования, разработанную в трудах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и Л.В.Занкова. Доказав свою продуктивность специальными научными исследованиями и длительной экспериментальной апробацией в практике начального образования, их идеи получают достаточно широкое распространение в образовательном пространстве современной школы. Если для создания системы развивающего обучения в начальной школе понадобилось около сорока лет, то создание системы развивающего обучения в средней и старшей школе должно идти эффективнее, потому что нерешенность проблемы преемственности между определенными этапами обучения создает дополнительные трудности, связанные с падением интереса к учению. Меж-



ду традиционной системой образования и насущной необходимостью создания системы развивающего образования лежит образовательное пространство симбиоза двух систем, и в этой ситуации, когда общество уже сегодня требует творчески мыслящих выпускников, способных к саморазвитию и реализации своих способностей, необходимо искать резервы развивающего обучения в рамках традиционной системы, имеющегося образовательного стандарта и базового учебного плана, в условиях недостаточной подготовленности учителей для работы.

Наши исследования показали, что эти противоречия переходного этапа разрешимы при условии пересмотра принципов построения содержания образования, ориентации их не только на организацию учебной деятельности школьников по усвоению содержания, но и на мотивацию усвоения способов учебной деятельности.

При рассмотрении определения содержания и структуры образования мы опирались на исследования В.В.Давыдова [51, с. 19], В.В.Репкина [143, с. 42], А.З.Рахимова [142, с. 57], В.С.Леднева [92, с. 36]. Материалы этих исследований раскрывают основные недостатки в определении содержания общеобразовательных дисциплин, суть которых (недостатков) можно определить отсутствием внутренних логических связей между усваиваемыми знаниями и понятиями, системной организацией содержания учебного предмета на основе принципов, позволяющих учащимся устанавливать взаимосвязь научно-теоретических понятий и развертывание учебного материала от абстрактного к конкретному.

Учитывая задачи нашего исследования, мы считаем, что построение содержания образования при изучении родного языка в 7 классе должно базироваться на следующих принципах: системной логике познания; фундаментализации; содержательного обобщения; проблемности; развертывания учебного материала от абстрактного к конкретному; развития связной речи, развития логического мышления, обучения лингвистическому анализу на материале словосочетаний, формирования у учащихся языковой компетенции, активизации самостоятельной деятельности учащихся.

В своем исследовании по системно-структурной организации изучения языка в школе мы опирались на концепцию фундаментализации учебного материала, разработанную З.А. Решетовой и сторонниками ее научной школы, а также на теорию содержательного обобщения В.В. Давыдова. Суть подхода к структурированию учебного материала состоит в выделении некоего «фундамента», т.е. каркаса знаний, раскрывающего содержание учебного предмета, его системную организацию.

Традиционная организация образовательного процесса имеет один существенный недостаток: определяется лишь объем изучаемого материала. Такое обучение не развивает внутренние связи между усваиваемыми понятиями, содержание и последовательность не имеют строгой логической связи. В связи с применением индуктивного метода, учебный материал структурируется таким образом, что сначала без использования общих теоретических положений рассматривается множество частных вопросов и только в конце курса или его определенного раздела делается вывод об общей закономерности. Естественно, это отрицательно сказывается на формировании научных понятий и системного мышления. Такой путь ведет к раздробленности изучаемых тем на мелкие, не связанные между собой причинной связью группы вопросов. Опираясь на формальную логику, традиционная школа культивирует у детей лишь один тип мышления – эмпирический, который препятствует полноценному усвоению теоретического содержания знаний, все более проникающего в современную школу.

В связи с этим, изучив теоретический материал, представленный в психолого-педагогической литературе и обобщив собственные наблюдения, мы строили содержание учебного предмета курса родного языка для 7 класса на основе концепции фундаментализации и теории обобщения, которые способствуют развитию у детей основ теоретического мышления, что обеспечивает в последующем эффективное усвоение ими усложняющегося учебного материала и самостоятельную организацию собственной учебной деятельности.

На основании следующего принципа мы полагаем, что усвоение учебного материала должно проходить посредством метода восхождения от абстрактного к конкретному и от общего к частному.

Здесь отношения конкретного к абстрактному следует понимать как отношение целого к своим частям, элементам, которые объективно выделяются в структуре изучаемого явления. Познание сущности конкретного должно происходить последовательно от одного теоретически осмысленного, осознанного факта к другому. Выбор же исследуемых учащимися фактов должен строго направляться теоретической идеей. При этом переход мысли от одного факта к другому рассматривается как последовательные, логические моменты, или ступени, одного и того же процесса познания. Чтобы понять какой-либо процесс, необходимо выявить его происхождение и мысленно проследить всю цепочку его изменений до современного состояния. Опираясь на материалы теоретического анализа и обучающего эксперимента, мы обнаружили, что решение проблемы развивающего обучения в рамках традиционного образования возможно при системной организации знаний, в которой определен «генетический код» развития (в нашем случае) лингвистических знаний.

Такой подход требует выстроить всю систему знаний так, чтобы можно было проследить последовательность и связи, которые вскрывают механизм функционирования объекта как целого, с начало абстрактной (в неотчетливой) форме, а затем в конкретной (с помощью описания).

Основным каркасом знаний, раскрывающими содержания курса, его системную организацию, является понятие «Синтаксис ПП», позволяющее раскрыть внутренние связи между усваиваемыми понятиями. Систему теоретических знаний составляют содержательные обобщения – наиболее общие понятия курса, представленные на схеме, выражающие внутренние причинно-следственные связи. Из схемы также видно, что усвоение учебного материала как о синтаксисе простого предложения в целом, так и о ее частях, происходит методом восхождения от абстрактного «Синтаксис простого предложения» к конкретному «Главные и второстепенные члены предложе-

ний». Этот же принцип положен в основу усвоения содержания знаний об обстоятельствах, определениях и дополнениях. Таким образом, своеобразие содержания курса родного языка при развивающем обучении заключается в построении его на основе выше перечисленных принципов, способствующих формированию у школьников активной учебной деятельности.

Своеобразие этого курса заключается также в согласовании его с традиционной программой. Как бы ни подвергались критике традиционные программы, они задают определенный стандартный уровень требований к языковой подготовке учащихся, поэтому объем и содержание изучаемого материала как в целом, так и в пределах промежутков времени в нашей системе существенно не отличается от объема и содержания материала в традиционных. В то же время мы допускали некоторые отклонения от традиционной программы в последовательности рассмотрения материала и подходах к рассмотрению отдельных тем.

Уроки башкирского языка должны создавать условия для того, чтобы каждый учащийся мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные особенности, свои мотивы, интересы, социальные установки, ту или иную направленность своей личности.

Надо учить деятельности, или принципу обучения деятельности, который означает – учить не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия; например, технике синтаксического разбора, и деятельности познавательной, например, способам работы со словарём.

**Принцип систематичности.** Единый, непрерывный учебный процесс не должен распадаться на куски. Синтаксис даёт большие возможности изучить этот курс, повторяя, вспоминая уже изученные разделы языка, а также частично позволяют изучать материал будущих курсов, например, раздела «Стилистика».

**Принцип овладения культурой.** Культура – это «способность человека ориентироваться в мире (или в образе мира) и действовать (или вести се-

бя) в соответствии с результатами такой ориентировки и с интересами в целом». Человек, как социальный субъект, ведёт себя каким-то общепринятым и целесообразным способом, который может и должен быть описан в терминах культуры.

При реализации этого метода большую роль играет народная педагогика. Сила народной педагогики велика при изучении родного языка. Ценными в воспитательном отношении по родному языку являются не только народные пословицы и поговорки, которые часто используются в качестве дидактического материала на уроках, но и отрывки из эпосов, легенд, народных песен, запреты (тыйыузар) и другие. Многие из них являются своеобразными шедеврами, из них легко составлять подборки дидактического материала на любую лингвистическую тему.

**Принцип проблемности.** Самостоятельная познавательная деятельность человека, связанная с добыванием новых знаний, с раскрытием сущности новых для него понятий, возможна только путём решения проблем. В основе активной мыслительной деятельности человека лежит проблемная ситуация. «Учебная проблема» рассматривается как форма реализации принципа проблемности в обучении.

**Принцип более высокого уровня трудности.** Данный принцип нельзя понимать как увеличение трудности учения. Учёными и практиками доказано: если процесс овладения знаниями идёт у школьников без преодоления трудностей, без напряжения духовных сил, развитие этих детей идёт медленно и вяло. Но в то же время нельзя забывать и о том, что если мера трудности соблюдаться не будет, если ученики из урока в урок встречаются с непреодолимыми трудностями, то происходит спад духовных сил ребёнка и интереса к учению.

**Принцип обучения на высоком уровне трудности неразрывно связан с принципом ведущей роли теоретических знаний.**

Этот принцип предполагает, что дети в процессе выполнения упражнений ведут наблюдения над материалом, при этом учитель направляет их внимание и ведёт к раскрытию существенных связей и зависимостей в самом

материале. Учащимся нравится исследовательско-поисковая работа, открытие закономерностей, делать выводы на основе личного опыта.

**Принцип прохождения материала более быстрым темпом** отвечает потребности детей – их больше интересует узнавать новое. В этой системе не отменяется и повторение. Процесс познания строится так, как отмечает Ф.Ф.Азнабаева, анализируя данный принцип, что более быстрое продвижение вперёд идёт совместно с повторением пройденного. Изучение нового переслаивается повторением ранее изученного. При этом ранее изученное выступает в новых связях и сопровождается открытием в нём новых сторон и новых граней, тренировочные упражнения не страдают однотипностью, однообразием [154, с. 111].

**Принцип работы над развитием всех учащихся.** Данный принцип подчёркивает гуманную направленность этой системы. На наш взгляд, сильные и слабые ученики должны учиться вместе. И при этом необходимо, чтобы каждый из них знания получал по своей способности, возможности. Учитель должен иметь индивидуальный подход к каждому ученику, подбирать индивидуальные задания.

К дидактическим принципам можно отнести также принципы доступности, связи теории с практикой, принцип ориентировочной функции знаний, принцип историзма и др.

Носители родного языка вместе с нормативной стороной овладевают и речевыми потенциями языка, поскольку он усваивается в процессе общения. Противоречие между потребностью в общении и уровнем владения языком является внутренним механизмом развития и совершенствования речемыслительных способностей людей. Усвоение строя родного языка происходит синхронно с усвоением его речевых потенций, его коммуникативной предназначенности. Из этого следует принцип развивающего обучения – принцип взаимосвязи между изучением теории и овладением речью. Опережающее владение родным языком – источник лингвистического (языкового+речевого) развития школьников. В процессе изучения теории языка учащиеся, опираясь на свой речевой опыт,

извлекают из речевой памяти языковой материал, на основе которого они и решают поставленные проблемные, проблемно-поисковые и творческие речевые задачи. В процессе их решения проявляются и развиваются лингвистические способности школьников. Поэтому мы сочли необходимым выделить лингвистические принципы развивающего обучения отдельно.

**Принцип развития связной речи.** На основе синтаксических единиц и прежде всего на основе текста осуществляется развитие речемыслительной способности учащихся, их логического мышления и навыков устной и письменной речи. Овладение текстом как целостным образованием развивает истинное понимание языка как функционирующей системы, формирует сознание учащихся.

**Принцип опоры на речевой опыт учащихся.** Он конкретизирует общеметодический принцип опоры на языковое чутьё, сформулированный Л.П.Федоренко применительно к речевой интуиции. Опора на индивидуальный речевой опыт помогает учащимся не только осмыслить речевую функцию изучаемого материала, т.е. перевести интуитивное владение языком на уровень языкового сознания, но и опираться на «эвристические подсказки» (по И.П.Слесареву), которые наравне с рациональными формами познания входят в состав интуитивного метода познания.

Языковая интуиция формируется в результате непосредственного усвоения родного языка в речевой среде, уровень которой формирует и развивает лингвистические (языковые+речевые) (по М.К.Донской) способности на основе природных психофизиологических задатков школьников (слуха, речепроизносительных органов, зрения и т.д.). Как отмечал Д.Н. Шмелев: «Знание родного языка определяется текстами, которые мы слышим и читаем» [197, с. 115], и теми речевыми жанрами, которые приходят в наш речевой опыт и речевое сознание вместе с формами языка. Рассматривая речь как систему текстов, а текст – как единицу развития речи, полагаем, что реализация принципа опоры на речевой опыт учащихся способствует развитию текстовой интуиции и коммуникативных способностей обучающихся (в ус-

ловиях их активной коммуникативно-познавательной деятельности). Интеграция разноуровневых правил языка в тексте как речевой данности трудно формируется на уровне речевой системы, и ученики овладевают ими на основе речевой интуиции. Опора на речевой опыт воздействует на развитие речевого сознания школьников, творческих речевых механизмов отбора языковых единиц в соответствии с замыслом высказывания.

**Принцип учебной коммуникации.** Как отмечает К.А. Маркова, возрастной особенностью подростков, учащихся 5-7 классов, является потребность в межличностном общении и подчеркивает, что «речь – это канал развития интеллекта» [106, с. 96]. Это относится к дидактическим формам речи, - таким как определение, доказательство, рассуждение и т.д.

Конструктивная, «мыслеоформительская» функция речи особенно ярко проявляется при овладении учащимися логическим материалом, когда функции речи осуществляется в процессе анализа учебной языковой задачи. Этот способ деятельности содействует формированию словесно-логического типа мышления, логических способностей подростков, их речевого самоконтроля на уровне внутренней речи, интенсифицирует процесс интеллектуального и лингвистического развития подростков. Самостоятельный перенос усвоенных моделей дидактических форм речи в новую коммуникативно-познавательную ситуацию характеризует творческий уровень лингвистической деятельности. Ещё большее значение имеют творческие учебно-коммуникативные ситуации, участие в которых способствует развитию эвристического, инициативно-творческого мышления и коммуникативных способностей школьников. Опыт передовых учителей свидетельствует о том, что развитие форм дидактического общения между учителями и учащимися, группами учащихся способствует преодолению формализма в обучении, повышает познавательную и коммуникативную активность учеников, развивает их коммуникативные способности, расширяет сферы коммуникативной деятельности. Принцип учебной коммуникации является достоянием творческой методики, поскольку даёт в руки учителя эффективное средство организации делового общения, на-



правляет на поиски новых форм урока: урока-диспута, урока-зачёта, урока-семинара и т.д. Тем самым принцип учебной коммуникации отражает объективно существующее воздействие делового общения на уроках родного языка на интеллектуальное, языковое и личностное развитие подростков. Его реализация в процессе развивающего обучения активно формирует у школьников не только коммуникативные умения и способности, но и культуру общения.

**Принцип аналогии, уподобления (по образцу, по ассоциации, по модели и др.).** Язык, мышление и речь подчиняются общим законам развития. Особое место среди них занимает закон аналогии. Развитие интеллектуальных и лингвистических механизмов аналогии интенсифицирует процесс лингвистического развития учащихся. Решение лингвистических задач по аналогии не только возбуждает поиск, наводит на догадку, но и развивает эвристическое мышление.

**Принцип развития творческих способностей учащихся.** Творчество рассматривается Я.А.Пономарёвым, И.Я.Лернером, Д.Б.Богоявленской [24; 95] как механизм развития. Потребность в творческой деятельности, в творческом самовыражении – закономерность развития личности. Лингвистические способности, развиваясь в структуре творческих способностей учащихся, приобретают гибкость речемыслительных процессов, оригинальность лингвистической деятельности и т.д.

Реализация этого принципа тесно связана с индивидуальным подходом к учащимся, поскольку учёт индивидуальных творческих способностей школьников в коллективной познавательной деятельности способствует гармоническому развитию личности каждого ученика. Учащиеся постепенно переходят на уровень творческой лингвистической деятельности.

Следующая закономерность развивающего обучения - развитие лингвистических способностей учащихся является стимулом для развития творческих потенций формирующейся личности.

Принцип развития творческих лингвистических способностей учащихся мы рассматриваем в качестве стратегического принципа развивающего

обучения, поскольку развитие инициативно-творческого мышления школьников и потребности у них в творческой лингвистической деятельности пронизывают всю систему развивающего обучения родному языку.

Важнейшим принципом активизации познавательной деятельности учащихся представляется, прежде всего, формированием внутренней мотивации учёбы: научиться понимать текст, замысел писателя и т.д. Доверительное отношение между учителем и учениками, уважение друг друга является важнейшим условием успешной реализации всех принципов.

Принципы реализуются через содержание обучения и методы работы.

Как видим, при изучении языка, можно выделить несколько принципов организации развивающего обучения, которыми может руководствоваться педагог в выборе методов и приёмов.

Рассмотрение всей совокупности принципов в одной работе нам представляется невозможным, поэтому мы подробно остановимся лишь на некоторых из них, на наш взгляд, наиболее значимых при изучении синтаксиса простого предложения и отвечающих возрастным потребностям подростков. Сюда мы относим принципы формирования учебной деятельности, развития связной речи, развития логического мышления, обучения лингвистическому анализу на материале словосочетаний, проблемности, формирования у учащихся языковой компетенции, активизации самостоятельной деятельности школьников.

К тому же именно эти вопросы в преподавании башкирского языка остаются открытыми. Справедливости ради, следует сказать, что имеется ряд публикаций по развитию связной речи, по развитию самостоятельности учащихся на уроках башкирского языка, однако на уроках по развитию речи учителя-практики больше внимания уделяют развитию письменной речи и нередко забывают о необходимости выработки навыков и умений правильно, свободно и чётко излагать свои мысли вслух на литературном башкирском языке, защищать свою позицию. Под «самостоятельностью» мы понимаем способность, стремление учащихся самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Задача учителя состоит не в том, чтобы сообщать

готовые знания, а управлять процессом усвоения знаний, умений, способов действий. Задача ученика - овладение системой знаний, способами их получения, переработки, хранения и применения, воспитывая в себе при этом необходимые качества личности. Важнейшее качество личности – познавательная самостоятельность. Умение самостоятельно производить определённые действия с учебным материалом формируется у учащихся в процессе планомерной работы, которую продумывает и ведёт учитель из урока в урок. Воспитание этого качества самым непосредственным образом связано с формированием положительного отношения школьника к учению, заинтересованности в работе, выполняемой им с напряжением, наконец, волевых усилий в преодолении определённых трудностей в движении от незнания к знанию.

Главное, на наш взгляд, там, где это возможно, предоставлять ученикам самостоятельность, постоянно контролируемую учителем.

Реализация идей развивающего обучения в массовой школе невозможна без целенаправленного формирования учебной деятельности школьников, поэтому самым важным, основным, принципом мы считаем принцип формирования учебной деятельности школьников. Разработка условий формирования учебной деятельности школьников, характеристика ее развивающих возможностей и определение средств, позволяющих решить эту проблему, даст современному учителю инструмент для раскрытия индивидуальности и творческих возможностей личности каждого ученика.

Учебная деятельность отличается от всех остальных видов деятельности очень важной особенностью: в результате других видов деятельности всегда получается некоторый материальный или интеллектуальный продукт, а учебная деятельность построена иначе. Дети под руководством учителей оперируют научными понятиями, усваивая их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий они не вносят. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, – прежде всего изменение самого ученика, его развитие [187; с. 210].

Таким образом, учебная деятельность – это деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте.

Своеобразие проявления учебной деятельности в процессе развивающего обучения заключается в организации процесса, направленного на формирование ее при усвоении учебного материала в основной школе и учитывающего возрастные особенности учащихся.

Главной задачей процесса обучения становится воспитание личности учащегося как субъекта жизнедеятельности, формирование способности осуществлять акты выбора способов учебной деятельности в соответствии с необходимостью освоения изучаемого материала. Средствами достижения этой цели служит формирование интеллектуальных и эмоциональных структур (рефлексия, эмпатия и др.), которые позволяют ученику решать проблему саморазвития. При этом обеспечивается самоизменение как конкретной личности, так и класса в целом, так как образцы воспитания не задаются извне: воспитательная функция реализуется через такие формы сотрудничества в учебной деятельности, в которой ребенок сохраняет себя как целостность.

Таким образом, на первый план выдвигается процесс становления учащегося как субъекта разнообразных видов и форм деятельности.

«При объяснении тех или иных явлений родного языка школьникам следует предоставлять максимальную возможность самостоятельного проникновения в сущность этих явлений, самостоятельного исследования их природы путём целенаправленных наблюдений над определёнными фактами языка, путём сопоставления и сравнения этих фактов, путём анализа и оценки их отдельных признаков и выявления среди них типологических особенностей данной категории путём обобщения и синтеза полученных данных, в результате чего устанавливается определённая языковая закономерность или складывается определение соответствующего лингвистического понятия» [64, с. 39].

Лингвистический анализ на материале словосочетаний в 7 классе не связан с увеличением объёма языковедческого материала, не требует допол-

нительного времени, не усложняет школьный курс лингвистическими терминами, а лишь дополняет его специфическими упражнениями и тем самым создаёт благоприятные условия для работы с учащимися во всех направлениях.

Под лингвистическим анализом нужно понимать умение производить в определённой последовательности такие логические операции, как распознавание изучаемого объекта, его выделение из предложения, расчленение на составляющие компоненты, сравнение и сопоставление на всех уровнях; систематизация и обобщение признаков, выявленных в процессе анализа. Использование лингвистического анализа даёт возможность повторять ранее усвоенные знания, закреплять умения и навыки в связи с овладением новым материалом, развивает творческую деятельность, необходимую для самостоятельного поиска путей и способов решения лингвистических задач.

Мышление позволяет школьнику выявить отдельные признаки, связи и отношения между этими признаками. Тем самым ученик выделяет среди них существенные признаки языковых явлений, сопоставляет одни явления языка с другими, обобщает их свойства, создаёт языковые понятия и их систему, на этой основе способен предсказать возможные результаты действий и преобразований языковых явлений, осуществить их самостоятельный анализ. Проблема развития мышления школьников на уроках родного языка остаётся актуальной как в теории, так и в практике обучения. Изучение учебного материала курса синтаксиса родного языка должно особенно способствовать развитию мышления, так как при изучении синтаксиса учебный материал темы выразителен с точки зрения формирования логического мышления, поскольку требует многоаспектного подхода к анализу синтаксических явлений.

Проблема формирования у школьников языковой компетенции является одной из самых актуальных задач современной методики школьного преподавания родного языка.

Обогащение памяти школьников новыми знаниями о родном языке и исследователях башкирского языка, освоение научной терминологии повышает языковую компетенцию и общую эрудицию учащихся, способствует

формированию языковой личности школьника, выработке у него языкового идеала (языкового эталона, образца) на уроках родного языка, потому что родной язык - учебный предмет, познавательная ценность которого чрезвычайно высока: на наших уроках формируется мышление, развивается чувство любви к родному языку, осмысливаются общечеловеческие ценности, воспитывается личность, с помощью языка происходит интеллектуальное развитие ребёнка, усвоение других учебных дисциплин.

Как отмечает Янченко В.Д., для того, чтобы информация о лингвистической науке, о персоналиях языковедов и их научном вкладе стала содержательным компонентом эрудиции школьников, нужно, чтобы она была воспринята, усвоена и интерпретирована [211, с. 91]. Можно выделить три пути повышения языковой компетенции: информационный, дискуссионный и творческий.

Информационный путь состоит в получении школьниками новой информации на основе состоявшегося ознакомления по различным источникам с целью расширения имеющихся сведений об истории лингвистической науки.

Дискуссионный путь заключается в обсуждении проблемы, выявленной на ознакомительном этапе с целью выработки у школьников своей точки зрения на предмет обсуждения.

Творческий путь основан на творческом осмыслении школьниками научного вклада учёного в развитие лингвистической науки с целью формирования у каждого ученика своей позиции в оценке деятельности учёного языковеда.

На наш взгляд, для реализации вышеперечисленных принципов в современной башкирской школе необходимо обогащать уроки родного языка в национальной школе методами и приемами развивающего обучения.

### **Выводы по I главе.**

1. Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной

школы – подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни.

2. Развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и формы организации которого направлены не только на повышение эффективности обучения, но и на решение задач развития учащихся.

3. Развивающие возможности синтаксиса как раздела школьного курса родного языка очень большие, потому что именно при изучении синтаксиса учащиеся знакомятся с системой взаимосвязей между грамматическими значениями слов в словосочетании и в предложении, тексте и способах их выражений.

4. Синтаксис – раздел грамматики, изучающий синтаксический строй языка. Основными единицами которого являются предложение и словосочетание. Башкирский язык обладает развитым синтаксическим строем. Структурное развитие и обогащение синтаксиса родного языка происходит за счет ресурсов народного разговорного языка, фольклора и художественной литературы.

5. Учитель-предметник – это человек, овладевший суммой профессиональных знаний, умений и навыков. Учитель же нового типа, помимо этого, должен стать учителем-человековедом, владеющим культурой диалога с учеником, основанной на глубоких знаниях в области психологии личности.

6. Реализация идей развивающего обучения в массовой школе невозможна без целенаправленного формирования учебной деятельности школьников, поэтому самым важным, основным, принципом мы считаем принцип формирования учебной деятельности школьников. Разработка условий формирования учебной деятельности школьников, характеристика ее развивающих возможностей и определение средств, позволяющих решить эту проблему, даст современному учителю инструмент для раскрытия индивидуальности и творческих возможностей личности каждого ученика.

## ГЛАВА II

### ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

#### § 1. Анализ программ, учебников по родному языку для 7-х классов башкирских школ

Семиклассники башкирских школ по родному языку занимаются по двум учебникам:

1. Ә.М.Азнабаев. Башкорт теле. Ябай һөйләм синтаксисы. 7 класс. – Өфө, 1996.
2. Ғ.Ғ.Сәйетбатталов. Башкорт теле. 7-8 кл. – Өфө, 1994.

По программе: 5-9 кластарза башкорт телен өйрәнеү өсөн программа (Төзөүселәре В.Ш.Псәнчин һәм Ю.В.Псәнчин) – Өфө, 2002.

По программе для изучения башкирского языка в 7 классе предусмотрено 68 часов, из них 20 часов на развитие связной речи.

Анализ действующей программы по родному языку для 7 класса башкирской школы с точки зрения рассматриваемого в данном диссертационном исследовании вопроса ставил целью выяснить, как представлена система работы, позволяющая формировать учебную деятельность, познавательные способности, коммуникативное умение учащихся.

Целью обучения родному языку является развитие письменной и устной речи учащихся, знакомство с основными языковедческими понятиями: односоставные и двусоставные предложения (7 ч.), неполные предложения (2 ч.), главные и второстепенные члены предложения (9 ч.), принципы постановки знаков препинания, обособленные члены предложения (10 ч.), вводные



слова (4 ч.), прямая речь(4 ч.), постановка тире между подлежащим и сказуемым (1 ч.) и т.д.

В 7 классе изучается синтаксис простого предложения, углубляется и расширяется теоретический материал, изученный в младших классах, продолжается работа по формированию и совершенствованию умений и навыков, направленных на формирование самостоятельности, познавательных, творческих способностей, развитие логического мышления учащихся.

Работа по развитию речи включает в себя знакомство с такими видами работ, как составление текстов-описаний, текстов-рассуждений, их сжатое изложение и т.д.

В 7 классе обобщаются сведения о тексте, расширяются понятия целостности текста за счет введения сведений о средствах создания целостного текста: замысел, тема, ситуация, стиль и композиция текста.

Продолжается работа по совершенствованию умений и навыков по морфологии.

Преимуществом анализируемой программы является и то, что в ней на каждом этапе обучения предлагаются проблемы – т.е. темы, ситуации общения.

На наш взгляд, программа вполне отвечает требованиям традиционной школы, но в целях обогащения её элементами развивающего обучения мы предлагаем внести некоторые изменения. Например, нам хотелось бы увидеть там упражнения с текстами о языке, о роли языка, а также об интересах, увлечениях детей.

Мы считаем, нет необходимости увеличения количества часов, следует их несколько перераспределить.

Например, для раздела «Словосочетание. Предложение. Текст. Связь слов в предложении» программой выделяется 7 часов. Практика показывает, что этого мало для изучения данного раздела, а для раздела «Двусоставные предложения» выделено 13 часов. С темой «Грамматические основы предложений» дети знакомы с начальных классов, поэтому изучение этого раздела не представляет особой трудности и для этого достаточно 10 часов. Таким образом,

на развитие речи или для самостоятельной работы увеличивается количество часов (подробное рассмотрение тем по часам даётся в Приложении № 3).

По данным из Министерства образования,  $\approx 80\%$  7 классов башкирских школ занимаются по основному учебнику (А.М.Азнабаев), и остальные по вариативному учебнику (Г.Г.Саитбатталов).

На наш взгляд, второй учебник отвечает лишь одному требованию развивающего обучения – ведущая роль теоретических знаний. Здесь в начале каждого параграфа даётся правило с примерами, изложенное, как нам кажется, излишне сложно, а потом следуют упражнения. Традиционно ученики сначала должны выучить правила, а потом автоматически использовать их в решении задач и в выполнении упражнений.

В этом учебнике встречаются немало упражнений, построенных на отдельных словах и словосочетаниях, на разрозненных предложениях, не связанных ни с темой, ни с ситуацией. Вырванные из контекста слова и предложения усложняют работу по развитию навыков связной речи, не могут иметь познавательного значения. Данный учебник составлен без учета специфики русского языка оказывающего интерферирующее влияние на изучение родного языка. Однообразие заданий к упражнениям (спишите, вставьте пропущенные слова и т.д.) также отрицательно сказываются при изучении родного языка.

Используя учебник «Башкорт теле» А.М.Азнабаева, творчески работающий учитель может реализовать некоторые принципы развивающего обучения. Теоретический материал представлен в учебнике крупноблочным методом: в блоки объединены близкие по содержанию, однородные темы. Метод отбора и подача материала в учебнике подчинены принципу комплексности, который выражается во взаимосвязанном изучении языковых единиц всех уровней на синтаксической основе. Это реализуется в учебнике путём использования связных текстов, в которых комплексируется и лексический, и грамматический материал в единое целое.

Учитывается в учебнике и принцип системности. Синтаксический материал изложен в традиционной линейной последовательности: словосочета-

ние; простое двусоставное предложение, его главные и второстепенные члены; односоставные предложения, их структурные виды; обращение, вводные конструкции; оформление прямой и косвенной речи, диалога, цитат.

При подаче теоретического материала и разработке системы упражнений учитывались также особенности грамматики русского языка, которые отсутствуют или имеют резкое расхождение в башкирском языке, например, способы связи слов в словосочетании и предложении, порядок слов, обособленные второстепенные члены предложения и т.д.

Работу учителя и учащихся с учебником облегчает справочный материал, представленный в форзацах в виде схем. Это активно «работающие» форзацы. В форзаце 1 даны схемы словосочетаний, предложений, главных и второстепенных членов предложений. Во 2 - основные правила пунктуации, а также схема синтаксического разбора простого предложения.

При реализации основных принципов развивающего обучения превосходства этого учебника выявляются и в следующих его особенностях:

1) разнообразие задач упражнений, задания к которым сформулированы в виде проблем и заставляют учащихся самих думать и делать маленькие научные открытия;

2) многообразны задания на развитие связной речи, успешно подобраны тексты воспитательного, развивающего значения на доступном для учащихся языке;

3) учебный материал эффективен для развития способностей учащихся, т.е. вызывает высокую их активность при направляющей роли учебника, формирует познавательные интересы и потребности;

4) при отборе материала применены такие типические свойства, как многогранность, процессуальность, коллизии, присущие методам и приёмам развивающего обучения.

**Многогранность** применительно к учебному материалу проявляется как отражение в содержании богатства и многообразия видов деятельности учащихся. Учебный материал должен служить вовлечению в сферу учения

разносторонней психологической деятельности ребёнка: эмоциональной, интеллектуальной, волевой, эстетической (упр. 148, 200, 201, 118, 141 и др.).

**Процессуальность** указывает на непрерывное движение знаний, изменение каждого познаваемого элемента по мере овладения последующими элементами и осознание соответствующего целого. Это свойство наблюдается в каждом параграфе всех разделов. Постоянный возврат к ранее пройденному материалу, его органическая существенная связь с новым - главное условие становления знаний.

**Коллизии** – это противоречия, возникающие при столкновении старого знания с новым, для возбуждения интенсивности учения школьников. Включение в учебный материал противоречивых фактов, событий (упражнение 176, например, Бэлки, укыр – бэлки, укыясак – кайһыны дөрөс, 211, 225 и др.).

А также имеется богатый «Дидактический материал», приложенный к учебнику, который открывает учителю широкие возможности для реализации развивающего и воспитывающего обучения.

Как видим, данный учебник в какой-то степени отвечает требованиям развивающего обучения, однако у нас есть предложения, которые могли бы обогатить уроки при работе с данным учебником, реализуя ряд принципов развивающего обучения:

1. В учебнике должна быть представлена дополнительная литература по предмету.
2. Краткое описание состояния системы научного знания.
3. Знакомство с личностью автора учебника.
4. Перечень заданий с возможностью свободного выбора учащимися.

Таким образом, обогащая существующий учебник методами и приемами развивающего обучения, чуть по другому распределяя количество часов, можно начинать постепенный переход от традиционного обучения к развивающему и добиться значительно более высоких результатов в преподавании родного языка.

К сожалению, как показывает практика и работы анкетирования, знания и умения семиклассников, уровень их устной и письменной речи нахо-

д тся ниже требований программы. Это объясняется равнодушием большинства учителей к самообразованию (они не знакомы с современными достижениями языкознания), отсутствием в сельских школах грамматических работ по башкирскому языкознанию, а также недостаточным вниманием к этой проблеме со стороны администрации (например, в Абзелиловском районе уже 5 лет больше половины начальных классов занимаются по системе РО, а в среднем звене ни один учитель родного языка не работает по этой системе).

## § 2. Дидактическая модель преподавания синтаксиса простого предложения родного языка на основе развивающего обучения

Система развивающего обучения активно внедряется в образовательное пространство. В ней учебная деятельность рассматривается как главный инструмент усвоения содержания учебного материала, способ получения качественных знаний. Основное положение этой технологии заключается в том, что обеспечивает развитие ученика в результате единства двух процессов усвоения знаний (что?) и одновременного усвоения способа (как?). Однако в теоретических работах [Э.В.Ильенкова, Г.В.Репкиной], опытно экспериментальной практике [Л.С.Выготского, А.Н.Марковой], рассматриваемой методики, построенной на основе идей Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, прослеживается мысль о том, что формирование учебной деятельности ребенка происходит в результате включенности детей в ситуацию учебной деятельности, в процесс обучения, уже выполнение учебной деятельности, а правильно формирует способы этой деятельности. Мы не можем не согласиться с этим утверждением, так как организация образовательного процесса, построенная по технологии учебной деятельности, действительно обеспечивает развитие ученика и способствует формированию его учебной деятельности.

Так, из 120 учащихся, протестированных нами с целью выявления осознанного отношения к усвоению способов учебной деятельности, лишь 70 человек, т.е., 15 %, акцент делают не на усвоение учебного материала, а на усвоение учебных действий, т.е. осознают необходимость усвоения общего способа учения. Следовательно, несмотря на то, что в ряде работ [168; 97] утверждается о происходящем в процессе обучения на основе концепции Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова формировании учебной деятельности, эффективность системы в этом плане недостаточно высока, и назрела насущная необходимость искать резервы повышения ее эффективности. Развивая далее идеи В.В.Давыдова, мы попытались создать такую дидактическую модель процесса образования по родному языку, в которой, наряду с мотивацией усвоения учебного, идет параллельный процесс мотивирования способов учебной деятельности, необходимых для освоения предметных знаний, умений и навыков.

Таким образом, вслед за И.И.Ильсовым, который считает, что "деятельность человека - это процесс по крайней мере двухуровневый, содержащий акт преобразования объектов и акт управления преобразованием на основе психического отражения объекта, продукта, средства и самих актов преобразования" [80, с. 111], мы, теоретически обосновав дидактическую модель процесса формирования учебной деятельности, показали на основе опытно-экспериментальной работы, что развитие ребенка происходит не за счет овладения учебным материалом через особую организацию деятельности детей, а за счет овладения способами усвоения учебного материала.

Под формированием учебной деятельности мы подразумеваем последовательную систему действий учителя и учащихся в рамках учебной деятельности, направленную на решение стратегической задачи развивающего обучения – формирование у школьников умения сознательно, рефлексивно осознывая, организовать свою учебную деятельность.

Полагаем, что деятельность начинается с рефлексивно-оценочного компонента. Однако рефлексия и оценка направлены на прошлый опыт. Исходя из потребностей прошлого опыта, следует формировать ориентировочно-мотивационный

компонент и завершить обязательно рефлексивно-оценочным действием. Это завершение одновременно является началом следующего "витка" деятельности.

Учебная деятельность, как было отмечено выше, состоит из действий, которые, в свою очередь, состоят из операций. В своей работе мы пошли по пути формирования действий, составляющих компоненты учебной деятельности: целеполагание, планирование исполнительских действий, действий самоконтроля и самооценки.

Усвоение структуры и содержания учебной деятельности осуществляется параллельно с изучением программного материала.

Результаты проведенного нами эксперимента указывают на необходимость специальной работы по формированию учебной деятельности школьников. Важнейшим направлением этой работы должна явиться организация целенаправленного усвоения учащимися знаний о конкретных учебных действиях. Эти знания призваны "наполнить" конкретным содержанием целостное представление о структуре учебной деятельности, должны помочь учащимся находить оптимальный способ организации системы учебных действий, обеспечивающих эффективное усвоение. С этой целью мы сначала выяснили, как ученик понимает значение слов "учебная деятельность", и соответствует ли его житейское понимание научному. Мы исходим из предположения, что в условиях стихийного формирования учебных действий уровень осознания и выделение школьниками учебных задач и способов их выполнения будет низким, не обеспечивающим полноценную и самостоятельную учебную деятельность. В связи с вышеизложенным, с целью формирования осознанного отношения к собственной учебной деятельности и осознания значимости научного понимания ее при решении учебных задач, мы сочли необходимым ввести в учебный процесс понятие "учебная деятельность" и выявить с учащимися ее структуру и содержание.

Проведенная работа показала, что учащиеся с удивлением для себя открывают неполноценность собственной учебной деятельности на уроке и что в учебном процессе они являются лишь исполнителями воли учителя. В са-

мом деле, кто определяет цель на уроке? (Учитель); кто планирует деятельность учащихся на уроке? (Учитель); кто контролирует и оценивает работу учащихся? (Учитель). Выходит, учебная деятельность на уроке осуществляется в основном учителем?!

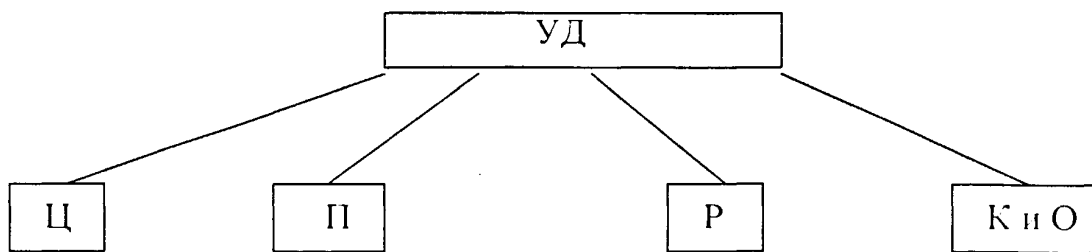
При подведении итогов урока, когда осуществляется целенаправленное воздействие на мотивационную сферу учащихся, и происходит осознание ими личной значимости организации собственной учебной деятельности, составляется таблица (см. таблицу 1.), в которой отражено содержание и структура учебной деятельности. Применение такого дидактического приема способствует осознанию учащимися того, что исследователем и открывателем нового можно стать лишь тогда, когда научишься определять цель, планировать, выполнять учебные действия и осуществлять контроль и оценку выполненной работы. Изобразив в упрощенной форме схему учебной деятельности, мы моделируем общий способ организации деятельности, который помогает учащимся впоследствии осознанно выполнять учебные действия.

Таблица 1.

## Учебные действия, входящие в состав учебной деятельности

Учебная деятельность - это выполнение учебных действий	
В житейском понимании - чтение - слушание - запоминание - пересказ - вычерчивание таблиц, схем - составление графиков	В научном понимании - определение учебной задачи - планирование [П] [Ц] - исполнение того, что запланировано, то есть решение учебной задачи [Р] - контроля и оценки своей работы [К и О]

## Структурная схема учебной деятельности





1. Усвоение учебных действий и лингвистического материала при организации учебной деятельности школьников осуществляется постепенно, от урока к уроку, пока учащиеся не научатся самостоятельно выполнять эти действия на последующих этапах, где осуществляется понимание и применение учебной деятельности.

2. Следует отметить тот факт, что усвоение структуры и содержания учебной деятельности само по себе не обеспечивает высокого уровня сознательной регуляции собственной деятельности, т.е. умения применять ее в практической деятельности, поэтому необходимо использовать на уроке специальные дидактические приемы, направленные на отработку умения сознательно, рефлексивно осознавая, организовывать свою деятельность при решении учебной задачи. Для того чтобы успешно учиться, ученик должен уметь в значительной степени самостоятельно организовывать свою учебную деятельность и, следовательно, владеть учебными действиями рефлексивно, осознавая состав и основания выполняемых действий. Поэтому важным показателем сформированности учебной деятельности школьников служит высокий уровень ее сознательности - умение учащегося "отдать себе отчет в том, что и почему он делает" [127; 76]. В ходе исследования была выявлена эффективность таких дидактических приемов, как

- выявление значимости овладения общим способом и умение применять его в практической деятельности;

- введение в учебный процесс общих способов учебной деятельности в виде словесных формулировок (правил познания) и графических изображений (моделей);

- изучение общих способов учебной деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний.

3. Выявление общих способов решения учебной задачи и формирование умения использовать их в учебной деятельности. Главным элементом структуры учебной деятельности, без которого невозможно достичь результата обучения в нашей системе, является учебная задача, т.е. система зада-

ний, которые ученик выполняет на уроке или дома. В результате выполнения этих заданий открываются и им осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов.

Следует отметить, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний учителя к ученику, прямой "пересадки" знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, по словам Д.Б. Эльконина, самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными или формальными. Понятия просто сообщаются в готовом виде [205, с. 17].

В нашей системе обучения понятия формируются посредством действий учащихся с предметом исследования. Выход на любую учебную задачу начинается с конкретно-практической задачи, с помощью которой учащиеся становятся в "ситуацию успеха" (они демонстрируют известные способы, знание), а далее в новой практической задаче создается специальная учебная ситуация, которая приводит к "дефициту" способа, знания: т.е. ученик сталкивается с проблемой, когда прежние его знания в новых условиях не срабатывают. Именно в этом месте и возникает учебная задача, которая вырастает из конкретных действий самого учащегося. Учебная задача направлена на поиск обобщенного способа решения большого круга конкретно-частных задач; при решении такой учебной задачи и происходит самоизменение ученика [39, с. 17]. Таким образом, последующее правильное решение отдельных конкретных задач является следствием формирования общего способа действия.

По Сухову, общими способами решения учебных задач выступают диалектические принципы познания, преобразования в правила познания [168, с. 19]. Необходимость вооружения учащихся методами научного познания в ходе учебного процесса очевидна и осознается нами как объективная потребность. Речь идет не о всех методах научного познания, а лишь о тех, которые доступны ученикам и необходимы для развития учебной деятельности. К ним, вслед за Суховым В.П. и Маликовой Р.С., мы относили так называемые правила познания [101; 168]. Их использование способствует разви-

тию творческого мышления. Речь идет не о механическом переносе диалектических методов из области философии в дидактику, а об использовании их в учебном процессе применительно к возможностям учащихся с определенными дидактическими упражнениями и ограничениями. Однако следует иметь в виду, что правила познания используются не только при усвоении лингвистических знаний, но и при усвоении учебной деятельности, так как для решения учебной задачи (проект целого) необходимо выполнить отдельные учебные действия (части), которые в совокупности дают результат (реальное целое). В познании они тесно связаны, взаимно обусловлены и взаимно проникают друг в друга. К общим способам решения учебной задачи мы относили также способы усвоения отдельных единиц знаний (понятий, закономерностей, причинно-следственных связей), относящихся к логическим приемам мышления.

Известно, что учитель должен развивать логическое мышление учащихся, однако конкретной программы логических приемов мышления, которые должны быть сформулированы при изучении предмета, пока нет. Развитие логического мышления, если и осуществляется, то только стихийно, поэтому большинство учащихся, заканчивая школу, так и не обладают начальными приемами мышления. По нашему предположению, такой низкий уровень овладения логическими приемами мышления объясняется отсутствием в опыте работы учителей мотивации на усвоение общих способов учебной деятельности и специально организованной работы в этом направлении. В связи с этим, мы сочли необходимым ввести в процесс обучения родного языка использование следующих приемов, способствующих развитию логического мышления: приемы формулирования закономерностей, приемы установления причинно-следственных связей; приемы классификаций.

Параллельно с усвоением лингвистического материала на основе указанных логических приемов мышления осуществляется целенаправленное воздействие на мотивационную сферу учащихся, раскрывается практическая значимость знания этих способов и умение применять их при организации собственной учебной деятельности.

Осознание учащимися значимости усваиваемого способа значительно повышало уровень овладения ими логическими приемами мышления, что в свою очередь способствовало повышению качества знаний и формированию полноценной учебной деятельности школьников в процессе решения учебной задачи.

В процессе теоретического осмысления понятия на основе содержательного обобщения перед учащимися возникают две задачи: первая - анализ некоторого целого, чтобы открыть его генетически исходное, всеобщее отношение как основу внутреннего единства этого целого; вторая - сформулировать его определения. Решение каждой из этих задач требует использования общих способов.

По теории учебной деятельности, как известно, основу содержания развивающего обучения составляет система теоретических понятий [53; 55; 56]. Усвоение учащимися понятий на теоретическом уровне предполагает его прогнозирование. Прогнозируемая информация - это учебный материал, который воссоздается учеником на основе опережения его поступления. Ученик конструирует знание и пути их освоения в своем сознании и в своей внешней речи, а затем, выявив и сформулировав их, осуществляя контроль собственной учебной деятельности, сверяет правильность знаний с эталонными. Репродуцируемое же понятие - это учебный материал, который усваивается учащимися в готовом виде. Они в своем сознании фиксируют поступающую информацию и затем воспроизводят ее в речевой практике.

Прогноз всегда допускает возможность несовпадения полученного результата с ожидаемым, так как он осуществляется путем перебора некоторого количества неправильных вариантов. В основе же нетворческой деятельности (репродуктивной) лежит один единственный вариант, точное выполнение которого всегда приводит к заданному результату. В этом и заключается одно из принципиальных отличий нашего подхода к усвоению понятий от традиционного. Осознанию структуры понятия помогает использование в учебном процессе правил познания. Понятие можно считать усвоенным, если ученик осознает содержание и структуру, а также может сформулировать определение. Формулирование определения понятия осуществляется сначала в развернутой форме, а затем в процессе упраж-

нений происходит усвоение этого приема, и учащиеся могут использовать его в свернутой форме. При развернутом описании выполняются такие операции:

а) определяется основополагающее слово (существительное, отвечающее на вопрос что это? кто это?);

б) выделяются части, из которых оно состоит, или признаки, характеризующие его;

в) на основе модели общего способа составляется опорная схема для формулирования, которая помогает учащимся уяснить его структуру;

г) формулируется словесное определение понятия.

Процедура формулирования определения понятий представлена в таблице 2 (стр. 87). Рассмотренные в таблице примеры раскрывают новые подходы к созданию оптимальных структур изучаемых понятий. Реализацию данных замыслов можно, в принципе, осуществлять в рамках любой учебной дисциплины.

В учебной деятельности ученика прием формулирования определения понятий играет исключительно важную роль, т.к. это один из путей включения учащихся в процесс развивающего обучения родному языку. Он предусматривает организацию учебной деятельности учащихся на прогностических началах, когда специально организованную и упорядоченную на основе законов логического следования систему знаний ученики усваивают с помощью прогноза. Обучение учащихся использованию приемов формулирования определения позволяет учащимся осознать логику структуры любого определения, что, в свою очередь, дает возможность без особого труда путем логического рассуждения восстановить забытое или сконструировать еще не изученное понятие.

Согласно теории содержания образования И.Я.Лернера и М.П.Скаткина, к теоретическим знаниям, наряду с понятиями, составляющими основную единицу знаний, относятся закономерности и причинно-следственные связи [162; 197]. В содержании курса родного языка встречаются много закономерностей, формулированию которых помогает общий прием, моделируемый нами в следующем виде:

"Если . . . . , значит . . . ."

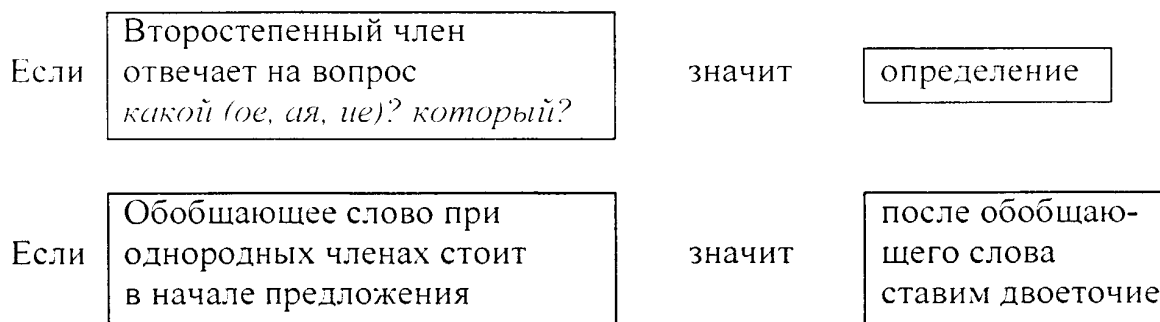
если  → значит

Таблица 2.

## Общий способ формирования определения понятия

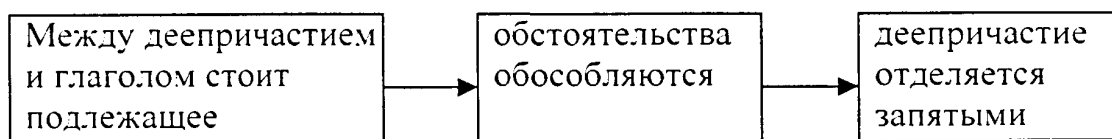
Понятие	Основополагающее значение	Единицы анализа	Назначение частного объекта	Модель понятия	Формулирование определения	Словесная формулировка определения понятия.
Һүҙбәйләнеш	Бөтөн уйы аңлатмаусы, үз-ара төрлөсә бәйлә һүҙҙәр тәҙмәһе моделле	Үҙрашыу (1) башкарылыуы (2) иленәллек (3) һөйкәләү (4) пығылган һүҙ-бәйләнештәр (5)	Һөйләм төрҙәре			Бөтөн бер уйы аңлатмаусы, тамылтанган интонацияһы булмаған, үз-ара төрлөсә бәйләнгән һүҙҙәр тәҙмәһе
Һөйләм-дәң баш киҫәк-тәрә	Һөйләмдәрҙәң ишеңен бар-лыҡка килте-реүсә моделле	Әйә һөбәр	Һөйләмдән ишеңен төшкән итәләр			Һөйләмдән баш киҫәктәрә – һөйләмдән ишеңен төшкән итәләр. Һөйләмдә һәр ваҡыт ниндә тураһындаһы әйә-лә. Һөбәр ишеңә. Һөбәр ишеңен предметы бирелгән һүҙҙәр <i>әйә</i> була. Уйың тураһында ишеңер белдергән, һөбәр иткән һөйләм киҫәге <i>хөбәр</i> була.
Понятие	Основополагающее значение	Единицы анализа	Назначение частного объекта	Модель понятия	Модель способа формулирования определения	Словесная формулировка определения понятия.
Бер составлы	Әйәһе иә һөбәрә булмаған һөйләм моделле	Билдәлә әйәлә һөйләм (1) Билдәлә әйәлә һөйләм (2) Әйәһеҙ һөйләм (3) Атама һөйләм (4)	Уй-фәкәрҙә йыйнаҡ итеп әйтергә ярҙам ителәр бағлауҙарҙан көткәһәһәр, әһең көһөн арттыралар			Иә әйәһе, иә һөбәрә булмаған һөйләмдәр бер <i>составлы һөйләмдәр</i> иһең ағала

Действительно, подставив в модель приема формулирования соответствующие слова, можно вывести и сформировать закономерность:



и т.д.

Эта модель помогает учащимся научиться устанавливать цепочку причинно-следственных связей. При этом стрелочка всегда идет от причины к следствию:



Использование этого способа, также представленного в виде модели при формировании учебной деятельности школьников, позволяет осознанно усваивать изучаемый материал, видеть различные подходы в конструировании его структуры, что, в свою очередь, способствует формированию у школьников творческого мышления.

Очень важным приемом развития логического мышления, используемым в процессе всего школьного обучения, является прием классификации. При обучении этому приему не уделяется должного внимания. (Более подробно об этом расскажем в следующем параграфе.) Отсутствие у детей представления о способах классификации сказывается на качестве усвоения основных понятий, так как они не видят соподчиненности изучаемых понятий, не могут различать широкие и узкие по охвату понятия.

Введение в процесс обучения приема классификации и проведение специальной работы по его усвоению и использованию в качестве общего способа решения учебной задачи позволили нам значительно повысить уровень самостоятельной учебной деятельности школьников. В состав этого

приема были включены следующие действия: 1) выбор критерия (показателя) для классификации; 2) выделение по этому критерию множества объектов; 3) расположение объектов в иерархической соподчиненности; 4) построение классификационной системы.

4. Отличительной особенностью дидактической модели в процессе развивающего обучения родному языку по отношению к традиционной методике обучения родному языку является широкое использование моделирования как общего способа, направленного не только на уяснение сущности изучаемых объектов (явлений, процессов), но и действий для организации самостоятельной деятельности.

Нельзя сказать, что при обучении в обычной школе не применяются модели или их использование ограничено. Однако основной функцией модели в этом случае является функция иллюстрации. Модель выполняет вспомогательную роль как средство подкрепления мышления чувственно-наглядными образами. У нас моделирование выступает как психологический механизм в поиске учащимися оснований выполняемого действия. Моделирование (как умение производить символические замещения способов действий) может являться определенным критерием развития учебной деятельности учащихся. Модель, как понимает ее А.Б. Воронцов, выступает как "инструмент" совместной деятельности учащихся и учителя [38, с. 37]. Она отражает всеобщие отношения и связи изучаемого объекта. С помощью моделей можно решать большой круг частных задач, вытекающих из внутренней структуры самой модели. Схема же, как правило, является определенным частным продуктом конструктивной деятельности учащегося и учителя. Она появляется как определенный продукт совершенной деятельности, являясь иллюстрацией, средством наглядности, в то время как модель - средство усвоения общего способа изучения объекта.

Процесс моделирования рассматривается нами как средство анализа условия задачи или выполняемых действий. На основе выявленных отношений производится поиск способа решения задачи и способа его усвоения. Работа, проводимая с моделью и при ее помощи, способствует выработке у



учащихся способности абстрагирования и обобщения, и лишь на основе обобщения модель выступает как конкретизация обобщенного способа. Моделирование используется нами и как способ конкретизации какого-либо учебного материала, как средство наглядности и способ усвоения выполняемых действий. Лишенные общности модели мы называем схемами. Схемы в нашей системе отличаются тем, что мы используем их на этапе планирования решения большого круга частных задач и общих способов учебных действий, необходимых для решения учебных задач. Например, чтобы образно представить структуру общего способа познания принципа единства анализа и синтеза, легче усвоить правила познания названного принципа и составить модель этого способа в следующем виде. (Рис. 1).

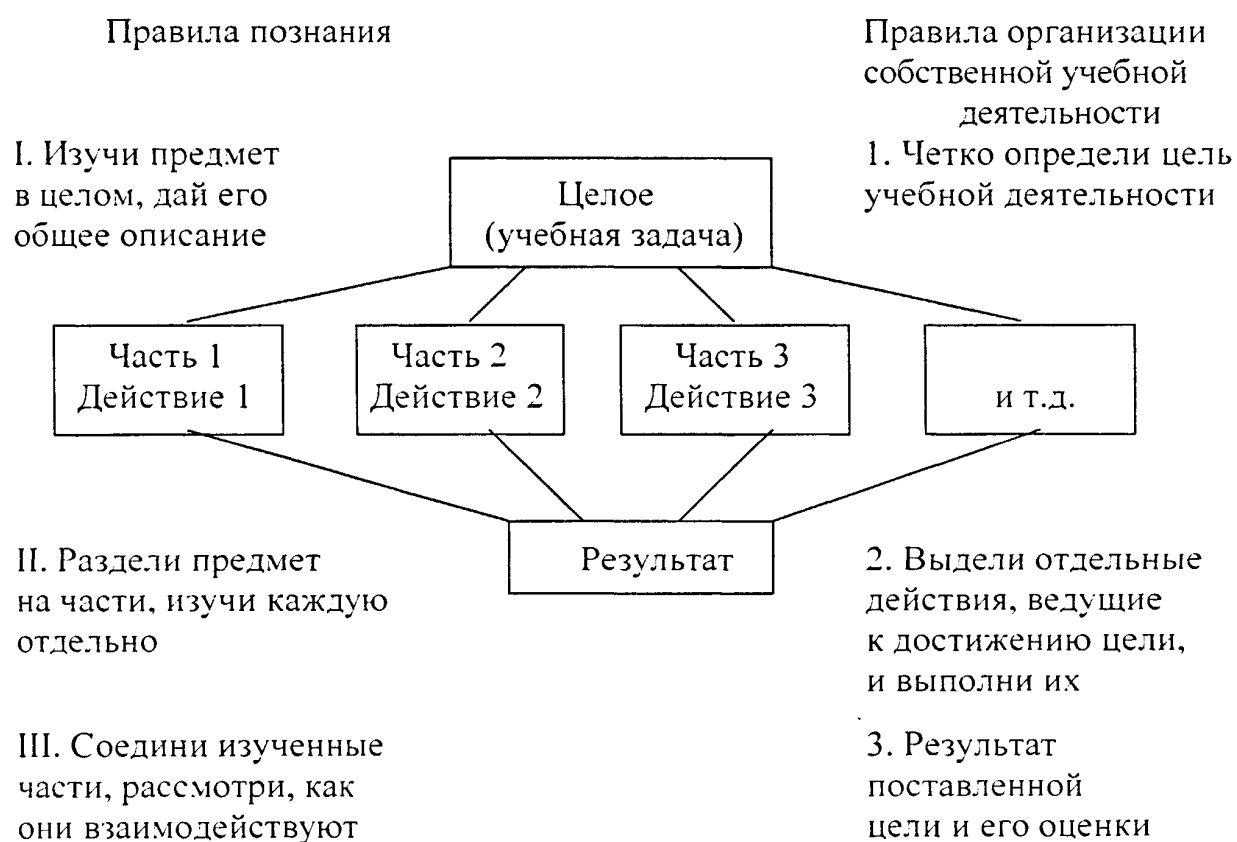


Рис. 1. Модель общего способа познания и учебной деятельности на основе принципа единства анализа и синтеза.

Такая учебная модель, отражающая структуру содержания изучаемого понятия, одновременно является общим способом познания и общим способом организации собственной учебной деятельности, выполняемой при его усвоении.

Действительно, как было отмечено, учебная деятельность включает в себя три этапа: ориентировочно-мотивационный, операционно-исполнительский, рефлексивно-оценочный. Чтобы учебная деятельность состоялась, ученик на первом этапе должен осознанно определить цель. Этому этапу соответствует первое правило учебной деятельности: "Четко определи цель учебной деятельности". Далее, на втором операционно-исполнительском этапе, учащемуся необходимо научиться планировать свои учебные действия и выполнять их с помощью общих способов, поэтому второму этапу соответствует следующее правило: "Выдели отдельные действия, ведущие к достижению цели, и выполни их". И, наконец, на третьем, рефлексивно-оценочном этапе, ребенок должен свести воедино выполненные им учебные действия и полученный результат сверить с запланированным, для того чтобы оценить степень соответствия цели и результата. С данным этапом связано третье правило учебной деятельности: "Сверь полученный результат с поставленной целью и оцени его".

В рассмотренном контексте понятие "учебная модель" определяется как схематическое изображение изучаемых объектов и учебных действий, получаемое в процессе преобразования условия задачи на основе принципов познания и раскрывающее структуру понятия взаимосвязи частей и их логическую последовательность.

Таким образом, обучение учащихся способу моделирования и применение учебных моделей при решении задач способствует реализации вышеупомянутых принципов через формирование полноценной учебной деятельности школьников.

5. Отличительной особенностью разработанной нами дидактической модели процесса развивающего обучения родному языку при деятельностном подходе является наличие технологических карт тематического и поурочного планирования, предусматривающих выполнение логико-эвристических предписаний при формировании учебной деятельности школьников.

Планирование в традиционном обучении позволяет наметить систему практических работ, продумать применение средств обучения, выявить вос-

питательный потенциал каждого урока, определить его по дидактической цели и вид по характеру организации деятельности школьников. И.В.Душина в своей работе дает следующее определение: "Тематические планы (или, точнее, планы системы уроков) - это сценарии учебного процесса, составляемые учителем на четверть, полугодие или сразу на весь учебный год" [63, с. 68].

По сравнению с используемым в традиционном обучении, наше планирование предусматривает необходимость включения рубрики "логико-эвристические предписания", основное назначение которой: побуждать к мотивации и усвоению учебной деятельности. Эта рубрика наполнена новым содержанием, отражающим основные компоненты учебной деятельности: мотивы, учебные задачи, методы и средства для решения учебной задачи, учебные действия, контроль и оценку. Она четко определяет, в какой последовательности и с использованием каких приемов осуществляется формирование учебной деятельности школьников, при изучении каких тем целесообразнее ввести правила познания и логические приемы мышления, как применять их при решении конкретных практических задач. Кроме того, в рубрике предусмотрено моделирование как содержания изучаемого материала в виде опорных структурно-логических схем, так и общих способов учебных действий.

Таким образом, введенная рубрика раскрывает логику учебного процесса согласно разработанной нами дидактической основы процесса развивающего обучения в седьмом классе при изучении родного языка.

Технологическая карта решает следующие задачи развивающего обучения:

- осуществляет целенаправленную мотивацию деятельности учащихся на усвоение способа правил познания;
- формирует теоретическое мышление школьников на основе деятельностной организации образовательного процесса;
- развивает творческие способности посредством решения конкретно-практических задач на деятельностной основе и усвоения учащимися общих способов в результате работы, специально организованной учителем на уроке;

– организует полноценную учебную деятельность школьников, заключающуюся в выполнении учащимися составляющих его действий (целеполагание, планирование, решение учебной задачи, самоконтроль и самооценка);

– способствует развитию у школьников активности и самостоятельности в работе, а также осознанности в приобретении знаний и выполнении учебных действий.

В разработанной технологической карте основное внимание уделено организации учебной деятельности школьников, показаны пути внедрения отдельных приемов обеспечивающих развивающее обучение (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Технологическая карта  
формирования учебной деятельности школьников

№	Тема урока	Содержание изучаемого материала	Логико-эвристические предписания
1	2	3	4
1.	Синтаксис и пунктуация. Что изучает синтаксис простого предложения?	Структура и содержание курса синтаксиса простого предложения. Понятие "синтаксис простого предложения".	1. Целенаправленное воздействие на мотивационную сферу учащихся: раскрытие практической значимости организации собственной учебной деятельности на уроке. 2. Осознание учащимися личностной значимости организации собственной учебной деятельности на уроке. 3. Формирование у учащихся понятия "учебная деятельность". 4. Вычерчивание структурной модели УД. 5. Организация УД на уроке по данному образцу. 6. Проговаривание последовательности выполнения учебных действий для организации собственной УД.
2.	Развитие лингвистических знаний о синтаксисе.	Значение трудов ученых языковедов в развитии синтаксиса простого предложения	1. Воспроизведение структурной модели УД. 2. Мотивация совместной УД. 3. Организация УД школьников в группах по известной модели УД, планирование, выполнение заданий, самоконтроль и самооценка. 4. Подведение итогов работы в группах.

1	2	3	4
3.	Как будем изучать синтаксис простого предложения?	Синтаксис ПП: словосочетание, предложение, главные и второстепенные члены предложения, двусоставные и односоставные предложения, обособленные члены предложения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создание "ситуации конфликта" – осознание недостаточности знаний для решения УЗ.</li> <li>2. Установление общего способа решения УЗ (принципа единства анализа и синтеза).</li> <li>3. Формулирование его в виде правил познания.</li> <li>4. Мотивация усвоения общего способа организации учебной деятельности.</li> <li>5. Моделирование общего способа или преобразование правил познания из словесной формы в схематическую.</li> <li>6. Определение УЗ курса.</li> <li>7. Составление опорного плана, изучение курса "Синтаксис простого предложения" на основе модели общего способа.</li> <li>8. Самоконтроль и самооценка способа усвоения УД на уроке.</li> </ol>
<b>ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ</b>			
4.	Простое предложение	Понятие "простое предложение"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Постановка УЗ.</li> <li>2. Планирование решения УЗ с использованием общего способа (правил познания).</li> <li>3. Составление опорного плана изучения темы "Простое предложение" на основе модели общего способа.</li> <li>4. Мотивация усвоения общего способа правил познания, формулирование определения понятий.</li> <li>5. Вычерчивание модели и усвоение на ее основе общего способа, правил познания формулирования, определения понятий.</li> <li>6. Применение общего способа при формулировании определения понятия "простое предложение".</li> <li>7. Самоконтроль и самооценка усвоения общего способа формулирования определения.</li> </ol>
5.	Главные члены предложения	Понятия "подлежащее" и "сказуемое"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определение УЗ урока на основе опорной схемы изучения темы "Простое предложение".</li> </ol>

1	2	3	4
			2. Составление опорной схемы изучения темы "Главные члены предложения" на основе модели общего способа (правил познания). 3. Перенос знания об общем способе (способе формулирования определения понятия) на конкретный случай (на понятие "главные члены предложения"). 4. Самоконтроль и самооценка УД на уроке УЗ.
6.	Второстепенные члены предложения	Понятия "определение", "дополнение", "обстоятельство", и их виды.	1. Определение учащимися УЗ. 2. Планирование и решение УЗ. 3. Использование общего способа самоконтроля при проверке умения анализировать предложения. 4. Выполнение учебных действий (задание на листе рабочей тетради). 5. Самоконтроль и самооценка УД.
<b>ДВУСОСТАВНЫЕ И ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ</b>			
7.	Двусоставные предложения	Понятие "две основы"	1. Мотивация учебно-познавательного интереса к изучению новой темы. 2. Составление опорного конспекта изучения темы "Двусоставные предложения". 3. Формулирование определения понятия "двусоставные предложения". 4. Постановка УЗ урока. 5. Установление общего способа решения УЗ. 6. Моделирование способа решения. 7. Использование общего способа и его модели при планировании решения УЗ. 8. Выполнение учебных действий. 9. Самоконтроль и самооценка УД на уроке.
8.	Односоставные предложения	Понятие "определенно-личные", "неопределенно-личные", "назывные", "безличные"	1. Определение УЗ на уроке. 2. Планирование решения УЗ. 3. Организация групповой работы. 4. Выполнение учебных действий в группах. 5. Самоконтроль и самооценка УД.

Важной особенностью технологической карты является составление ее на основе системно-структурного подхода, суть которого заключается в том, что каждая выделенная в логико-структурной схеме курса тема рассматривается в качестве целостной системы, состоящей из отдельных структурных частей-уроков. Структура системы уроков на примере темы "Двусоставные и односоставные предложения" представлена на рис. 2.

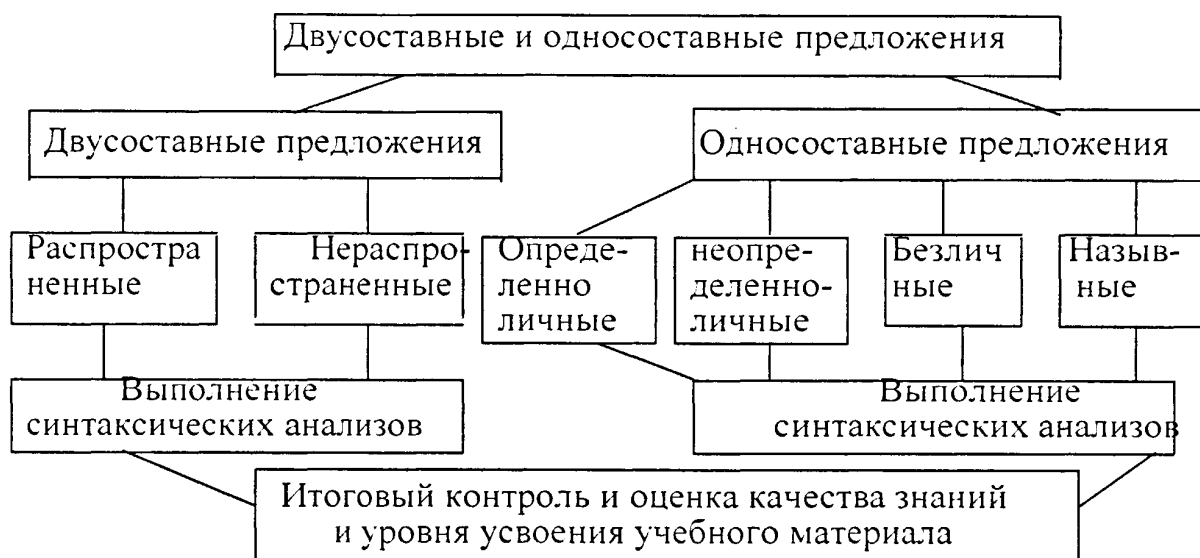


Рис. 2. Структура содержания учебного материала по теме "Двусоставные и односоставные предложения"

Тема "Двусоставные предложения" включает два основных блока знаний: "Двусоставные предложения" и "Односоставные предложения". Каждый из блоков состоит из нескольких структурных элементов или взаимосвязанных уроков. Заключительный урок, повторительно-обобщающий, соединяет все предыдущие уроки: основной целью которого является систематизация знаний, самоконтроль и самооценка качества усвоения языкового материала и способов, обеспечивающих в единстве саморазвития обучающихся.

Представление каждой крупной части в виде блоков при изучении программного материала позволяет школьникам увидеть основные понятия, определить их место, установить логическую последовательность изучения материала и взаимосвязи внутри единой системы.

Технологические карты уроков также отличаются от стандартных поурочных планов. Любая деятельность ученика на уроке начинается с рефлексивно-оценочного компонента, направленного на прошлый опыт. Исходя из потребностей прошлого опыта, следует формировать ориентировочно-мотивационный компонент. Он реализуется в три приема: 1) создание проблемной ситуации; 2) формирование учебной задачи; 3) планирование деятельности.

Далее следует исполнительный компонент учебной деятельности. Он характеризуется тем, что учащиеся решают учебную задачу, используя при этом действие моделирования. На последнем этапе они осуществляют контроль и оценку собственных действий. Учебная деятельность учащихся формируется постепенно. Учитель на уроке создает педагогические условия для возникновения учебной задачи, затем эта функция будет выполняться учащимися. При такой организации образовательного процесса основной акцент перемещается на планирование.

Обучение действию планирования осуществляется также поэтапно. На первых уроках планирование происходит под руководящей деятельностью учителя совместно с учащимися, затем частично с помощью учителя и на последнем этапе - использование описанных выше приемов. К концу изучения курса учащиеся в состоянии вполне самостоятельно планировать свои действия.

Для успешной организации учебной деятельности при решении учебной задачи необходимо вооружить учащихся общими способами этой деятельности, обучая их при этом моделировать предметную область и способ ее усвоения. Деятельность ученика на уроке должна быть направлена на овладение соответствующими обобщенными способами учебных действий.

Теоретическое обобщение и опытно-экспериментальная работа позволила нам создать дидактическую модель процесса формирования учебной деятельности (рис. 3), состоящую из двух блоков: содержательного и технологического.



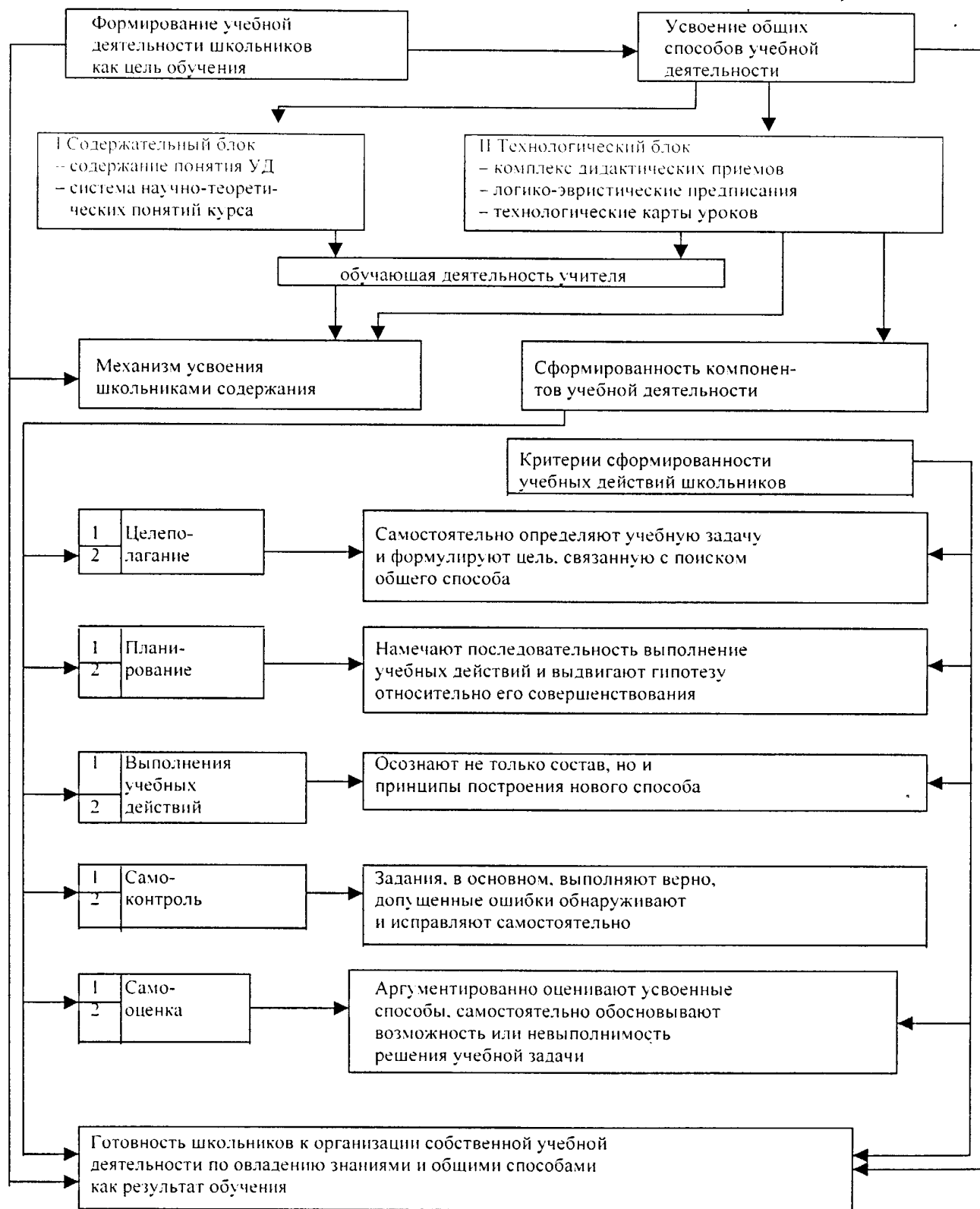


Рис. 3. Дидактическая модель процесса формирования учебной деятельности школьников

Главным теоретическим аспектом первого блока является содержание обучения, построенное на системе научных понятий, которые формируются в учебной деятельности. В отличие от традиционного линейно-ступенчатого построения содержания учебного материала, выделение в системе знаний исходного абстрактно-общего понятия "Синтаксис простого предложения" позволило осуществить процесс формирования представлений как движение по спирали от центра к периферии.

Параллельное введение в содержание образования понятия учебной деятельности способствовало формированию осознанного отношения учащихся к выполняемым действиям: целеполаганию, выбору методов и средств, решению учебной задачи, самоконтролю и самооценке. Технологический блок формирования учебной деятельности включает комплекс дидактических приемов, логико-эвристических предписаний и технологические карты.

Решению проблемы подготовленности учителей-предметников к работе в системе развивающего обучения способствует разработка логико-эвристических предписаний, предусматривающих последовательность формирования общих способов учебной деятельности школьников, использование различных приемов, обеспечивающих усвоение общих способов.

Технологические карты, раскрывая логику учебного процесса и организуя обучающую деятельность учителя, способствуют решению задач развивающего обучения. Содержательная и технологическая стороны формирования учебной деятельности связаны с усвоением учащимися таких компонентов учебной деятельности, как целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, самоконтроль и самооценка.

Таким образом, дидактическая основа процесса формирования учебной деятельности предоставляет широкие возможности использования новой технологии для формирования полноценной самостоятельной учебной деятельности школьников.

### § 3. Система видов работ по обучению синтаксису простого предложения

Данный выше анализ состояния преподавания родного языка позволяет определить наиболее эффективные методы, ведущие к активизации познавательной деятельности и развитию связной речи учащихся, формированию учебной деятельности.

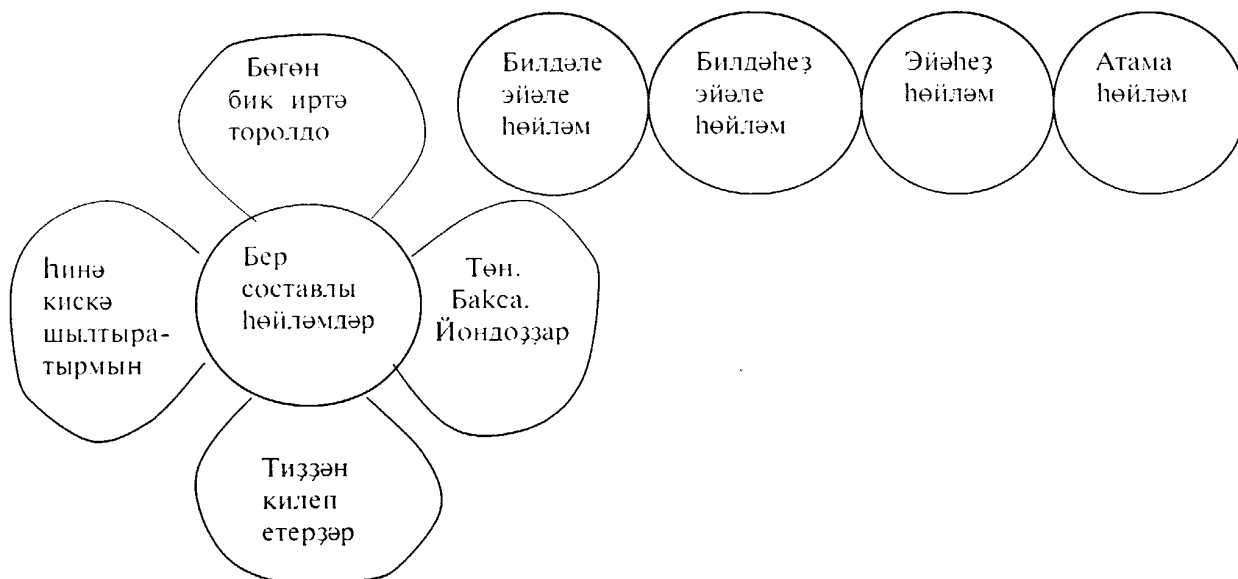
#### 3.1. Формирование учебной деятельности

Как мы уже отмечали выше, для формирования учебной деятельности необходимо развивать ее компоненты: целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, действий контроля и оценки.

Действие целеполагание следует обрабатывать постепенно, все более увеличивая долю участия в них учащихся. Вначале цель учебной деятельности ясна только учителю. Для решения проблемы понимания цели учащимся необходимо учесть следующие требования:

- выяснить, понимает ли ученик смысл учебной задачи в том же контексте, что и учитель;
- использовать в случае необходимости аналогии, примеры из прошлого опыта;
- выяснить, какая дополнительная информация требуется для понимания учебной задачи;
- установить соответствия учебной задачи уровню возможностей ученика.

При формировании данного умения были успешно использованы такие приемы, как вычерчивание опорного плана содержания учебного материала по курсу, составление опорных конспектов, создание проблемных ситуаций, побуждающих к постановке учебной задачи и т.д. Например, при изучении односоставных предложений учащимися были предложены такие рисунки



Анализируя предложение, учащиеся сами без особо труда смогли определить виды односоставных предложений и пронумеровать в лепестках соответствующие предложения.

При планировании, выполнении учебных действий, в контролировании, в самооценке, на наш взгляд, удачными оказались следующие приемы: прием классификации, создание общей положительной эмоциональной атмосферы в классе; отношение сотрудничества учителя и учащихся, оказание помощи в виде советов, «наталкивающих» ученика на правильный способ решения учебной задачи; заполнение таблиц; рецензирование ответов; анализ заданий творческого характера; кратковременные письменные работы по вариантам, тестирование и т.д.

Большой интерес у учащихся при реализации таких приемов вызвали задания следующего характера:

1. Сформулируйте с товарищем по парте аналогичные задания и обменяйтесь с соседями.

Тиң киҫәктәргә дейәмләштәрәүсе һүззәр табып, һөйләмдәр уйлап язығыз. Тейешле тыныш билдәләрен куйығыз һәм һөйләмдәрзе дәрәс интонация менән укырга өйрәнегез.

Физика, химия, туған әзәбиәт. Сәйфи Кудаш, Мостай Кәрим, Рәшит Нигмәти, Мәжит Гафури, Сабак, суртан, ташбаш. Камыт, дуға, йүгән, дилбегә.

2. Работа по парам. Найдите соответствующие фразеологизмы на башкирском языке.

Кот наплакал –

Короче говоря –

Перегнуть палку –

Спустить шкуру –

Выйти в люди –

Собаку съел –

3. Коллективное составление мини-рассказов из назывных предложений.

Сылбыр буйынса атама һөйләмдәрҙән кыска хикәйә төзөгөз.

Иртә. Яктыра.

### 3.2. Активизация познавательной деятельности учащихся

Одна из важнейших задач развивающего обучения – активизация познавательной деятельности. Учителями и наукой накоплен арсенал материалов, направленных на формирование положительных мотивов учения.

Группу методов стимулирования или активизации познавательной деятельности, употребляемые в изучении синтаксиса простого предложения, можно условно разделить на большие подгруппы.

#### 1. Методы эмоционального стимулирования.

Основными методами эмоционального стимулирования служат: создание ситуации успеха в учении; поощрение и порицание в обучении; использование игровых форм организации учебной деятельности; постановка системы перспектив.

Одним из приемов может служить подбор для учеников не одного, а небольшого ряда заданий нарастающей сложности. Первое задание выбирается несложным, для того чтобы учащиеся, нуждающиеся в стимулировании, смогли решить его и почувствовать себя знающими и умелыми.

2. Метод развития познавательного интереса как формирование готовности восприятия учебного материала, метод создания ситуаций творческого характера, метод стимулирования занимательным содержанием созда-

ют в классе атмосферу приподнятости, которая, в свою очередь, порождает положительное отношение к учебной деятельности.

К примеру, вместо стандартной фразы “Мы начинаем новую тему” – учитель может раздать учащимся по листу бумаги, где написано по 2 односоставных предложения, одно – определено-личное, второе – неопределенно-личное с заданием сравнить их в течение 3 минут.

3. Метод формирования ответственности и формирования понимания личностной значимости учения представляет собой формирование у учащихся осознания важности успешного обучения для его настоящей и будущей жизни.

Учитель должен показать свою озабоченность и беспокойство неудачами ребенка в учебе и акцентировать внимание на ощущении радости за результаты успешного обучения.

В экспериментальных классах часто звучали слова, типа: «Афарин, бөгөн хаталарың азырак», «Тимәк, тырышһаң булдыраһың» һ.б.

4. Методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств учащихся.

Почти любое учебное задание учебника седьмого класса можно преобразовать в задание творческого характера. Однако наибольший творческий потенциал содержат такие виды учебных заданий, как сочинение, формулирование заданий и упражнений, составление ребусов, написание стихотворений. Частое проведение таких заданий приучает учащихся постоянно думать и искать различные варианты выполнения учебных заданий.

При организации логической работы учащимся в экспериментальном обучении предлагались не только практические упражнения на сравнение, классификацию и обобщение, но и вскрывалась сущность каждой из этих операций с помощью вопросов типа: что значит сравнить? В какие группы объединяются предложения в зависимости от того или иного признака? Что значит обобщить языковые факты, явления?

На уроках родного языка учащиеся постоянно квалифицируют языковые факты, иллюстрируют теоретические положения примерами.

В квалификационной деятельности, осуществляемой в основном через грамматический разбор, слабым местом является на сегодняшний день догматизм схем, который приводит к тому, что учащиеся обычно не вычленяют признаков конкретных предложений в их сравнении, отношениях и связях, а руководствуясь отдельными формальными признаками предложений, подводят их под один из данных образцов.

В экспериментальном обучении в связи с этим для грамматического разбора учащимся предлагались не отдельные предложения, а два или более. Например: *Һокланып туймаҫлык гүзәллек. – Гүзәллек – һокланып туймаҫлык.*

В таком случае квалификация одного и другого предложения происходит не в результате “прикладывания” известных схем синтаксического разбора, а путем анализа и сравнения признаков данных предложений.

Также в своей работе мы уделяли большое внимание развитию описательной деятельности, т.е. на формирование умений и навыков описывать грамматические явления, так как при этом не только речь развивается, но и активизируются те или иные виды познавательной деятельности.

Это требование находит отражение и в вопросах билетов для экзаменов.

Так, один из вопросов билета, например, требует от учащихся описания простого и составного сказуемого, а другой билет – предложений с одним главным членом в форме подлежащего.

Необходимо заметить, что требуемые описания не даны в каком-либо параграфе школьного учебника от строчки до строчки. Для этого учащиеся должны свести воедино разрозненные теоретические сведения из разных параграфов учебника, на основе ясно осознаваемых признаков разграничить главные и второстепенные, определить главную мысль рассказа-описания и расположить вокруг неё характеристики языкового явления, а также привести на каждый случай пример.

Наблюдения и анализ школьной практики убеждают, что чаще всего такие самостоятельные работы оказываются учащимся не по силам.

Практика развивающего обучения позволяет выделить следующие, на наш взгляд, наиболее эффективные формы обучения приемам описания языковых явлений.

1. Работа с готовыми образцами рассказов-описаний, составленных учителем.

2. Составление плана рассказа учителя с последующим воспроизведением этого рассказа учащимися.

3. Составление рассказов учащимися по планам, данным учителем.

Своеобразным планом к заданному ученикам рассказу могут служить иногда и графические схемы [4, с. 33, 104].

4. Составление рассказа на основе практического материала (например, схемы, графики), в полном объеме иллюстрирующего изучаемый материал.

Предположим, что учащиеся должны составить рассказ с употреблением знака *тире* в простом предложении по следующему образцу, данному учителем.

Урман — мәнҗелек. Ул, осар кош һымак, үргә ынтыла, әммә уга тулыһынса елгөрөр өсөн 100-150 йыл вакыт кәрәк — был үсеп еткән, якшы урмандың йәше. Бер быуатлык карагайзы аузарыу — тәбиғәтте тамсы ла ихтирам итмәү. Урман — ул һаулык сығанағы. Урман — ул ял. Бәшмәк, еләк, сәтләүек — бер һүз менән әйткәндә, әллә күпме байлыктар алабыз без урмандан. Урман — беззек йәшел изге дуһыбыз — һәр кеше тарафынан һакланьрға, курсаланырға тейеш.

В тексте есть все изучаемые в школе случаи постановки *тире* в простом предложении (между подлежащим и сказуемым, в неполном предложении, при однородных с обобщающим словом, при обособленном определении).

Работа над рассказом по данному образцу требует от учащихся анализа каждого отдельного предложения с точки зрения употребления в нем *тире*, объединения этих предложений в четыре группы, расположения их в определенном порядке и выделения особенностей предложений с *тире* (наличия указательных местоимений и частиц, вводных слов при однородных членах,



факультативность *тире* в неполном предложении и возможность запятых вместо *тире* при обособленных определениях).

5. Составление рассказов по данной программе действий учащихся. Предположим, что учащиеся должны составить рассказ об употреблении *тире* в простом предложении, но не по данному учителем тексту, а по определенной программе действий. Программа может быть представлена в следующем виде:

а) вспомните все случаи постановки *тире* в простом предложении. Проверьте себя по форзацам к учебнику;

б) проверьте, все ли правила об этих пунктограммах вы помните. Если какое-либо из них забыли, найдите его в учебнике и прочитайте;

в) подберите примеры на каждую группу правил о постановке *тире* в простом предложении;

г) расположите предложения в соответствии с планом рассказа;

д) укажите отдельные особенности в постановке *тире* в простом предложении.

Все перечисленные виды работ, реализующие описательную деятельность учащихся в освоении синтаксиса, получили определенное место в разработанной нами системе обучения.

В практике обучения родному языку поисковая деятельность учащихся находит свое выражение в выполнении отдельных заданий частично-поискового характера, связанных с проблемным изложением материала.

В экспериментальном обучении оба эти направления были значительно усилены по сравнению с тем, какое место и какую степень глубины имеют они в школе.

Суть проблемного изложения в нашем обучении заключалась в постановке перед учащимися интеллектуальных задач, в которых содержалась определенная теоретическая или практическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению.

Рассмотрим конкретный пример. В 7 классе учащиеся должны овладеть приемом анализа любых словосочетаний. Ход проблемного изложения сведений, обеспечивающих формирование такого сложного умения был следующим:

1. Воспроизведение имеющихся у учащихся знаний по теме урока.

Отобранные с этой целью предложения должны отражать весь объем ранее полученных учащимися знаний о словосочетаниях и в то же время представлять проблему во всех ее составляющих вопросах.

К моменту работы над темой школьники знают, что такое словосочетания, что они могут состоять из двух или более частей, что одна из них главная, остальные – зависимые. Зависимые части могут занимать разное по отношению к главному место в словосочетании и присоединяться к нему разными путями.

2. Постановка проблемы и ее решение.

На данном этапе работы важно было показать учащимся условия, вызывающие проблему. Для этого не следует, как это обычно делается в школе, воспроизводить изученное ранее сразу во всем объеме. Каждое из сведений необходимо поочередно оценивать с точки зрения дальнейшего углубления знаний и при этом показать, как в поисках новых знаний следует опираться на приобретенные ранее.

Таблица 4.

Известно	Что нужно узнать, уточнить
1. Зависимая часть в словосочетании зависит от главной.	Как зависит?
2. Зависимая часть зависит от главного по смыслу и грамматически.	В чем выражается смысловая неравноправность зависимой части? Как устанавливается грамматическая связь между ними?
3. Зависимая часть служит для пояснения главного слова.	К чему относится зависимые части, поясняя главное? Какие смысловые отношения между ними?

Проблемное изложение теоретических сведений сопровождалось анализом соответствующего конкретного материала в виде отдельных словосочетаний.

Важнейшее педагогическое значение проблемного изложения заключается в том, что учащиеся овладевают умением переносить предлагаемые учителем способы анализа материала в новые ситуации.

С целью активизации познавательной деятельности мы также в своей работе предлагаем методику обучения лингвистическому анализу на материале словосочетаний в 7 классе, не увеличивая объем языковедческого материала, не требуя дополнительного времени, не усложняя школьной курс лингвистическими терминами, а лишь дополняя его специфическими упражнениями и тем самым создавая благоприятные условия для работы.

Лингвистический анализ предполагает умение производить в определенной последовательности такие логические операции, как распознавание изучаемого объекта, его выделение из предложения, расчленение на составляющие компоненты, сравнение и сопоставление на всех уровнях урока; систематизация и обобщение признаков, выявленных в процессе анализа.

Начинаем работу с выписывания словосочетаний из предложения и обозначения принятым знаком главного компонента. Упражнения усложняются тем, что предлагаются словосочетания не только простые двухсловные, но и сложные, такие которые состоят из трех или более слов. Например: *Кешелек донъяһы, ике мененсе, ядро коралынан башка, инергә теләй, йәй төсө һ.б.* Учащиеся подчеркивали грамматические основы, потом выписывали словосочетания, обозначали главное слово и подчеркивали зависимое.

Развертывая семантику слова, учащиеся осознают, что в нашей речи отдельные слова, связываясь между собой по смыслу и грамматически, образуют словосочетание. Словосочетание ограничивает смысловое значение и позволяет выразить в нем более конкретное содержание.

Предлагаем учащимся построить словосочетания со словами: *баксаһы, матур, барам, тырыш, укытам, ағайымды, һин, ат менән, врачка, йылғаға тиклем, китаптан.*

В процессе построения словосочетаний учащиеся убеждаются, что сочетательные возможности одних слов более широкие, других – более ограни-

ченые. Сочетательные возможности слов определяется, прежде всего, их категориальной принадлежностью и семантикой. Постепенно учащиеся осознают, что основной смысл словосочетаний определяется лексическим значением главных слов. Семантика словосочетаний самым непосредственным образом связана с их структурой. Поэтому важно, чтобы учащиеся в процессе анализа поняли, что словосочетанию, как единице языка, свойственны особые семантические и структурные признаки, которые отличают его и от слова, и от предложения. Понять значения многозначных слов помогает контекст. Наименьшим таким контекстом являются словосочетания.

*Мәсәлә:*

<i>Йөз</i>	<i>ниндәй?</i>	<i>түнәрәк</i>
<i>Йөз</i>	<i>нисә ?</i>	<i>китап</i>
	<i>купме?</i>	
<i>Йөз</i>	<i>нисек?</i>	<i>шәп</i>

Постепенно в процессе анализа строения словосочетаний учащиеся знакомятся со способами выражения грамматического значения. Учащимся можно предложить словосочетания, имеющие одинаковое строение: морфологическое выражение компонентов и порядок слов. Они, сгруппировав словосочетания, делают вывод – главным словом здесь является глагол.

Изучение словосочетаний обобщалось с помощью вопросов.

1. Сколько компонентов в словосочетаниях?
2. Какие типы подчинительной связи вам известны?
3. Чем отличаются словосочетания от предложений? и т.д.

Обучение лингвистическому анализу на материале словосочетаний прямо направлено на языковое развитие учащихся, поскольку условия, в которых совершается анализ, требует обобщения знаний, а сам поиск осуществляется научными методами и приемами. Использование лингвистического анализа как метода открытия сущности языковых явлений дает возможность повторять ранее усвоенные знания, закреплять умения и навыки в связи с овладением нового материала, развивает творческую деятельность, необходимую для самостоятельного поиска путей и способов лингвистических задач.

Многочисленные беседы с учителями, положительно относящимся к идее внедрения проблемных методов, показали, что преувеличенно осторожное отношение к данным методам, неуверенность в возможности широкого применения принципов на уроках объясняется прежде всего тем, что учитель часто отождествляет всю группу методов с исследовательским методом. Часто считают, что обязательным признаком проблемного урока является полная самостоятельность учащихся на всех этапах решения проблемы, учителю же отводится пассивная роль слушателя, фиксирующего и поправляющего явные ошибки.

Такое утрирование, узкое понимание сущности проблемных методов вызвано тем, что учителя нечетко представляют себе существование разных уровней проблемности в преподавании, соответствующих разным методам проблемного обучения – монологическому, рассуждающему, диалогическому, эвристическому и исследовательскому.

Это ведет к тому, что учитель пытается применять на уроке сразу метод обучения высшего уровня проблемности, в то время как ни учащиеся, ни учитель к работе по этим методам еще не готовы, то есть нужно постепенно переходить от более низкого уровня проблемности к высокому уровню.

В учебнике 7 класса по родному языку (автор Азнабаев А.М.) перед началом изучения каждой новой темы предлагается такое упражнение или задание, сталкиваясь с которым учащиеся чувствуют недостаток своих знаний, поэтому у них появляется интерес к данной теме. Это тоже один из приемов эвристического метода.

Мы предлагаем, начиная с таких более доступных приемов изучения синтаксиса простого предложения, постепенно переходить на более сложные, от рассуждения, метода изложения к эвристическому, исследовательскому.

Например, к наиболее простым методам проблемности можно отнести такие, как выявление синтаксических связей между членами предложения, построение схемы.

## ЗАДАНИЕ

1. Түбөндөгө һүз һәм һүзбәйләнештәрзе сәбәп хәлендә итеп, һөйләмдәр уйлап язығыз. һөйләмдәрзен схемаһын төзөгөз.

*Шатлығынан, анлағанлыктан, тырышканга күрә, үтәмәгән өсөн.  
күп йөрөгәнгә, бирелмәгән өсөн.*

С переходом к методу более высокого уровня проблемности –эвристическому - количество ответов учащихся увеличивается, поскольку процесс работы названным методом требует от учащихся выдвижения гипотез, дающих предположительные ответы на эти вопросы.

Например, в данных предложениях выделенные слова являются подлежащими. Вы согласны с этим? Докажите свою точку зрения.

*Иптәштәр эште вақытында тамамлап кайтығыз.*

*Һин дуҫ кеше бик ашығып барма әле.*

*Бөгөн бына һинең ерең менән*

*Тимәк һинең менән хушлашам (М.К.).*

При работе исследовательским методом количество ответов учащихся уменьшается за счет их укрупнения: они теперь носят характер не ответов на вопросы, а сообщений о ходе выполнения отдельных этапов задания при исследовании новой проблемы.

В организации изучения новой темы поисковыми методами целесообразны следующие приемы, на наш взгляд, доминирующие: создание проблемных ситуаций; обострение противоречий; актуализация, которая может быть проведена в форме беседы, рассказа, напоминания; решения задач, включающее те способы действия, которые требуется актуализировать; собственно приемы управления: постановка вопросов, задач, заданий, указаний, эвристик, требований, приемы индивидуализации, организации соревнования и т.д.

Прием обострения ошибки учащихся. доведение ответа до абсурда особенно необходимы в тех случаях, когда у учащихся складывается какое-то искаженное, неверное, неустойчивое представление об изучаемом факте или

явлении, когда в процессе выдвижения гипотез ошибочное положение закрепилось в памяти сильнее истинного. “Стереть” это неверное суждение в памяти учащихся можно только путем подробного анализа ошибки и многократного к ней возвращения. Показ абсурдности ответа помогает сделать это значительно быстрее. Благодаря сильному эмоциональному воздействию приема нужное представление закрепляется достаточно прочно. Например: *Йәй эшлэгән — кыш ашаған. Китап — белем шишмәһе.*

Тәүге һөйләмдәрҙә 2 кылым да ни эшлэгән һорауына яуап бирә, һөйләмдә хәбәр функцияһын үтәй. (Укыусылар ризаһызлык белдереп, был һөйләмдә *эшлэгән* - эйә, *ашаған* — хәбәр, тыныш билдәһенен куйылышын иҫбатлай).

Икенсе һөйләмдә 2 исем дә төп килештә килгән һәм эйә булып киләләр. (Тағы ла укыусылар төзәтеп фекерҙәрен яклайҙар — *белем шишмәһе* — хәбәр).

Благодаря сильному эмоциональному воздействию приема нужное представление закрепляется достаточно прочно.

Актуализация знаний является характерным приемом для проблемных методов и является совершенно необходимым при организации усвоения знаний. Чтобы “открыть” новые знания, ученик должен одновременно восстанавливать в памяти уже известные, например:

Бирелгән ике составлы һөйләмдәрҙән эйәртеүле бәйләнеш төрөнә караған 5 һүзбәйләнеш язып алығыз, аңлатығыз.

*Һызылып таң ата. Һалкын тағы ла көсәйә төшә. Колхоз ауылы йоконан уяна. Тимерзе кызыуында һук.*

Таким образом, на уроках родного языка учащиеся осуществляют работу логическую – (сравнивают, классифицируют, обобщают, систематизируют языковые факты, явления), квалификационную (конкретные предложения подводят под понятие), иллюстративную (учащиеся приводят примеры на изучаемые правила), описательную (перечисляют признаки отдельных фактов и явлений языка), объяснительную (раскрывают сущность языковых

фактов, явлений) или поисковую (отбирают языковой материал в соответствии с определенными познавательными задачами, извлекают новые знания).

На практике в качестве методов контроля и диагностики чаще всего применяются такие, как повседневное наблюдение за учебной работой учащихся, устный опрос, письменный опрос, контрольная работа, проверка домашней работы. Тест как метод контроля редко употребляется в изучении языка. Он в основном используется при закреплении знаний по орфографии, пунктуации, культуре речи, что, безусловно, определяется спецификой предмета: ведь язык как наука имеет свой понятийный аппарат, знание языка – это, во-первых, грамотное письмо, во-вторых, грамотная речь. Работая над данной проблемой, мы ставили задачу расширить круг действия тестового контроля и использовали его при изучении синтаксиса простого предложения. Прежде чем перейти непосредственно к тестовым заданиям, нужно отметить, что в основу теста могут быть заложены не только вопросы с выбором ответов, но и другие задания.

Открытая форма тестовых заданий не предполагает готовых ответов. Инструкции могут быть различными.

- Дополнить
- Установить соответствия
- Установить последовательность

Например: дополнить правило: *Тултырыусы — ул ...* .

Закрытая форма теста предполагает формулировку заданий в виде утверждений, а не вопросов.

ЗАДАНИЕ:

1. Дополни.

- *Кире хәлдәр эш — хәлдең кире шартын белдерәләр һәм ...* .
- *Эйәһе бирелмәһә лә, ниндәй һүззәң эйә булып килеүе хәбәрзән беленеп торған һөйләм ...* .

2. Подчеркни подлежащее. Укажи, чем оно выражено. Обведи кружком предложение, в котором подлежащее выражено неделимым словосочетанием.



- *Билдәле, кавалериска аты менән айырылышыу еңел булмай. (Р.Ө).*
- *Кая астында берәү усақ өлпәйтеп маташа, ситтәрәк икәүһе ала генә атылған коралайзы тунай. (Б.Р.)*
- *Өс балаһын етем калдырып, Гилметдин был һуғыштан кайтманы. (М.К.)*
- *Ә яланда һинә бешереп-төшөрөп тороусы юк, бөтәһенә лә – үзең.*

Проверив и оценив тестовые задания учеников двух разных классов одной параллели, учитель имеет возможность не только выявить типичные ошибки, т.е. определить материал по рассматриваемой теме, сравнить результаты работ в разных классах и постараться понять причину ошибок.

Предлагаемые нами тестовые задания помогают не только контролировать усвоение пройденного материала, но и продолжают обучать, углублять знания учащихся. Обучающий их характер заложен, во-первых, в принципах составления: учащимся необходимо выбрать только один из нескольких вариантов ответа. Во-вторых, задания составлены так, что в процессе их выполнения отрабатываются приемы применения правил, у учащихся совершенствуются навыки анализа языковой ситуации, развивается мышление, внимание (см. приложение 4).

### 3.3. Развитие связной речи

Одной из главных целей обучения родному языку является развитие связной речи учащихся. Следовательно, все виды работ по привитию учащимся умений и навыков связной речи должны стоять в центре внимания на уроках родного языка. В самом деле, все, что делается на уроках: и словарная работа, и изучение грамматики – все, в конечном счете, способствует практическому овладению родным языком как средством общения. И чтобы ускорить этот процесс, необходимо всю работу целенаправленно подчинить за-

даче развития связной речи, обеспечивая усвоение всех языковых средств в процессе функционирования их в речи. Задача эта хорошо известна каждому учителю, однако выполняется она не всегда и не всеми достаточно последовательно. Одной из причин является недостаточно четкое представление многими учителями типов уроков развития речи, удельного веса их в общей системе уроков родного языка. В практике под уроками развития речи обычно понимаются такие уроки, на которых в течение всех 45 минут учащиеся заняты составлением связных высказываний относительно большой формы, например, сочинения по картине, а также изложения, беседы по материалам прочитанных книг и т.д. Такая трактовка обедняет содержание развития речи, ограничивает их структурное содержание, сужает методические возможности разнообразных речевых упражнений, выполняемых на других типах уроков.

Вслед за К.З.Закирьяновым, мы считаем, что по цели, содержанию и характеру используемого речевого материала уроки развития речи можно делить на два типа: 1) специальные уроки развития речи и 2) уроки, на которых работа по развитию речи проводится попутно с изучением грамматического или другого языкового материала [72, с. 33]. А.М.Азнабаев, автор основного учебника для 7 класса, делит упражнения данного курса на три типа.

1. Первый тип упражнений предполагает работу учащихся над готовым языковым материалом, т.е. (словом, предложением, текстом). Учащиеся по заданным вопросам анализируют их. При изучении определений, например, они выполняют различные виды работ: найдите в тексте определения, на какой вопрос они отвечают, какой тип связи между словами и т.д.

2. Следующий тип упражнений носит уже более творческий характер, т.е. они предполагают видоизменения данных в учебнике упражнений. Учащиеся дополняют, сравнивают языковой материал по заданию учителя. Например, заменить определения их синонимами, антонимами, вставить вместо точек определения. Цель этих упражнений заключается в том, чтобы постепенно вводить в активную речь учащихся изучаемую новую тему, т.е. определения.

3. И третий тип упражнений – это упражнения, которые способствуют постепенному развитию речи и непосредственно готовят к выполнению работ по развитию связной речи – таких, как написание изложений, сочинений и т.д. Например, составление предложений, текстов с данными определениями, обогащение текстов определениями [2, с. 25].

Названные типы упражнений следуют после объяснения новой темы. Разделение их на три группы в зависимости от характера материала и видов заданий к ним обеспечивает действие дидактического принципа от простого к сложному. Работать над готовым материалом легче, чем видоизменять его по определенным заданиям, а конструировать новое: словосочетания, предложения, тексты – представляет более сложный этап работы, поэтому может выполняться только после первых двух типов упражнений. Естественно, при строгом соблюдении принципа перехода от одного этапа к следующему обеспечивается не только осознанное усвоение изучаемой темы, но и постепенное и умелое введение ее в активную речь учащихся.

1. Уроки развития речи первого типа предусмотрены программой. В соответствии с программой речевой материал для этих уроков заложен и в учебниках. В “Методических руководствах” к учебнику определено место и содержание каждого из уроков. Специальные уроки развития речи характеризуются тем, что задача создания высказывания выдвигается в них на первый план, в течение всего урока учащиеся заняты выполнением коммуникативно-речевых заданий, в которых содержательный аспект высказывания господствует над языковым. Речевая основа этих уроков в какой-то степени стандартизована: в них обычно как стимул развития речи используются картины, рисунки, тексты, проблемные вопросы и т. п., что позволяет выделить их подтипы:

- *сочинение по картине* (разновидности: сочинение по одной картине, по двум картинам, сочинение по картине, содержание которой близко к увиденному на экскурсии; например: “Золотая осень” И.И. Левитана, на исторические темы с опорой на знания учащихся по истории – упр.: 74, 253, 200, 90);

- *работа по рисункам*: составление рассказов, написание сочинений, сюжетные рисунки;

- *дискуссия на различные темы* (разновидности: с опорой на тексты, с опорой на жизненный опыт учащихся; с опорой на случай, имеющий место в классе, селе и т.д. – упр. 122, 153, 165;

- *деловые игры*, например: заочное путешествие по республике – разработка планов маршрутов путешествия, экскурсий – выступление в роли экскурсовода;

- *творческие сочинения* (по данному началу, по данному сюжету, по пословице и т.д.);

- *изложения разных видов*: подробное, сжатое, выборочное, с элементами сочинения и т.д.

2. Уроки второго типа. Работа по развитию речи, оставаясь главной задачей, начинается на этих уроках с изучения языкового материала и в зависимости от степени сложности и этапов изучения последнего может занимать на уроке разное время.

В зависимости от содержания и характера выполняемых речевых упражнений можно также разделить на несколько подтипов.

Первый подтип образуют работы с текстами, по образцу которых, наряду с языковыми упражнениями, учащиеся продуцируют собственные связанные тексты.

Среди многочисленных заданий к тексту весьма эффективны, на наш взгляд, следующие:

1) задания и вопросы, связанные с усвоением содержания текста, с извлечением информации: ответить на вопросы или поставить вопросы по тексту, пересказать его содержание. Составить план пересказа, о чем говорится в тексте, что нового узнали вы из текста, какая проблема поднимается в тексте, что еще вы знаете о ..., согласны ли вы с автором и т.д.

2) задания и вопросы, связанные со смысловой обработкой текста: определить тему текста, его основную мысль, что обсуждается автором в тексте и т.д.

3) задания и вопросы, связанные с темой текста, но выходящие за пределы его содержания: беседы по теме текста, поговорите о ..., порассуждайте на тему ..., побеседуйте на тему ... и т.д., например, упражнения 165, 43, 124, 43, 126 и т.д.

Второй подтип неспециальных уроков развития речи приближается к специальным урокам развития речи, но в отличие от специальных уроков, задания на этих уроках небольшие по объему, значит, выполняются лишь на определенном этапе урока, а иногда предлагаются в качестве домашнего задания.

Суммируя все изложенное, в заключение можно сказать, что работа по формированию речевых умений и навыков не ограничивается только специальными уроками развития речи. Использование в качестве речевого материала текстов открывает широкие возможности для развития связной речи на уроках родного языка, тем самым каждый урок является по существу уроком развития речи. Отличаются такие уроки лишь объемом и характером речевой тренировки, что является основанием для выявления специальных и неспециальных уроков развития связной речи и их подтипов.

Далее мы более подробно остановимся на продуктивных методах развития связной речи при изучении синтаксиса простого предложения родного языка.

Чтобы эффективно организовать работу по развитию связной речи, учитель должен иметь сведения об основных признаках текста и общих закономерностях его построения, поэтому, группируя с дидактической точки зрения методы развития связной речи в 3 типа: имитативные, коммуникативные и конструирующие, мы решили остановиться на самых активных, на наш взгляд, приемах и методах каждого из них:

1. В рамках *имитационных* методов находят место и анализ образцовых текстов, и синтез собственных конструкций, и поисковая деятельность по подбору слов и других средств языка, и моделирование образцовых текстов, и конструирование по этим моделям предложений и текста, и обобщение, вывод правил, и даже творчество – устные пересказы и письменные из-

ложения с творческими дополнениями или изменениями, инсценирование, художественное чтение и пересказ, подражательное и собственное творчество.

Методы обучения речи “по образцам” имеют обширный набор приемов, типов ученических работ. К примеру, мы предлагаем учащимся многочисленные виды пересказа прочитанных текстов: близкий к тексту образца, сжатый, выборочный, с творческими дополнениями и изменениями, с делением текста на части, оглавление частей, составление плана прочитанного рассказа.

В арсенал методов “по образцу” мы также включаем изложения разнообразных типов: с языковым разбором текста, с иллюстрированием, с изменением жанра. Например, *Шиғыр юлдарын һүтеп, “Гәзиз ерем” исемле хикәйә төзөгөз.* (Стихотворные строки превратите в рассказ).

Тыуган ерем ... Муйыл сәскә коя.  
 Күрзем быны күпме яззарза!  
 Муйыл сәскәләре яуган ерем,  
 Китмәнем мин һинән кайзарга?!  
 Искә килгән һайын үткән көндәр,  
 Талды күнелем уйға солганып,  
 Калай үттем шул саклы ук юлды,  
 Койондарға нисек сызаным?!  
 Үстем, ерем, һиндә һиндәй ябай:  
 Мин һузманым зурға өмөттө,  
 Тупрағына баһам, бәхет тинем,  
 һыузарынды эшәм, шул етте.  
 Ошо ине һинә минең һөйөү,  
 Яузарза ул янды үс булып,  
 Ныклык бирзе баһкан тупрактарым,  
 Эскән һыуым һенде көс булып.  
 Ошо ине һинә минең һөйөү...  
 Инде тынла рәхмәт һүззәремде:  
 һинә тәпәй баһып нығынмаһам,

Мин юлдарга сыгыр инемме,  
 Койондарза сызар инемме?  
 Эй гәзиз ер...

(М.Гәли)

2. Среди многочисленных методов *коммуникативной* группы мы решили более подробно остановиться на сочинениях. Общеизвестно, что даже учащиеся старших классов испытывают затруднения при написании сочинений: они не знают “как начать” и “чем закончить”, не умеют отбирать материал, строить текст. Приемам написания связного текста нужно учить, и чем раньше мы начнем это делать, тем лучше.

Работа над текстом сочинения начинается “с конца”, т.е. после осмысления темы, определяется замысел работы, основная мысль, которую нужно будет вынести в заключение.

Покажем на примере, как был проведен урок подготовки к сочинению: “Тәбигәт — беззен байлыгыбыз” («Природа — наше богатство»).

1. Чтение рассказа Я. Хамматова “Бала.....” (упр. 200; с. 37.)

Вопросы после чтения:

Ни өсөн Гайзулла урманда үзен янгыз тойманы?

Егеттең нидәй тәбигәт күренештәренә карап йөрәге һыкрай?

Уларзы автор ниндәй һүзәр менән сагылдыра? һ.б.

2. Осмысление темы.

Какие слова являются ключевыми в формулировке темы? (Тәбигәт, байлык).

3. Анализ варианта сочинения ученика на заданную тему.

4. По жанру это будет рассказ, значит, текст-повествование, в который можно включить элементы описания.

5. Текст уместно написать в художественном стиле, значит, употребляем нейтральную и стилистически окрашенную лексику.

6. Составление плана — пронумерование мыслей.

## 7. Подбор и подготовка рабочих материалов к сочинению.

*ВАРИАНТЫ ВСТУПЛЕНИЯ:*

- 1) Тәбиғәт — бәтә кешелектен уртақ байлығы.
- 2) Мин гүзәл тәбиғәтле Башкортостанда йәшәйем.
- 3) Ер йөзәндә бик күп халық йәшәй.
8. Написание сочинения на черновике.
9. Работа переписывается на чистовик.

При проверке сочинений полезно выписывать на отдельные карточки предложения с речевыми ошибками, группировать карточки по типам ошибок. Получаем «своеобразный раздаточный материал», который можно использовать на любом уроке в качестве тренировочного упражнения: каждый ученик получает карточку с заданием записать предложение в исправленном виде.

3. Среди *конструирующих* методов мы уделяем большое внимание приемам, опирающимся на теорию текста.

Недостатком заданий к текстам школьных учебников является преобладание поверхностного (языкового) анализа вне связи с семантикой и коммуникативным заданием текста. Анализ текста в коммуникативном и структурно-семантическом плане отражает элементы ситуации (участники коммуникации: создатели текста и его намерения — адресат текста и его восприятие; содержание, темы текста; обстоятельства: временной план и т.д.).

К лингвистическому анализу относится стилистический анализ текста. Объектом лингвистического анализа текста являются языковые средства текста в их отношении к идее и общей коммуникативной направленности текста.

Дедуктивный анализ текста (от замысла к композиционно-лингвистическим средствам его выражения) представляется более эффективным, хотя возможен и другой путь анализа текста — индуктивный, идущий как бы снизу, от предложения к способам сочетания предложений, т.е. анализ способов соединения образующих текст элементов (типов связности). Умение выделить и осознать средства связности текста облегчает понимание и осмысле-



ние текста. Если ученик затрудняется в установлении смысловых связей в тексте, он, как правило, затрудняется в связном изложении своих собственных мыслей. Эти виды анализа дополняют друг друга, но ведущим, основным является анализ, идущий от замысла текста и способа его реализации.

Приводим в качестве образца анализ текста:

*Илгизден кәйефтәр шәп. Ул йүгереп барзы ла һыуға ыргыны, тыны бөткәнсе сумып барзы ла арғы якка йөзөргә тотондо... Йөрәкһеп алған егет кинәнеп һыу инде лә иптәштәре эргәһенә килде. Килеүе булды, быраулаусылар кәләргә тотондо.*

- *Бына хәзер ысын нефтсе булғанһың! — Кирам Илгизден битен һыпырып алды ла уға күрһәтте.*

- *Нефткә буялғанһың, — тине Мөхәмәзи ағай иҫе китмәй генә. — Машинанан бензин койзороп алырһың да йыуырһың. Былай ғына бөтмәс.*

- *Ә бында кайзан килеп эләккән һуң нефть?*

- *Нефтселәр бар ерзә кайзан буламы ни? Яны скважинаны үзләштергәс. күпме нефть тороп кала. Яз ошонда төшмәй, кайза төшһөн?*

- *Был ғына нимә, без эләктек ул бер вақыт мазутка. Шулай, кунакка килгән бажа менән Ағизелгә һыу инергә төштөк һәм төпкә ук йөзөп киткән булдык. Бер караһам, йылғаны иңләп, беззең өскә кап-кара нефть ағып килә. “Әйзә ярға! — Мин әйтәм. — Йәһәтерәк булайык!”. Кайза инде, өлгөрә алманык. Һыузы каплап алып барған нәмә беззең өстән үтеп китте лә без үзәбез мазутка койонған һымағырак килеп сыктык. Ярза әзәм кәлә. Былай һөртөп кенә бөтөрөрлөк түгел ине. Бензин-фәлән һорап алыр инек, машина ла осрамай, кеше аптыратып, шул килеш кайтып киттек. Бактиһән, промыслала магистраль торба ярылған да, нефть йылғаға төшкән булған. Ағизелде бөтөрзөләр инде.*

-*Бөтөрзөк, тип әйт. (Р.Солтангәрәев).*

1. Автор бирелгән текста нимә әйтергә теләй? Кайһы һөйләмгә текстның төп фекере һалынған?

- Экологик проблеманы күтәрә. Төп фекер һунғы һөйләмдәргә һалынған.

2. Автор үзенән фекерен ниндәй миҗал аша асып бирә? Нимә һакында әнгәмә корола? Ниндәй исем бирер инегез ошо текска? Автор үз фекерен персонаждарзың үз-ара әнгәмәләшеүе аша сағылдыра. Улар Агизел йылғаһына ағып төшкән нефть калдыктары, уның эзәптәләре һакында һөйләнә.

3. Текстның композицияһы нисек? Тәүге абзац, инеш, экспозиция, 2-сиселеш, төп өләш, нисек промыслала магистраль торба ярылып һыу инеүселәрзе нефткә койондороуы, һунғы 2 һөйләм — дөйөмләштәреүсе, йомғаклаусы.

4. Текстның тибын билдәләгез: тасуирлау, һүрәтләмә.

5. Текстның мәгәнәһе бөтөнлогө нисек билдәленелә?

- персонаждарзың һәм уларзың эш-хәрәкәттәренен берзәмлеге ошо:

Илгиз — ул. Йүгереп барзы, ыргыны, сумып барзы, йөзөргә тотондо. Нефтсе булғанһын, буялғанһын, алырһын, йыуынырһын һ.б.

- тематик берлек: кап-кара нефть, мазут;

- кылымдарзың лексик семантик берлеге: йылмая, көлә;

- текстағы арарарара берзәмлеге: бер вакыт, узған йыл.

6. Текста һөйләмдәр ниндәй ысул менән бәйләнгән?

- Сылбырлы бәйләнеш, уны тормошка ашырыу саралары: лексик кабатлаузар; исемде алмаш менән алыштырыу, синонимик кабатлаузар.

7. Ниндәй һүрәтләү саралары кулланылған?

Одна из особенностей работы по развитию связной речи — большой удельный вес упражнений продуктивного типа. Эти упражнения, как правило: а) содержат задания, которые опираются на обобщение, предписания дейст-

вий или обобщение знания (а не на правила, указывающие конкретные действия). Например, сообщается, что есть два способа “сжатия” текста – исключение и обобщение, раскрывается их суть, указывается границы применимости, но что именно надо исключать в конкретном тексте, какие речевые средства следует исследовать, как сжато сформулировать мысль – это каждый раз решается заново и не по шаблону, поэтому, если даже предлагается одно и то же задание (составить план; написать сжатое изложение и т.д.), оно каждый раз выполняется применительно к другому тексту и требует самостоятельного решения; б) не дают образцов выполнения заранее: анализ образцов текста используется как прием подготовки к устным и письменным высказываниям.

#### 3.4. Роль методов обучения в сотрудничестве на уроках башкирского языка

При изучении синтаксиса простого предложения с точки зрения использования методов и приемов развивающего обучения особое место занимают методы и приемы сотрудничества.

Методы и приемы сотрудничества нами были активно использованы не только на уроках обобщения и повторения материала после изучения какой-либо темы, но и на уроках получения новых знаний, систематизации знаний.

Основная идея – создать условия для разных учебных ситуаций. Ученики разные: одни быстро “схватывают” объяснение учителя, готовы отвечать на любые вопросы; другим требуются не только время на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Последние, как правило, стесняются задавать вопросы в присутствии всего класса, а подчас просто не осознают, чего конкретно они не понимают, и не могут правильно сформулировать вопрос. Если в таких случаях объединить учащихся в небольшие группы (по 3-5 человек) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в решении этого задания, возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но и, что

особенно важно, за результат всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все не понятные им вопросы, а сильные ученики заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабые, досконально разобрались в материале, а заодно и сильные ученики имеют возможность проверить собственное понимание вопроса, «дойти до самой сути». Таким образом, совместными усилиями разрешаются проблемы и тех, и других.

Главная идея – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе.

При использовании метода сотрудничества успешными оказались следующие приемы:

1. Обучение в команде. Этот прием уделяет особое внимание “групповым целям” и успеху всей группы, которые могут быть достигнуты только в результате самостоятельной работы каждого члена группы, но в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой вопросом, подлежащим изучению. Например, после вводного упражнения к теме “Однородные члены предложения” и совместного вывода учитель предлагает классу в группах его закрепить, постараться разобраться, понять все детали. Задание выполняется либо по частям (каждый ученик выполняет свою часть), либо по “вертушке” (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом выполнение задания объясняется каждым учеником и контролируется всей группой.

После выполнения заданий всеми группами учитель предлагает тест на проверку понимания нового материала. Задание теста учащиеся выполняют индивидуально, вне группы. При этом учитель, конечно, дифференцирует сложность заданий для сильных и слабых учеников.

Как разновидность такой работы мы используем и индивидуальную работу в команде: учащиеся получают индивидуальное задание по результатам проведенного ранее тестирования и далее обучаются в собственном темпе, индивидуально.

2. Следующей разновидностью групповой деятельности является командно-игровая деятельность. Например, после изучения темы “Предложения с однородными членами” учитель может организовать соревнования турниры между командами. Организуются “турнирные столы” по три ученика за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые со слабыми, сильные с сильными). Задания даются дифференцированные по сложности. Можно предложить следующие виды работ:

Задание 1. В следующих предложениях вставить необходимые однородные члены. Указать, какими членами предложения они являются. Вставить нужные знаки препинания. *Ошо арала көндөр бик йылы һәм ... булып китте. Яз яны якынлаша ләкин үзенен ... . Биле күктә кара каргалар канғылдашып үтте һәм .... Зариф йылда биш-алты сыйырсык ояһы эшләп куя торгайны, әммә ... сөнки .... Шулай за ул күнелен төшөрмәне. Хәзер мәктәптен үзенен мастерскойы бар бит. Зариф иртәгә синыйф йыйылышында был турала әйтергә булды ла .... Йә бөтә синыйф менән йә ... барыбер эшләйәсәктәр.*

Задание 2. Составить предложения по следующим схемам. Вставьте нужные знаки препинания и объясните и объясните их постановку. 1. *Эйә һәм эйә хәбәр.* 2. *Эйә хәбәр һәм хәбәр.* 3. *Эйә хәбәр йә хәбәр.* 4. *Эйә хәбәр ла-ла (да-дә...).*

Задание 3. Найдите в предложениях однородные члены, определите каким членом предложения они являются, постройте схему предложений. *Тулкын һаман которондо, кәмәне алға кыузы. (З.Б.). Без байтак кына ер урман ситенән барзык, ләкин иске юлды таба алманык. (Б.Б.). Тимерғазык кына берсә Алһыуға, берсә тегендәге кыуышка карап алды. (Ғ.И.). Ер өстөнә бөгөн генә төшкән ак кар за, күктән йылмайып караған қояш та уның күнелен аса алманы (С.А.).*

Победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от “планки” стола. Это означает, что слабые ученики, соревнуясь с равными им по силам учениками, имеют равные шансы

на успех своей команды. Та команда, которая набирает большее количество баллов, объявляется победителем турнира.

3. Следующий прием в педагогической практике именуется сокращенно “пила”. Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на блоки. Например, тема “Обстоятельства” может быть разбита по несколько тем: обстоятельства времени, места и т.д. Каждый член группы находит материал по своей части: на какой вопрос отвечает тот или иной вид обстоятельства, какой частью речи выражено и т.п. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией, как эксперты по разным вопросам. Это называется встречей экспертов. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Отчитываются по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика ответить на любой вопрос по данной теме.

4. Следующий прием – “Учимся вместе”. Класс разбивается на группы. Каждая группа получает одно задание, которое является «подзаданием» какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Например, одной группе дается ряд предложений с подчеркнутыми дополнениями, учащиеся должны думать, что их объединяет, на какой вопрос они отвечают, и доказать свою точку зрения. Вторая группа определяет в других предложениях, какой частью речи они являются. Для остальных групп можно придумать подобные задания. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. Суть состоит в том, чтобы учащиеся захотели сами приобрести знания.

Основные идеи, присущие описанным методам – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха.

Также к методам сотрудничества можно отнести работу в группах: “учебную дискуссию”, “игровое моделирование”, “учебный диалог”, “круглый стол”, “заседание экспертной группы” и т.д.

Эти методы можно успешно использовать на уроках обобщения и повторения материала после изучения какой-либо объемной темы. Такие уроки не должны быть механическим повторением того, что говорилось на предыдущих уроках, их задачи – вывести учащихся на новый, более высокий уровень знаний. Особенно эффективны с этой точки зрения уроки-семинары, на которых предусматривается разноуровневая работа учащихся: индивидуальная, в парах, в группах. Предлагается один из таких уроков-семинаров после изучения темы “Главные члены предложения” в 7-м классе с использованием методов обучения в сотрудничестве (см. приложение 4).

Таким образом, рациональное сочетание методов и приемов развивающего обучения способствует формированию творческой мыслительной деятельности учащихся, практических умений и навыков.

#### § 4. Результаты экспериментального исследования, анализ результатов обучающего эксперимента по реализации методов и приемов развивающего обучения

С целью анализа состояния преподавания родного языка в 7 классе с точки зрения развивающего обучения были посещены около 150 занятий, проведен ряд работ, которые способствовали определению степени развития речи у учащихся, сформированности у них логического мышления, творческих способностей, умений четко излагать свои мысли.

К настоящему времени нет точных способов, по которым можно было бы без особых сложностей определить сформированность учебной деятельности. Наиболее адекватным методом служит наблюдение при всех его недостатках (некоторые неточности, зависимость результатов от особенностей восприятия и понимания ситуации наблюдателем и пр.), именно оно способно дать целостное представление о таком сложном явлении, как формирую-

шаяся учебная деятельность. Сформированность учебной деятельности мы определяем по основе наблюдения за развитием каждого из компонентов учебной деятельности (циклы планирования, учебные действия, контроль и оценка), что позволило выделить в ней три уровня: низкий, средний, высокий. При описании уровня сформированности, структурных компонентов учебной деятельности в ходе ее становления мы основывались на материалах, разработанных Г.В.Репкиной и Е.В.Заикой для начальных классов [143, с. 61].

Сформированность учебной деятельности определялось на основе выявления картины происходящих в обучении изменений в деятельности каждого отдельного учащегося по мере его становления субъектом учебной деятельности. Наблюдение за процессом формирования и развития каждого из компонентов учебной деятельности позволяет проследить и описать их становление, а также выделить уровни сформированности.

**Целепологание.** Цель выполняет функцию направления деятельности. Сформировать возникновение цели или целеполагания – это значит создать такие условия, при которых ученик в состоянии поставить себе вопросы: что именно должно быть достигнуто в результате, на что именно следует направить активность?

Вслед за Р.С.Маликовой, мы отличаем три уровня сформированности целеполагания:

I. Ученик осознает, что надо сделать и что уже сделал в процессе решения конкретной задачи, в теоретических задачах не ориентируется.

II. Столкнувшись с теоретической задачей, он хорошо осознает ее требования и направленность на выявление и обоснование нового способа действия. Может ответить на вопросы: «Что нужно узнать?», «Чему следует научиться?».

III. Самостоятельное определение учебной задачи. Учащийся способен формулировать цели без какой-либо стимуляции извне. Инициатива ученика направлена на такие познавательные цели, которые связаны с поиском и анализом общих способов решения учебной задачи [101, с. 110].



**Планирование.** Планирование выполняет ориентировочную функцию деятельности. Научить ученика планировать свою деятельность означает создать условия, при которых он может ответить на вопросы, в какой последовательности надо делать и что надо делать для того, чтобы достичь результата.

Планирование реализуется в три этапа. Первый этап – организационный – протекает в уме учащихся как осознание, оценка возможности достижения цели. После этого составляется ориентировочный план, позволяющей оценить возможность решения учебной задачи.

На втором этапе учащиеся обдумывают и сопоставляют условия, обстоятельства будущей деятельности, что позволяет совершенствовать способы планирования, добиваться повышения его эффективности. Третий этап – окончательное планирование системы предстоящей деятельности по очередности выполнения умственных действий, при этом методы, способы и приемы учебной работы ими включаются в определенную систему, нужную для решения учебной задачи.

Результатом планирования является составление модели изучаемого понятия. В зависимости от охвата материала можно сгруппировать и выделить 3 вида планирования: план изучения всего курса; план изучение темы; план изучения части темы – урока. Планируя таким образом свои действия, учащиеся первоначально решают задачу теоретически, что способствует формированию у них более высокого уровня мышления.

Наблюдение за развитием сформированности действия планирования позволяет выделить 3 его уровня:

1. Ученик осознает необходимость планирования собственной учебной деятельности, может выбрать методы при решении конкретной практической задачи (не владеет общими способами для решения задач).

2. Регулирует процесс выполнения учебных действий, может наметить последовательность выполняемых действий, в соответствии с поставленной целью, четко осознает структуру и содержание общих способов учебной деятельности.

3. По собственной инициативе выдвигает разнообразные гипотезы относительно возможностей применения известных способов в других условиях или относительно их совершенствования, что придает его учебной деятельности характер активного исследования.

**Учебные действия.** Реализация запланированного осуществляется в процессе выполнения учеником системы учебных действий. Их основная функция – исполнительская. Сформировать у учащихся учебные действия возможно при создании таких условий, при которых они осознают и точно могут выполнить именно то, что необходимо в направлении достижения цели.

На уроке решения учебной задачи сводится к приобретению новых знаний, приобретаемых на основе имеющихся. Суть проблемы заключается в том, чтобы определить условия, при которых сознательное овладение знаниями происходит успешно.

При оценке уровня сформированности учебных действий мы учитывали степени самостоятельности ученика в процессе решения задачи и осознания способов осуществленного действия, выделив 3 уровня:

I. Содержание действий и их операционный состав осознаются учащимися, в сотрудничестве с учителем он работает относительно успешно. Усвоенный способ применяет слепо, не способен в него внести даже небольшие изменения, может самостоятельно выполнять действия при неизменности условий.

II. Решая новую задачу, ученик может самостоятельно перестроить известный ему способ, модифицирует его, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без помощи учителя способен выполнить задание.

III. Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы построения, что дает возможность решать новую задачу с ходу, выводя новый способ из принципа, а не из известного частного способа.

**Действия контроля.** Условием нормального протекания учебных действий является наличие контроля за их выполнением. Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий.

своевременном обнаружении различных ошибок, недочетов и исправления их. Систематически проводимый кооперационный контроль служит предпосылкой формирования контроля более высокого порядка – самоконтроля, который способствует усилению эффективности учебно-воспитательного процесса в школе.

Сформированность действий контроля мы определяли по его направленности на процесс выполнения учебных действий и выделяли также три уровня:

I. Правильное направление действий предугадывается. Ошибки при выполнении учебных действий фиксируются неосознанно, исправляется неуверенно, заметить и исправить ошибку, ученик не может обосновать свои действия.

II. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, ученик правильно объясняет свои действия, осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками.

III. Задания, соответствующие схеме выполняются уверенно и безошибочно.

**Действие оценки.** Оценка выполняет функцию подведения итогов выполненной системы действий и определение того, правильно или неправильно они совершены. Положительная оценка как бы подтверждает факт завершения действия, если же оценка отрицательная, она побуждает ученика к углубленному анализу условий задачи и оснований своих действий, оценки своих умений использовать способ учебной деятельности.

Мы выделяем 3 уровня сформированности действия оценки:

I. Ученик не оценивает свои действия, но испытывает потребность в получении их внешней оценки. Пытаясь (по просьбе учителя) оценить свои возможности перед решением новой задачи и выбором нового способа, испытывает затруднения.

II. Свободно и аргументировано оценивает усвоенные способы при решении им задачи. Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности, самостоятельно выбрать способ, но часто допускает

ошибки, учитывая лишь внешние признаки задачи и способа оценки, а не их структуру.

III. Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свою возможность ее решить, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.

Такое описание уровня сформированности учебной деятельности позволило нам обобщить и оценить накопленные наблюдения.

Для анализа оценки сформированности учебной деятельности на основе качественного описания уровней, сначала мы составили таблицу 4.

Таблицы для анализа оценки сформированности учебной деятельности.

Таблица 5.

Фамилия, имя	Компоненты учебной деятельности				
	Целе-полагание	Планирование	Учебные действия	Контроль	Оценка
1. _____					
2. _____					
3. _____					
и т.д.					

Соотнесение наблюдений с качественными результатами усвоения учениками программного материала позволило получить динамичную картину становления учебной деятельности у всех учеников класса и у класса в целом.

Наблюдение показало, что процесс формирования учебной деятельности идет неравномерно: уровни сформированности учебной деятельности по всем компонентам у разных учеников разные. Ниже в таблице приводим результаты того, как выглядит система показателей учебной деятельности к концу изучения темы «Словосочетание» (7 учебных часов).

Таблица 6.

Уроки	Компоненты учебной деятельности				
	Целе- полагание	Планирование	Учебные Действия	Контроль	Оценка
I	44	44	30	36	30
II	40	44	56	52	25
III	16	12	14	12	20
Норма уровня	I	I-II	II	II	II

Цифры, характеризующие каждый уровень выражают процентное распределение учеников по уровням показателей каждого компонента. Самая нижняя строка – теоретическая «норма» на конец изучения темы «Словосочетание», указывающая уровень каждого компонента. Из таблицы видно, что показатели каждого компонента учебной деятельности находятся на II (среднем) уровне, за исключением целеполагания и планирования, которые все еще остаются на I (низком) уровне.

Объективная оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть определена с «одного раза», поэтому наши наблюдения были продолжены. Более подробно см. в § 4.

Известно, что одним из критериев умственного развития школьников является овладение творческим мышлением, становление которого происходит через формирование их учебной деятельности. Поэтому мы считаем, что уровень сформированности творческого мышления может служить показателем степени овладения учебной деятельностью. Изучение уровня развития творческого мышления мы осуществляли, используя методику, разработанную А.З.Рахимовым [142, с. 57]. В качестве критериев творческого мышления принимаются 5 его основных качеств: способность учащихся к логико-теоретическому анализу; постановка учебных проблем по результатам анализа; планирование умственных действий; нахождение способа решения проблемы; способность к рефлексивной оценке результатов решения. К разработке предметных методик для его изучения предъявляются следующие требования:

**Анализ** (требования к задачам на анализ на материале учебного предмета).

– теоретический анализ условия задачи, выделение в ней существенных отношений. обнаружение избыточных или недостающих элементов;

– выявление общего принципа построения задачи и ее решение, установление закономерностей или их нарушений в условии задачи.

**Постановка проблемы.** Требования к задачам на выявление способности к постановке новых проблем:

– самостоятельный поиск; обнаружение, выделение задачи и формулирование проблемы;

– конструирование, составление, разработка собственной задачи; выдвижение новой идеи.

**Планирование.** Требование к задачам на планирование решения.

– планирование пути достижения цели, выбор оптимального способа решения предложенных возможностей;

– мысленное включение предмета в неожиданные связи и изменение его прямых функций.

**Нахождение способа решения.** Требование к задачам на нахождение способами решения проблемы:

– применение (перенос) известного способа в новой ситуации или же его использование с внесением необходимых изменений;

– конструирование, разработка, формулирование нового, оригинального способа решения задачи;

**Рефлексия.** Требование к задачам на выявление уровня рефлексии:

– выявление рефлексии на процесс собственного анализа условия задачи;

– осмысление своих действий, выяснение их основания; воспроизведение состава действий и операций и их последовательности;

– определение возможных трудностей.

Данная психологическая методика может быть использована в случае дополнения ее содержания. Поэтому на материале 7 класса мы разработали

по две задачи на выявление каждого качества. Такая методика позволяет выявлять реальные творческие способности, сформированные на основе родного языка с применением различных способов обучения. В приложении 5 приведено несколько примеров творческих заданий, используемых нами в процессе экспериментального обучения. В таблице 6 приведены данные анализа экспериментального исследования.

Таблица 7.

Оценочные баллы	Результаты в процентах	
	Экспериментальный класс	Контрольный класс
5	34	32,6
4	17,5	18
3	3,2	36,5
2	4	3,5

При обработке каждые из 10 задач оцениваются по пятибалльной системе, т.е. максимальное количество баллов в сумме может составить 50, минимальное 10. За достижение результата в 46-50 баллов ставится оценка «5»; за 31-40 баллов – «4»; за 21-30 баллов – «3», за 11-20 баллов – «2».

Как видим, полученные результаты в экспериментальных и в контрольных классах примерно на одном уровне.

(О последующих результатах исследования и анализа творческих заданий по другим темам см. ниже, в §4)

Особенности изучения грамматики, как и других школьных предметов, "зависят, в первую очередь, от характера тех знаний, которые предстоит усвоить учащимся. Отношение понятий, которые образуют систему знаний, к познающим силам учеников, к их прежнему опыту, степень абстрактности этих понятий, особенности их взаимосвязи и т.п. – все это определяет характер задач, которые предстоит решать ученикам при переходе от познания к знанию" [207, с. 50].

Традиционная система преподавания родного языка, как показывает анализ, не отвечает этим требованиям. Толкование терминов, вопросы "почему?", "как отличить?", требования "сопоставь", "сравни" на уроках звучат редко. Сознательность обучения по существу отсутствует, ибо обучение лишено важнейшего его компонента – мотивированности. На многих уроках отсутствует связь новой темы с предыдущими разделами. Например, при изучении обстоятельств только в двух классах из пяти были выявлены грамматические особенности и других членов предложений.

Для анализа состояния преподавания синтаксиса простого предложения в 7 классе, определения уровня реализации принципов развивающего обучения в преподавании родного языка, а также с целью внедрения своей методики мы провели констатирующий и обучающий эксперименты в башкирской музыкальной республиканской гимназии-интернате имени Г.Альмухаметова, в городской башкирской гимназии № 20, в башкирской республиканской гимназии-интернате имени Р.Гарипова, в Сибайской городской гимназии, в Уральской, в Ишкуловской, в Аскардовской, в Абдряшевской, в Альмухаметовской средних школах Абзелиловского района Республики Башкортостан.

Практика традиционного обучения показывает, что при изучении родного языка отсутствует принцип системности, например, при изучении синтаксиса простого предложения очень мало внимания уделяется другим уровням языка. Это, в свою очередь, приводит к отсутствию системности знаний учащихся по языку, снижению грамотности.

В преподавании родного языка учителя мало времени уделяют активизации познавательной деятельности учащихся.

Так, нами было установлено, что учителям не всегда удается заинтересовать весь класс в изучении языка и добиться реализации творческих способностей. Это удастся лишь на уроках, проведенных в игровой, нетрадиционной форме, т.е. на уроках – путешествиях, конкурсах и т. д. Конечно, урок-игра – одна из удачных форм учебной деятельности. Но, на наш взгляд, заин-



тересованность учащиеся должны достигаться при изучении каждой темы, каждый ученик сам должен вникать в суть той или иной проблемы, участвовать в составлении формулировок правил и уметь закреплять их на практике.

В большинстве случаев учителя, к сожалению, не дают учащимся необходимого времени и достаточной свободы порассуждать на ту или иную тему. Вот один только пример. Инеш һүз һәм инеш һөйләмдәр темаһын үткәндә дәрәслек буйынса 193-сө инеш күнегеү башкарыла.

Укытыусы. Калын хәрәф менән язылган һүззәр (йәки һүзбәйләнештәр) һөйләмдең ниндәй кичәге менән бәйләнгән?

Укыусылар. Бәхеткә каршы, тән карангы һәм ямгырлы булды.

Укытыусы. Бәхеткә каршы һүзбәйләнешенә ниндәй һорау бирәбез?

Укытыусы һорауынан һуң бер нисә секунд вакыт уза һәм ул һораузы ябайлаштырырга ашыга. Ә һорау биреп буламы?

И вот таким образом учитель преподносит учащимся уже готовый результат. Это также говорит о том, что многие учителя слепо копируют упражнения учебников, не учитывая при их выполнении индивидуальных особенностей учащихся как по отдельности, так и всего класса.

С целью определения степени уровня развития познавательной деятельности учащихся (после повторения тем 6 класса) мы предложили учащимся следующие виды заданий, которые направлены на развитие памяти, логического мышления, сравнения, обобщения, систематизации знаний.

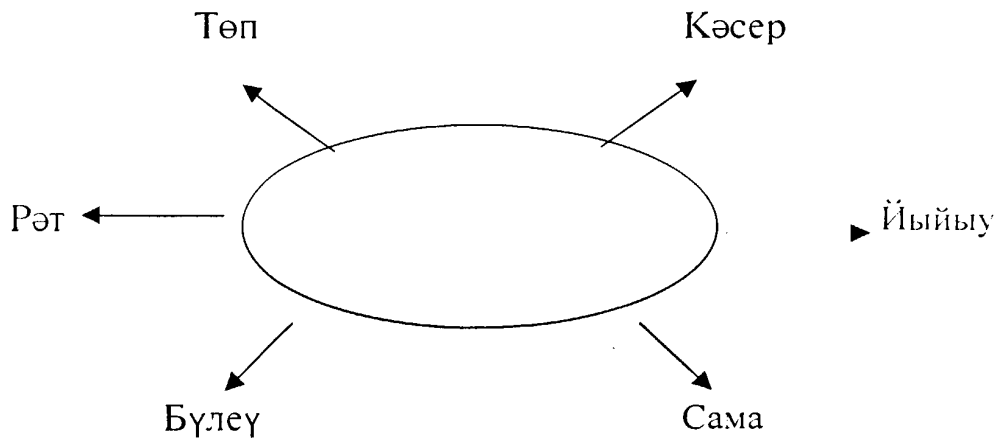
1. Распределите глаголы по морфологическим признакам в 3 группы. Объясните свой выбор.

*Оскан кош, ятыр урын, килгән кеше, уйлар уйым, укыусы кеше, укытыусы агай, килеп туктаган машина, әйтер һүзем, башкараһы эш, һөйләп бөткән телмәр, китәһе кыз китмәгән.*

2. Составьте предложения с данными словами и определите какими членами предложения они являются.

*Һалкынса, күгелттем, шәп-шәп, гәжәп оҫта, ап-ак, йылымыс.*

3. Дорисуйте схему.



С помощью этих и других 12 упражнений данного типа мы постарались определить уровень развития познавательной активности в начале учебного года.

Выяснилось следующее: учащиеся привыкли работать строго по правилам, хорошо помнят правила, но при изменении задания затрудняются их применить.

Картина распределения видов мышления: сравнения, анализа-синтеза, абстрагирования и конкретизации, систематизации, обобщения, индукции и дедукции, до внедрения приемов и способов активизации логического мышления выглядит следующим образом (в % учащиеся на «хорошо» и «отлично» выполнили то или иное задание):

Таблица 8.

Активизация познавательной деятельности

Методы познавательной деятельности	Контр.	Эксперимент
Анализ-синтез	37	35
Обобщение	40	42
Сравнение	69	69

На уроках родного языка школьники производят операции сравнения по сходству и различию, абстрагирования, группировки и обобщения учебного дидактического материала по языку.

В логике работы учащиеся на уроках родного языка нередко допускают серьезные ошибки, связанные с неразграничением указанных выше операций, с непониманием существа каждой из них. Задание сравнить два

или несколько слов, словосочетаний, предложений дается учащимся довольно часто. Вместо сравнения в большинстве случаев производится поочередная классификация данных учителем фактов.

Сравнение обычно производится на основании различий. Общее в сравниваемых фактах игнорируется. Среди учащихся 7 класса, которым предлагалось сравнить предложения: *Малайзар һәм кыззар, данлы Өстүбә ауылында йәшәүселәр, үз ата-олатайларының таяныстары.*

*Данлы Өстүбә ауылында йәшәүсе малайзар һәм кыззар үз ата-олатайларының таяныстары,* никто не указал в них общего.

Большие возможности предоставляет синтаксический материал для организации различной классификационной работы учащихся.

В констатирующем эксперименте учащимся 7 класса было предложено, например, определить, по какому признаку объединены в группы данные определения в следующих словосочетаниях:

Ягымлы караш	Һикһәненсе йылдар	Әсәйемдең күлдәге
Тимер бизрә	Өсәнсә тапкыр	Бүренен койроҗо

Полученные ответы можно объединить примерно в следующие две группы:

- 1) в первом столбике написаны определения, которые отвечают на вопрос *какой?*, во втором – на вопрос *какой?*, а в третьем – на вопрос *чей?*;
- 2) в первом столбике даны определения, которые выражены прилагательными, во втором – числительными, а в третьем – существительными.

Как видно из ответов, учащиеся не понимают сущности группировки: не видят и не ищут признак, являющийся ее основанием, не знают, что этот признак должен быть общим для всех групп (в нашем случае – значение определений) и в то же время в каждой из них проявляться по-своему (в первом столбике даны определения со значением признака предмета, во втором – признака по порядку при счете, в третьем – принадлежности предмета).

Логические операции сравнения и классификации являются непременным условием более сложного умственного действия – обобщения.

В школьной практике к осознанию синтаксических понятий учащиеся подводятся примерно по такой схеме: даются предложения, отобранные по теме, проводится беседа, в результате которой абстрагируются существенные признаки явления, делается вывод-заключение о сущности этого явления или формулируется его определение.

Новое синтаксическое явление подается в совокупности его признаков на заранее отобранных предложениях. Отсюда, ход мысли учащегося не от признаков, отличающих данное явление от других, а от термина (тема урока почти всегда объявляется) и иллюстрации признаков этого явления.

Для определения уровня развития связной речи было предложено написание сочинений-миниатюр, сочинений по картинам, различные виды изложений и сочинений.

Как выяснилось, развитие речи учащихся остается на низком уровне, они не умеют последовательно и четко излагать свои мысли, обладают бедным словарным запасом.

Самый продуктивный метод развития связной речи – работа над текстом. Поэтому мы решили более подробно отметить недостатки самостоятельных работ учащихся в письменной речи с точки зрения синтаксического построения текста.

Прежде всего, учащиеся затрудняются в делении текстов на абзацы, определяют абзац, не обращая внимание на содержание. Например,

*Яз! Ниндэй матур, гүзал был мизгел. Көндәр озоная. төндәр кыскара. Ерзәге бөтә кар иреп бөтә. Бөрөләр күперә башлай. Бына-бына асылыр кеүек. Йылгаларза боззар китә. Көндәр йылынгандан-йылына. Беренсе ләйсән ямгыры яуа. Коштар кайта. Бөтә ерзә хуш ес анкый. Муйыл, сирень, алма ағастары сәскә ата. Башкортостанға яз шулай китә. (А.Р. 7 кл.).*

В данном тексте последнее предложение образует следующий второй абзац, потому что темой предыдущих предложений является начало весны.

А вот в следующем тексте, наоборот, и последнее предложение входит в первый абзац, т.к. и в нем также говорится о любви к родной земле.

*Моғайын, тыуған яктын кәзере унан алыс ерзәрзә булғанда нығырак һизеләлер. Бына әле мин тыуған яғымдан бик алыстамын. Шулай булһа ла, ул минә кәзерле, якын.*

*Тыуған яғым минә бөтә булмышы, тарихы, тәбиғәте, данлы кешеләре менән кәзерле. (М.М. 7 кл.).*

В следующем примере, хотя содержание состоит из нескольких микро-тем, абзац совсем отсутствует: *Һалкын кышты кыуып йылы яз килде. Әле генә март етеүгә карамастан, яз тыны ысынлап һизелә башланы. Өкөтауга менгән юл кара йылан шикелле бормаланып үргә табан һузыла. Тау түбәләрендә, кырластарза кар ала-сала ғына калған. Яз тыны катыш һалкынса һауа күкрәкте кинәйтә, йөрәктә күнелде осон-дороусы дәрт кузғала. Улар үззәренә оя коралар, эштәре бөткәс, ағаска кунып күнелле йырзарын йырлайзар. // Коштар араһында дәйөм законға буйһонмағандары ла бар. Ул — шыршы турғайы. Ул бәләкәй генә кош. Кыш уртаһында сатлама һыуыкта ла оя яһай һәм йомортка һалып бала сығара. Был кошка кыш көнә азык күп. // Яз еткәс, бөтә хайуандар үззәренәң йөндәрен үзгәртәләр. Айыу үзенәң кышкы йөкоһонан уяна. Ағастар апрак яра, кайһы берзәре сәскә ата башлайзар. // Колхозсылар сәсеүзе башлайзар. Сәсеү бөткәс, башкорттарзың яраткан байрамдары — һабантуй етә. (И.А. 7 кл.).*

Первые семь предложений образуют один абзац, микротема – начало весны, с восьмого по одиннадцатые предложения – одно сложное синтаксическое целое, двенадцатые-четырнадцатые предложения образуют третий абзац, где главная тема – изменение природы весной, и последние два предложения, в которых говорится об отношении людей к этому времени года.

Таким образом, семиклассники еще не умеют определить в своих текстах законченные смысловые микротемы.

Следующей наиболее частой ошибкой учащихся является употребление различных временных форм глагола в одном небольшом тексте, которое

усложняет логическое понимание текста, например:

1) *Бына яз мизгеле лә килеп етте.* 2) *Карзар иреп бөттө.*  
3) *Көндәр йылына башланы.* 4) *Көндәр озоная.* 5) *Төндәр кыскара.* 6) *Ағастарзын бөрөләре шыта башланы.* 7) *Йылы яратыусы коштар беззен якка кайтырзар инде.*

В тексте всего 7 предложений, в первом, втором и третьем предложениях сказуемое употреблено в прошедшем времени, в следующих трех – в настоящем времени и в седьмом – в будущем времени.

Некоторые учащиеся в своих работах слишком часто употребляют то или иное слово, т.е. допускают тавтологию, например: минең ауылым, тыуган ауылым, беззен ауылды, йәмле ауыл и. т.д. Такие лексические повторы говорят о неумении подбирать синонимы.

Встречаются сочинения, в которых отсутствует логика в последовательности изложения материала. Например,

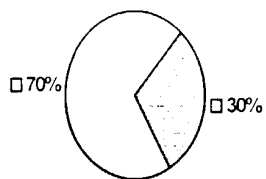
1. Бына һағынып көткән апрель дә килеп етте.
2. Кояш нурзарын ныгырак һибә башланы.
3. Колхозсылар язғы эштәренә тотондолар.
4. Улар сәскестәрен, һабандарын әзерләйзәр.
5. Йылғалар за ярзарынан ташып аға.
6. Балалар ярзан боз киткәнен карайзар.
7. Йылы яктан коштар за кайта башланы.

Если последовательно излагать содержание данного текста, то третье и четвертое предложения должны стоять в конце текста, потому что в них ощущается переход к новой теме – подготовка людей к весенним работам.

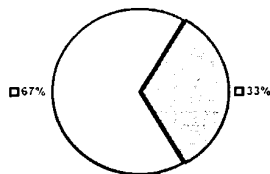
Такого рода ошибки свидетельствуют о низком уровне языкового чувства учащихся, о неумении определить грамматические и смысловые понятия законченных предложений.

Констатирующий эксперимент показал, что высокие оценки по сочинениям миниатюр получило всего 30% работ (из числа проверенных 110), по

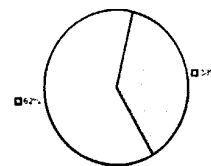
сочинениям и изложениям – 33% (из числа проверенных 185) и сочинения по картинам – 38% (из числа проверенных – 60).



30 % – написание сочинений миниатюр



33 % – сочинение, изложение



38 % – сочинение по картинам

Проведенный нами констатирующий срез показал, что учащимися с трудом усваиваются особенности и квалификация структуры словосочетаний: главное и зависимое слово, связь слов и средство такой связи в словосочетании, виды словосочетаний по выражению в них главного слова. Особые затруднения испытывают школьники при определении словосочетаний с управлением и примыканием, не могут определить словосочетание по семантике, т.е. по лексическому значению их главных слов. Это, с одной стороны, зависит от слабого объяснения теории, с другой стороны, от того, что в ходе закрепления темы мало уделяется внимания практическим (в основном письменным) работам, которые должны включать в себя:

А) конструирование словосочетаний из данных слов, выделение словосочетаний, составление словосочетаний по видам связи слов, выделение главного и зависимого слова в них, использование готовых словосочетаний в определенных предложениях.

Б) конструирование и реконструирование видов предложений по цели высказывания, превращение одного вида предложений в другой и т.д.

На вопрос, где признак подчинительной связи является одним из главных, от 80% до 90% учащихся ответить не могут в то время, как все школьники, перечисляя признаки словосочетания, называют среди них наличие главной и зависимой частей. Из числа учащихся, что видят подчинительную связь в сло-

восочетании, только 3% из них указывают общее и различное в ее выражении.

Констатирующий срез также показал, что учащиеся испытывают затруднения при определении особенностей грамматической основы предложения – подлежащего и сказуемого. Во многих случаях респонденты неправильно выделяют главные члены: в качестве подлежащего нередко подчеркивают прямое дополнение или другие члены предложения, которые, как и подлежащее, отвечают на вопросы кто? или что?

Для устранения таких ошибок, вызванных наличием в предложении конкурирующих слов, мы рекомендуем широко использовать сопоставления и противопоставления сходных грамматических явлений.

Следует сказать, что в большинстве случаев неумение учащимися выделить (установить) главные члены (основу предложения) зависит от того, что они в ходе синтаксического анализа предложений в начале ищут подлежащее, как независимый член предложения. И отсюда возникает смещение в разграничении подлежащего и других членов предложения, особенно прямого дополнения. Поэтому целесообразнее начинать выделение главных членов предложения со сказуемого.

В начале учебного года уровень умений учащихся самостоятельно анализировать предложения с синтаксической точки зрения выглядит следующим образом (% учащихся получили высокие баллы).

Таблица 9.

Классификационные признаки предложений	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1. По цели высказывания	87%	83%
2. Интонационная законченность	53%	49%
3. Смысловая и грамматическая связь слов	–	–
4. Наличие второстепенных членов	58%	52%
5. Наличие главных членов	42%	38%
6. Количество грамматических основ	59%	61%
7. Полнота, неполнота	23%	28%



Как видим, хотя учащиеся с теорией предложения знакомы с начальных классов, все еще затрудняются в выделении признаков.

В период констатирующего эксперимента, наблюдая за анализом текста (было проанализировано около 120 текстов), мы увидели следующую картину в таблице 10.

Таблица 10

Оценка умений учащихся анализировать текст с лингвистической точки зрения

	Контрольная	Экспериментальная
Дают полный, содержательный анализ	–	–
Полно, верно отвечают на каждый наводящий вопрос учителя	90%	91%
Умело излагают свои мысли, защищают свои позиции	6%	6%
Умеют правильно определить главную мысль	76%	70%

Одной из главных педагогико-психологических проблем для семиклассников-подростков является определение своего места в коллективе, осознание себя членом коллектива, поэтому групповые работы имеют немаловажное значение в преподавании родного языка.

Как мы установили, групповые работы применяются в основном на уроках повторения или на этапе закрепления новой темы.

Например, после изучения темы "Виды подчинительных связей" учащимся была предложена групповая работа. Каждый ученик приводил примеры на свой тип связи и доказывал свою точку зрения. Положительно то, что все учащиеся глубоко поняли один из типов подчинительной связи, но предложенный сразу же после этой работы индивидуальный тест показал, что не все учащиеся поняли и не все могут определить другие типы подчинительной связи. Предлагаем несколько вопросов из нашего тестирования.

1. Эйәреүсе һүзәр һәм эйәртеүсе һүзәр бер төрлө затта һәм һанда ярашып бәйләнәләр.

– Ярашыу

– һөйкәлеу

– башкарылыу – йәнәшәлек

2. Урманға барзым һүзбәйләнеше кайһы төргә карай

3. Улар газета сығаралар һөйләменән ярашыуға миҫалдар табығыз. исбатлағыз.

4. Түбәндәге схемаға ярашлы башкарылыу бәйләнешенә уйлап миҫал язығыз.

Сығанак килештәге исем-кылым.

5. Эйәрәүсә һүззән эйәртеүсә һүз менән, бер ниндәй зә ялгау кабул итмәйенсә, мөгәнә яғынан ғына бәйләнәүе ... тип атала. Мәсәлән, ...

Были получены следующие результаты:

"5"–23%; "4"–57%; "3"–20%.

Таким образом, применение методов сотрудничества не по отдельности (в данном случае групповая + индивидуальная) и не от случая к случаю, а постоянное систематическое включение в изучении языка намного эффективнее.

Констатирующий эксперимент показывает, что дополняя и несколько изменяя существующий учебник, дидактические материалы к учебнику и методические пособия, их можно успешно использовать при реализации методов и приемов развивающего обучения.

После проведения обучающего эксперимента с целью сравнения в параллельных классах уровня учебно-познавательного интереса, сформированности учебной деятельности интеллектуального развития, сплоченности ученических коллективов, степени грамотности, развития связной речи в конце 2000/2001 учебного года был проведен ряд работ для контрольных срезов.

В первую очередь, хотелось бы отметить возросший уровень сплоченности ученических коллективов в экспериментальных классах. В этих классах почти на каждом уроке были организованы работы по группам: в маленьких группах дети лучше узнавали друг друга. При дифференциальных работах учащиеся получали возможности выполнять упражнения по своим силам и зарабатывать высокие баллы для своей группы. Это, в свою очередь, помогло учащимся осознать себя как личность в маленькой группе, а потом и

во всем классе, выработать уверенность в себе и в своих силах. Для определения уровня сплоченности коллектива было предложено учащимся заполнить анонимную анкету, где учащиеся должны были ответить на вопросы типа «Кемдэр менэн дәрестә икәүләп йә бер төркөм эсендә эшлэргә теләр инең? Ни өсөн? Кемдэр менэн, киреһенсә, эшлэргә теләмәйһең? Һинә дәрестә тулыһынса асылырга нимә камасаулай? Үзендең туған тел буйынса белеменде нисек баһалайһың?»

Результаты анкеты показали, что в экспериментальных классах все учащиеся являются «своими», это отражалось и в мини-рассказах учащихся о своих одноклассниках, составленных с употреблением однородных и неоднородных определений. В экспериментальных классах героями рассказов стали почти все учащиеся. А в контрольных в основном писали либо о лидерах класса, либо о соседях по парте.

И в экспериментальных, и в контрольных классах 40 % от общего числа опрошенных учащихся считают, что на уроках не полностью реализуют свои знания, умения по родному языку. Как они пишут, для этого им мешают скованность, боязнь неправильных ответов и т.д. Многочисленные беседы с учащимися показывают, что учащиеся экспериментальных классов сравнительно свободно себя чувствуют при ответе на уроках, более последовательно, убедительно излагают свои мысли, многие из них умеют отстаивать свое мнение. Все это отражается в ответах учащихся. Например, в экспериментальных классах часто можно было услышать рассуждения типа «Быт һөйләм дөйөмләштереүсе һүз тиң киҫәктәрзән һун килгәнлектән. уларзын араһында һызык куйыла», «Минен карамакка...», «Минен фекерем икенсерәк...», «Башкалар менән килешмәйем, сөнки...».

Все это говорит о повышении уровня заинтересованности и уверенности в своих силах учащегося.

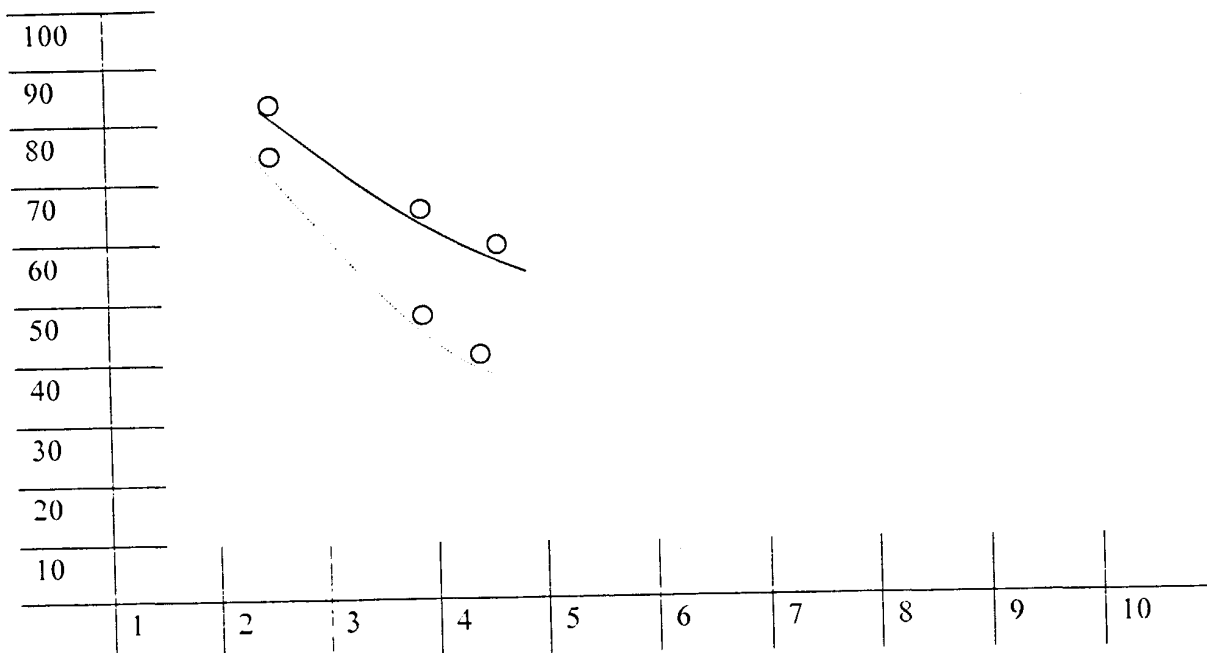
В отличие от экспериментальных, в контрольных классах прозвучали и такие ответы: «Быт хәл әйтеме менән айырымланған ябай һөйләм.

шикелле». «Могайын, бэлки» — все это говорит о неуверенности учащегося в своих знаниях.

Проведенные нами взаимопроверки, самооценки показали, что в экспериментальных классах более критически относятся к оцениванию своих и чужих работ, что говорит о наличии выраженности личностной рефлексии. При ответе на вопрос анкеты: «На сколько оцениваешь свои знания по родному языку?» в контрольных классах в среднем оценили на 4,6 балла, а в экспериментальных всего на 4,1 балла. Выставление четвертных и итоговых оценок показало, что средний балл в экспериментальных классах несколько выше и составляет 4,5 балла, а в контрольных, наоборот, 4,2 балла. Следует также отметить, что за первую четверть средние баллы за успеваемость и в контрольных, и в экспериментальных классах выглядели почти одинаково и составили примерно 4,3 балла.

Все вышесказанное можно наглядно представить в следующей схеме.

Уровень развития ученических коллективов, развития личности.



1 — сплоченность коллектива  
2 — уровень личностно рефлексии  
3 — показатель развития личности

Экспериментальные классы \_\_\_\_\_  
Контрольные классы \_\_\_\_\_

Для объективности оценки уровня сформированности учебной деятельности наши наблюдения были продолжены, а итоги подводились в конце изучения тем “Главные и второстепенные члены предложения” и “Двусоставные и односоставные предложения”. Дидактику формирующейся учебной деятельности в экспериментальных классах можно проследить в следующих таблицах.

Распределение учеников по уровням сформированности компонентов учебной деятельности к концу изучения темы “Главные и второстепенные члены предложения” (данные приведены в процентах).

Таблица 11.1.

Уровни	Компоненты учебной деятельности				
	Целеполагание	Планирование	Учебные действия	Контроль	Оценка
I	26	32	26	12	16
II	44	42	50	60	54
III	30	26	24	28	30
Норма уровня	II	II	II	II	II

Как видно из таблицы, все показатели сформированности компонентов учебной деятельности находятся на II, среднем уровне. В то же время наблюдается положительный сдвиг в процентном соотношении в пользу формирующейся учебной деятельности, т.е. в сторону увеличения III (высокого) уровня.

Распределение учеников контрольного класса по уровням сформированности компонентов учебной деятельности к концу изучения темы “Главные и второстепенные члены предложения”.

Таблица 11.2.

Уровни	Компоненты учебной деятельности				
	Целеполагание	Планирование	Учебные действия	Контроль	Оценка
I	46	46	28	32	30
II	38	44	58	54	52
III	16	12	14	14	20
Норма уровня	I	I	II	II	II

Распределение учеников экспериментального класса по уровням сформированности компонентов учебной деятельности к концу изучения темы “Двусоставные и односоставные предложения”.

Таблица 11.3.

Уровни	Компоненты учебной деятельности				
	Целеполагание	Планирование	Учебные действия	Контроль	Оценка
I	20	16	18	8	10
II	40	43	40	40	40
III	40	41	42	42	50
Норма уровня	II-III	II-III	III	III	III

Результаты, полученные при наблюдении уровней сформированности компонентов учебной деятельности к концу изучения темы “Двусоставные и односоставные предложения”, показали качественный сдвиг в сторону формирующейся учебной деятельности. Несмотря на то что учащиеся все еще испытывают затруднения при самостоятельной формулировке цели, связанной с поиском и анализом решения учебной задачи, а также планированиях, — “нормой” уровня становится третий.

Результаты в контрольных классах оказались почти такими же, как и к концу изучения темы “Главные и второстепенные члены предложения”. Наибольшая разница лишь в формировании целеполагания и планирования. И, в среднем, все показатели компонентов учебной деятельности находятся на II уровне.

Таким образом, обобщение результатов наблюдения показывает, что развивающее обучение при деятельностной организации позволяет сформировать у школьников отдельные компоненты учебной деятельности: целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, действий контроля и действий оценки, что способствует становлению учащегося субъектом собственной деятельности, осознанно относящимся не только к усвоению учебного материала, но и способа, позволяющего ему эффективно усваивать знания.

Анализ результатов творческих заданий по теме “Главные и второстепенные члены предложений”.

Таблица 12.1.

Оценочные баллы	Результаты в процентах	
	Экспериментальный класс	Контрольный класс
5	71,5	45,5
4	24,0	28,0
3	4,5	31,5
2	0,0	5,0

(Творческие задания, используемые при анализе результатов, даем в Приложении 5.)

Показатели из 100 возможностей в процентах идентичны результатам заданий по предыдущей теме. В экспериментальной группе отмечается высокий показатель развития способности к решению творческих задач.

Результаты творческих заданий по теме “Двусоставные и односоставные предложения” получились следующими:

Таблица 12.2.

Оценочные баллы	Результаты в процентах	
	Экспериментальный класс	Контрольный класс
5	84,0	72,5
4	16,0	14,0
3	0,0	13,5
2	0,0	0,0
1		

Контрольные срезы дают основание утверждать, что применение развивающего обучения действительно подтверждает гипотезу о том, что решающую роль в раскрытии творческих способностей играет сформированность у них учебной деятельности.

Приведенные обобщенные количественные показатели подтверждают эффективность развивающего обучения при изучении родного языка.

Рассмотрим данные, характеризующие уровень интеллектуального развития учащихся обследованных классов, при его оценке учитывались следующие показатели:

1. Эмпирическое обобщение, которое оценивалось по результатам выполнения задания, требующего правильно находить главные и второстепенные члены предложения. В приведенной оценке зафиксировано количество правильных решений (в % от максимально возможных).

2. Для оценки теоретического обобщения учащихся предлагалось 10 односоставных предложений, которые учащиеся должны были объединить в несколько групп (по их видам) и сделать выводы:

а) Беләгенә таянма, белеменә таян. (Мәкәл).

б) Имеш, бронетранпортерым менән тауык кетәген түгел, алдымда торган крепосты емереп, пыран-заран килтереп уззым. (М.К.)

в) Беззен ауылда ла фронтка ярзам итеүгә зур теләк менән кушылдылар. (Ф.И.).

г) Эште вакытында тамамлаһындар.

д) Мәктәпте тамамлагас, Гәрәйзен ауыл хужалығы техникумына укырга ингеһе килә.

е) Урман аша үткән юл. (Г.Х.).

ж) Унда өс кеше. (Г.Х.).

з) Куркыныс мыйыклы, йырткыс күзле кешеләр. (Г.Х.).

и) Бөгөн күп йөрөп арығанбыз.

Оценивалось количество правильно проанализированных предложений (в %).

3. Оценка произвольной памяти производилась по результатам изложения сложного познавательного текста. Учитывалось количество правильно воспроизведенных элементов теоретического, фактического и сюжетного материала, содержащегося в тексте. Для изложения выбрали текст Г.Хусаинова "Ете" (В.Ш.Псянчин Башкирский язык. Сборник упражнений, стр. 108, упр. 210).

4. При оценке произвольной памяти учитывались полнота и правильность воспроизведения, определения понятия, вводимшегося в задании. При оценивании непроизвольной памяти, выполняя упражнение № 272 по учеб-



нику, каждый ученик, поочередно анализируя предложения с грамматической точки зрения, обосновывал свои знания правилами. Например, Кешене — тултырыусы, тура тултырыусы, сөнки... һәм билдәләмә әйтелергә тейеш була.

В следующей таблице представлены средние оценки по каждому из перечисленных показателей интеллектуального развития учащихся.

Таблица 13.

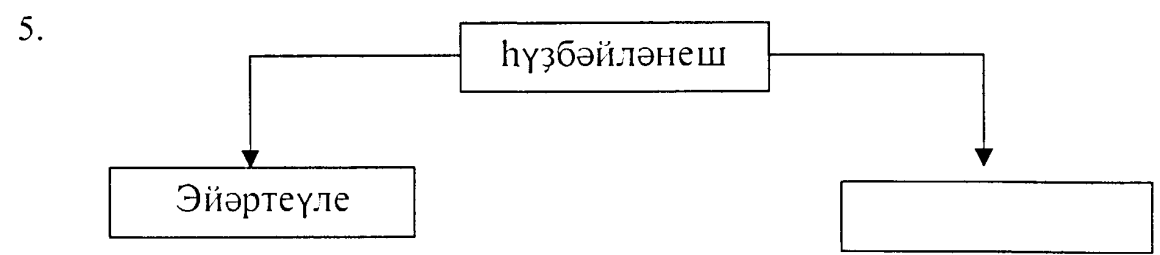
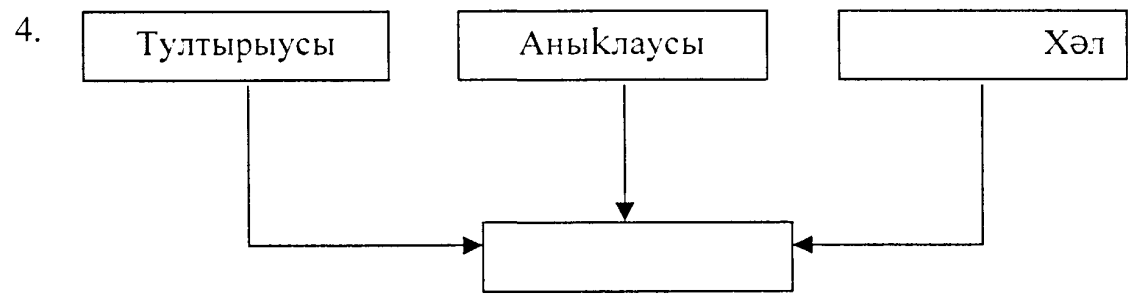
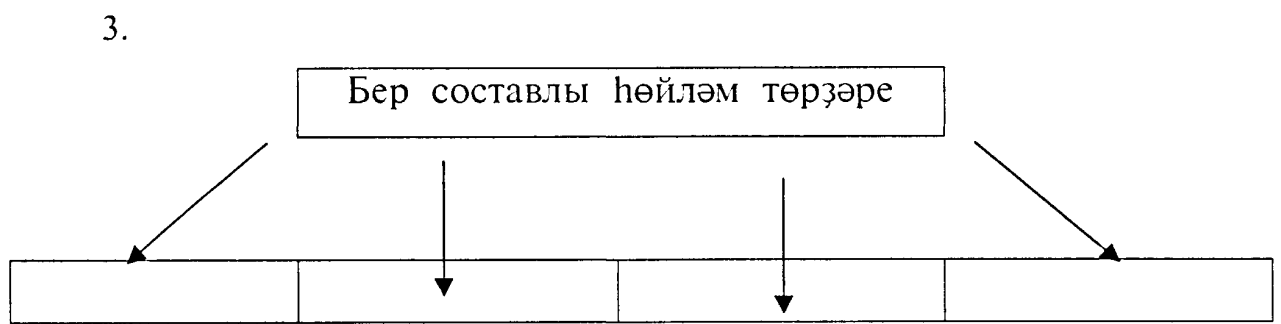
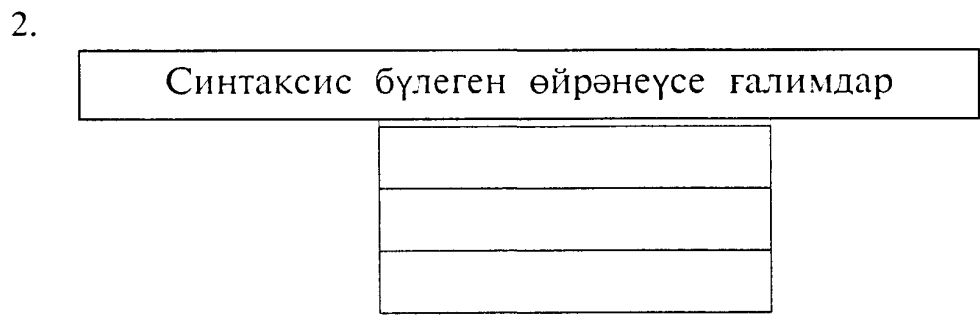
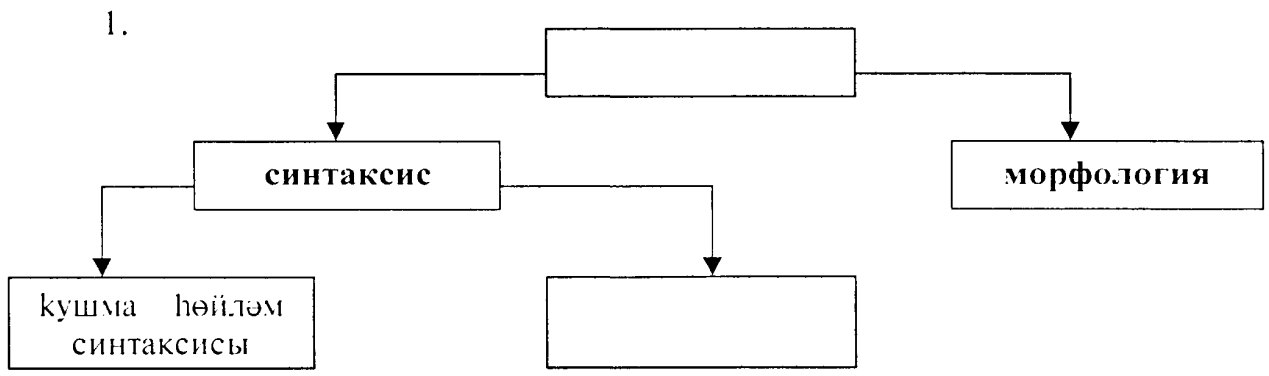
## Оценки показателей интеллектуального развития

Группы классов	Показатели интеллектуального развития			
	Эмпирическое обобщение	Теоретическое обобщение	Произвольная память	Непроизвольная Память
Экспериментальные классы	64 %	77 %	54 %	64 %
Контрольные классы	62 %	70 %	48 %	59 %

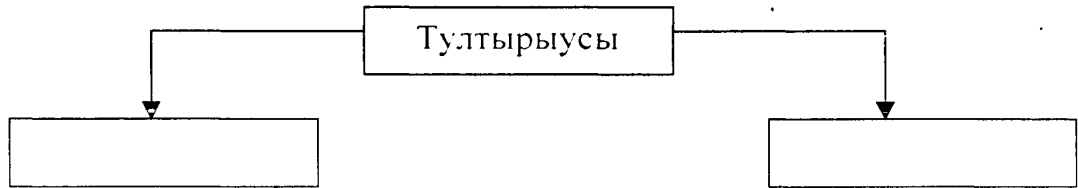
Если оценки эмпирического обобщения практически одинаковы в двух группах, то оценки теоретического обобщения в классах развивающего обучения выше. Объяснить этот факт, по нашему мнению, можно тем, что в экспериментальных классах чаще сталкивались с задачами на усвоение понятий, требующих содержательного обобщения, и поэтому овладели способами анализа, обеспечивающими возможности осуществления такого обобщения.

По-разному связаны с содержанием обучения и учебной деятельностью и показатели развития памяти. Хотя очень мало зависит от обучения в запоминании сюжетного материала, запоминание теоретического и, отчасти, фактического материала, существенно зависит от развития мышления, от выделения этого материала в качестве цели запоминания.

Для определения лингвистического развития учащихся мы предлагали учащимся следующие виды работ: диктант, изложение с элементами сочинения, тестирование "Дополни пустые клетки". В тестирование были включены вопросы, определяющие общее представление учащихся о курсе синтаксиса простого предложения. Например,



6.



За каждый правильный ответ учащиеся получали по 1 баллу. В итоге, в экспериментальных классах многие получили высокие баллы, примерно по 22-25 баллов, что в контрольных составило по 17-20 баллов.

Для диктанта мы выбрали текст с обособленными второстепенными членами, так как учащиеся чаще всего затрудняются при постановке знаков препинания в таких предложениях.

Текст диктанта был взят из "Дидактических материалов" к учебнику для 7 класса [4, Упр. 43.125].

Таблица 14.

Результаты диктанта были следующими.

Группы	"5"	"4"	"3"	"2"
Экспериментальные классы	20 %	50 %	28 %	4 %
Контрольные классы	15 %	48 %	33 %	8 %

В экспериментальных классах основная ошибка – пунктуационная, во всех трех экспериментальных классах всего 5 учеников не смогли определить новый абзац, 7 учеников допустили орфографические ошибки: двое по одной, трое по две и еще двое по три ошибки. А в контрольных классах эти цифры значительно выше, что свидетельствует о том, что в школах работа над грамотностью учащихся стоит не на должном уровне, недостаточно внимания уделяется повышению грамотности.

Чтобы выявить уровень мышления, умения последовательно излагать свои мысли в письменной речи, было предложено изложение с элементами сочинения: учащимся дается вступление и начало основной части, они должны были самостоятельно озаглавить текст, продолжить основную часть и сами придумать концовку.

Бер вакыт мин, әле үсмер сағым ине, кояш байып барғанда, Сағылтау башында йөрөгәнемдә, сакматаш өйөмөнә тап булдым. Күрәһен, кемдер мунса ташына йыйғандыр уларзы. Ни эшләптер, үзем дә һизмәй калдым, эйелеп өйөмдәге бер ташты алдым. Ул йып йылы ине. Мин быға гәжәпләндем. Икенселәрен дә тотоп караным. Улары ла йылы ине. Ситтәрәк таралып яткан бер нисә ташты өйөмгә һалайым тип, кул һондом. Ә улары һап һалкын ине. Тимәк, күмәк булғанда, таштар за, кояштан алған йылыны үз-ара бүлешеп, озак заман һыуынмайзар икән.

Ә кешеләр? Күпме әзәмдең йылыһын, яктыһын, кәрен йөрө-тәм икән мин үземдә? Мин гүмер бакый улар менән аралашып, укмашып йәшәнем, мине белгәндәр шикләnmәйзәр... (М.К.)

Большее количество «хороших» и «отличных» работ оказалось в экспериментальных классов. Достоинства изложений с элементами сочинения учащихся экспериментальных классов заключаются в следующем:

1. Более образно, четко излагают свои мысли, переживания, чувства.
2. Характерно последовательное изложение мыслей, почти все работы состоят из трех частей: введения, главной части и заключения.
3. Меньшее количество грамматических и пунктуационных ошибок.
4. В текстах, наряду с простыми, неполными, односоставными предложениями, умело употреблены предложения с однородными членами и сложные предложения.

Приведём некоторые отрывки из работ учащихся экспериментальных классов.

«...Ә кешеләр? Үземдең ун өс йыл гүмеремдә байтак кешенен йылыһын, яктыһын йөрөтәм үземдә. Мине уратып алған кешеләр, ин тәүзә атайым, әсәйем, һенлем, кустым, олатай-өләсәйзәрем. Улар менән аралашыу минә күнел йылыһы бирә, яны эштәргә, уныштарғы дәртләндерә.

Әсәйемден һәр көн: «Тор инде, акыллым минен!» — тип иркәләп уятыуы ла минә яны көстәр биргәндәй. Гүйә, мин унын һүзәрәнән бер көнгә етерлек кеүәт алып, үз көсәм, үз йылым менән башкаларзы ла йылытам...» (Х.Ғ., 7 к.)

«...Үзенден кешеләргә кәрәк икәнлегенде, халкын, дуҫтарын, тугандарын өсөн нимәләрҙер эшләй алыуың ниндәй оло бәхет. Кешеләр шулай бер-береһенә, Ер-әсәбезгә изгелек, игелек өләшер өсөн генә яратылғандарзыр ул.

...Кеше кешеләргә кәрәк булһын, бер касан да артык булмаһын». (С.Р., 7 к.)

За эту работу учащиеся получали по две оценки, одну – за содержание, второе – за грамотность.

Таблица 15.

Результаты получились следующими: (в цифрах дается количество работ).

группы	“отлично”	“хорошо”	“Удовлетворительно”
	1	1	1
Экспериментальные классы	48	18	–
Контрольные классы	40	20	4

По результатам определения уровня лингвистического развития учащихся видим, что по всем параметрам: грамотность, развитие уровня связной речи, интеллектуальное развитие – результаты учащихся экспериментальных классов значительно выше, чем результаты в контрольных классах. Это говорит о том, что при традиционной методике учащиеся, старательно выполняя репродуктивные задания, хотя и учатся собранности, исполнительности, самообладанию, но у них не формируется самостоятельность мышления, способность к творчеству, поиску нового знания, именно поэтому они в меньшей степени приучены классифицировать, наблюдать, делать выводы, выяснять закономерности.

Эффективность экспериментального обучения была подтверждена отчетами учителей, которые непосредственно в нем участвовали, а также родителя-

ми. Отмечалась возросшая активность детей, умение сравнивать, анализировать, самостоятельно выполнять домашние задания, правильно, свободно излагать свои мысли. Эксперимент показал, что обогащение уроков родного языка элементами развивающего обучения повышает качество знаний, умений и навыков.

### **Выводы по II главе.**

1. По сравнению с используемым в традиционном обучении, наше планирование предусматривает необходимость включения рубрики "логико-эвристические предписания", основное назначение которой: побуждать к мотивации и усвоению учебной деятельности. Эта рубрика наполнена новым содержанием, отражающим основные компоненты учебной деятельности: мотивы, учебные задачи, методы и средства для решения учебной задачи, учебные действия, контроль и оценку.

2. Сформированность учебной деятельности определялось на основе выявления картины происходящих в обучении изменений в деятельности каждого отдельного учащегося по мере его становления субъектом учебной деятельности. Наблюдение за процессом формирования и развития каждого из компонентов учебной деятельности позволяет проследить и описать их становление, а также выделить уровни сформированности.

3. При формировании действий целеполагания были успешно использованы такие приемы, как вычерчивание опорного плана содержания учебного материала по курсу, составление опорных конспектов, создание проблемных ситуаций, побуждающих к постановке учебной задачи и т.д.

4. Суть проблемного изложения в нашем обучении заключалась в постановке перед учащимися интеллектуальных задач, в которых содержалась определенная теоретическая или практическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению.

5. Предлагаемые нами тестовые задания помогают не только контролировать усвоение пройденного материала, но и продолжают обучать, углублять знания учащихся. Обучающий их характер заложен, во-первых, в принципах составления: учащимся необходимо выбрать только один из несколь-

ких вариантов ответа. Во-вторых, задания составлены так, что в процессе их выполнения отрабатываются приемы применения правил, у учащихся совершенствуются навыки анализа языковой ситуации, развивается мышление, внимание.

6. Чтобы эффективно организовать работу по развитию связной речи, учитель должен иметь сведения об основных признаках текста и общих закономерностях его построения, поэтому, группируя с дидактической точки зрения методы развития связной речи в 3 типа: имитативные, коммуникативные и конструирующие,

7. При изучении синтаксиса простого предложения с точки зрения использования методов и приемов развивающего обучения особое место занимают методы и приемы сотрудничества.

Методы и приемы сотрудничества нами были активно использованы не только на уроках обобщения и повторения материала после изучения какой-либо темы, но и на уроках получения новых знаний, систематизации знаний.

8. Таким образом, обобщение результатов наблюдения показывает, что развивающее обучение при деятельностной организации позволяет сформировать у школьников отдельные компоненты учебной деятельности: целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, действий контроля и действий оценки, что способствует становлению учащегося субъектом собственной деятельности, осознанно относящимся не только к усвоению учебного материала, но и способа, позволяющего ему эффективно усваивать знания.

9. Эффективность экспериментального обучения была подтверждена отчетами учителей, которые непосредственно в нем участвовали, а также родителями. Отмечалась возросшая активность детей, умение сравнивать, анализировать, самостоятельно выполнять домашние задания, правильно, свободно излагать свои мысли. Эксперимент показал, что обогащение уроков родного языка элементами развивающего обучения повышает качество знаний, умений и навыков.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование является попыткой разработки методики, направленной не только на повышение развивающей эффективности обучения, но и на решение задач развития учащихся. Была выдвинута и подтверждена гипотеза: преподавание курса синтаксиса положительно скажется на усвоении знаний и овладении синтаксическими учебно-языковыми умениями, будет способствовать формированию языковой компетенции учащихся, если для этого:

– установить, что эффективность изучения синтаксиса простого предложения башкирского языка достигается организацией системы работы, основанной на принципах деятельностного подхода к обучению языку;

– теоретически обосновать основы методической системы изучения синтаксиса простого предложения родного языка на основе принципов развивающего обучения;

– с целью повышения уровня языковой компетенции разработать систему обучающих и контролирующих упражнений, тестов, создающих базу для эффективного речепроизводства и способствующих творческому мышлению учащихся.

Гипотеза проверялась методом анализа объекта исследования, которым явился процесс динамического всестороннего развития учащихся в условиях развивающего обучения.

Анализ педагогических, психологических трудов позволил определить основные принципы развивающего обучения применительно к изучению родного языка.

Анализ состояния преподавания родного языка позволил наметить методические пути, прежде всего ведущие к активизации познавательной деятельности и развитию связной речи учащихся, формированию учебной деятельности.



При формировании учебной деятельности для решения проблемы понимания цели учащимися был сформулирован ряд требований:

- выяснить, понимает ли ученик смысл учебной задачи в том же контексте, что и учитель;
- использовать в случае необходимости аналогии, примеры из прошлого опыта;
- выяснить, какая дополнительная информация требуется для понимания учебной задачи;
- установить соответствия учебной задачи уровню возможностей ученика.

Таким образом, итоги экспериментальной работы позволили нам сделать следующие выводы:

1. Разработана дидактическая модель обучения синтаксису родного языка – основу которой составляет коммуниктивно-деятельностный подход, предусматривающий изучение данного курса в процессе четко организованной учебно-познавательной деятельности.

2. Предложена и экспериментально проверена методика преподавания синтаксиса, обеспечивающая более высокий уровень теоретической подготовки учащихся, их пунктуационной грамотности.

3. Разработана система формирования учебно-языковых и коммуникативных умений и навыков, обеспечивающая нормативное построение простых предложений, их уместное с учетом содержания, целей и условий общения.

4. Уроки развития речи рассмотрены как:

- а) специальные уроки развития речи;
- б) уроки, на которых работа по развитию речи проводится попутно с изучением грамматического или другого языкового материала.

Специальные уроки развития речи характеризуются тем, что задача создания высказывания выдвигается в них на первый план.

На уроках второго типа работа по развитию речи, оставаясь главной задачей, проводится параллельно с изучением языкового материала и в зависимости от сте-

пени сложности и этапов изучения последнего может занимать на уроке разное время.

5. Активное использование методов сотрудничества при изучении синтаксиса родного языка дало нам возможность вызвать у учащихся желание самим приобретать знания. Основные идеи этих методов – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха.

6. Выделены следующие параметры оценки сформированности учебной деятельности: целеполагание, планирование, учебные действия, контроль, оценка; определение развитости мышления (сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция), умение анализировать текст с лингвистической точки зрения; развитие связной речи.

7. После проведения экспериментального обучения оценки учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой по перечисленным параметрам стали выше в среднем на 8-10 %.

Полученные результаты, представленные в таблицах, свидетельствуют об эффективности разработанной системы.

Дальнейшему исследованию подлежит проблема изучения других разделов родного языка на основе коммуниктивно-деятельностного подхода с целью повышения уровня сформированности учебно-языковых умений и навыков, формирования языковой компетенции и развития творческого мышления учащихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.И.Бодуэн де Куртене. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1963. – С. 7.
2. Азнабаев Ә.М. Башкорт телен өйрәтүгә системаһы // Башкортостан укытыусыһы, 1979, № 3. – 25-27-се бит.
3. Азнабаев Ә.М. Башкорт телендә айырымланған эйәрсән киҫәктәр. – Өфө, 1965.
4. Азнабаев Ә.М., Сабитова С.А. 7 синыйф өсөн «Әсә теле» дәреслегенә методик күрһәтмәләр. – Өфө, 2001. – 33, 104, 114-се б.
5. Абдуллина М.Г. Инноватика в образовательном процессе. Инноватика образования в республике Башкортостан. Выпуск 3. – Уфа, 2000. – С. 5, 29.
6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в систему высшего педагогического образования. – М., 1996. – С. 81.
7. Активные формы организации обучения русскому языку // Сборник научно-методических трудов. – Тверь, 1994. – 145 с.
8. Актуальные проблемы башкирского национального образования в инновационных образовательных учреждениях. Тезисы и материалы научно-практической конференции. – Уфа, 2001. 143 с.
9. Алгушаева В.Р. Формирование у младших школьников умения оценивать учебную деятельность / Автореф. дисс... канд. пед. наук. – РГПУ им. А.И.Герцена. – 1997. – 18 с.
10. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск. 1990. – С. 7.
11. Аникина Л.В. Использование графической наглядности при изучении синтаксиса современного русского языка // Вопросы теории и методики преподавания русского языка в высшей и средней школе. – Тверь, 1991. – С. 113-118.
12. Арфьева С.А. Комплексное решение вопросов и воспитание в процессе самостоятельной работы учащихся: На материале темы «Типы сказуемого в простом предложении». – М., 1989. – С. 75-85.

13. Ахияров К.Ш. Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения. – Уфа, 1988. – С. 67.
14. Ахияров К.Ш. Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения. – Уфа, 1988. – С. 30.
15. Бабайцева В.В. Система членов предложений в современном русском языке. – М., 1988.
16. Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д. Комплексный анализ текста на уроке русского языка (VII-XI классы) // Русская словесность, 1997, № 3. С. 57-61.
17. Бабанский Ю.Н. Оптимизация процесса обучения. – М., 1974.
18. Базелевская В.Б. Дифференциация лингвистических принципов при изучении пунктуации в средней школе // Принципы и проблемы филологической дидактики. – Пермь, 1994. – С. 95-102.
19. Барышников А.А. Классификация текстов в русском языке на основе семантического анализа текста: Дисс... канд. филол. наук. – М., 1988.
20. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М., 1996.
21. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. Книга для учителя. – М., 1994. – С. 138-139.
22. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1982. – С. 142.
23. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 174.
24. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов Н/Д, 1983. – С. 102.
25. Богоявленская Д.Н. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов Н/Д, 1983. – С. 35.
26. Богоявленская Д.Н. Пути к творчеству. – М., 1986. – С. 172.
27. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы. – Ростов Н/Д, 1986. – С. 201.
28. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1997. – С. 409.
29. Будагов Р.А. Язык, история и современность. – М., 1971. – С. 179.
30. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1992.

31. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
32. Виноградов В.В. Проблемы литературных языков и закономерности образования и развития. – М., 1967. – С. 15.
33. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – С. 17.
34. Власенков А.И. О курсе практической русской словесности // Русский язык в школе, 1996, № 6. – С. 13-15.
35. Возрастные возможности усвоения знаний. Под редакцией Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 101.
36. Возрастные и индивидуальные особенности мышления подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1987. – 304 с.
37. Варданян А.У., Вардянан Г.А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа: БГПИ, 1985. – С. 23-39.
38. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. – М.: ЦПРО “Развитие личности, 1998. – С. 371.
39. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 17.
40. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982 – С. 37.
41. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. – М., 1985. – С. 45.
42. Глебова Е.Ф. Особенности обновления курса синтаксиса в общеобразовательной школе // Особенности изучения синтаксиса в средней общеобразовательной школе. – Горький, 1989. – С. 5-14.
43. Гоноболин Ф.Н. Воля, характер, деятельность. – Минск, 1966. – С. 21.
44. Государственная программа сохранения, изучения и развития языков народов РБ на 2000-2005 гг. – Уфа, 2000. – С. 5.
45. Грамматика современного башкирского литературного языка / Ответ. ред. А.А.Юлдашев. – М.: Наука, 1981.

46. Грамматика карачаево-балкарского языка / Ответ. ред. Н.А.Баскаков. – Нальчик: Эльбрус, 1976. – 570 с.
47. Грамматика современного якутского языка. Синтаксис. – Новосибирск: Наука. 1995. – 333 с.
48. Гранин Г.Г., Бондаренко С.М. О типах учебных текстов. – ПШУ, выпуск 3, 1975.
49. Грузинская И.А. Упражнения в 5, 6, 7 и 8 классах // ИЯШ, 1940, № 3.
50. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – С. 28.
51. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретический и экспериментальные психологические исследования. – М., 1986. – С. 19, 69.
52. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – С 28, 45.
53. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. – Томск: Пеленг, 1995. – С. 19.
54. Давыдов В.В. Современное состояние и перспективы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1990. – С. 183.
55. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация обучения в 5-9 классах средней школы // Межрегиональный вестник школ развития личности “Феникс”, в 5. – М.: Изд-во “Русская энциклопедия”, 1996. – С. 6-37.
56. Данилов М.А. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. – М., 1975. – С. 105.
57. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка: Пособие для учителя. 2-е издание. – М.: Наука, 2000. – 144 с.
58. Деятельностный подход к обучению – путь к прочным знаниям. Методические указания / Сост. Л.П.Разбегаева, В.М.Целуйко. – Волгоград: ВГПИ, 1990. – С. 59.
59. Деятельностный подход к развитию творческой личности ребенка в школе // Материалы региональной научной практической конференции, г. Саранск, 20 марта 1998 г. – С. 88.
60. Дидактика средней школы / Под редакцией Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 319.
61. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.-Л., 1948. – С. 98.

62. Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения. Автореф. Дисс... докт. пед. наук. – М., 1990. – С. 7.
63. Дудников А.В. Пути активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. Вопросы активизации учебного процесса на уроках русского языка и литературы в средней школе. Сборник трудов. – М., 1974. – С. 6.
64. Дусавицкий А.К. Развивающее обучение: принципы системы и подготовка учителей // Межрегиональный вестник школ развития личности “Феникс”, с. в. 5. – М.: Изд-во “Русская энциклопедия”, 1996. – С. 38-49.
65. Душина И.В. и др. Наш дом – Земля. – М., 1997. – С. 68.
66. Дьяченко В.Н. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991.
67. Жарова Л.В. Учить самостоятельной деятельности. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 205.
68. Жинкин Н.И., Загузов Н.И.П. Теоретико-методологические аспекты подготовки к защите кандидатской диссертации по педагогическим наукам. Методические рекомендации в помощь аспиранту и соискателю ученой степени. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. университета, 1995. – С. 34.
69. Зайнуллин М.В. Модальность как функционально-семантическая категория. – Саратов, 1986. – С. 44.
70. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968. – С. 67.
71. Занков Л.В. Обучение и развитие. Избранные психологические труды. Ч.1, гл.3. – М., 1990. – С. 17, 25.
72. Закирьянов К.З. Типы уроков развития речи // Башкортостан укытыусыны, 1998, № 7. – С. 33-36.
73. Закиев М.З. Татарская грамматика. Синтаксис. Т. III. – Казань, 1992. – 487 с.
74. Захарова А.В. Развитие контроля и оценка в процессе формирования учебной деятельности / Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 107-114.
75. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие для вузов. – Ростов Н/Д, 1997. – С. 5.
76. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. Книга для учителя. – М., 1984.

- 77.Игнатъева Г.А. Технология формирования учебной деятельности учащихся в процессе изучения единого курса “География России”. Автореф. Дисс... канд. пед. наук. – М., 1996. – С. 17.
- 78.Ильенко З.Г. Синтаксические единицы в тексте. – М., 1989. – 61 с.
- 79.Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – С. 307.
- 80.Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986. – С. 111.
- 81.Инноватика образования в Республике Башкортостан. Ежегодный бюллетень. Выпуск № 3. – Уфа, 2000.
- 82.Исламова Л.А. Связные тексты и их роль в развитии речи учащихся в условиях двуязычия // Русский язык в башкирской школе, 1983, № 2. – С. 24-25
- 83.Кабанова- Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981. – С. 67-96.
- 84.Калганова Т.А. Сочинения различных жанров в старших классов. – 2-е издание. – М.: Просвещение, 2000. – 192 с.
- 85.Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979.
- 86.Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: Учебное пособие. – М., 1991. – 135 с.
- 87.Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности. – М., 1986. – С. 13.
- 88.Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание, 1989. – С. 77.
- 89.Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1989. – С. 160.
- 90.Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во Сам.ГПИ, 1994. – С. 105.
- 91.Кушнир А. Хватит экспериментов // Учительская газета, 1999, № 19. – С. 3.
- 92.Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 36.
- 93.Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – С. 71.
- 94.Леонтьев А.Н. Анализ деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1983, № 2. – С. 9.



95. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – С. 304.
96. Лернер И.Л. Учебный предмет, тема, урок. – М., 1987. – С. 65.
97. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. – С. 37, 38, 96.
98. Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся // Советская педагогика, 1974, № 7. – С. 28-37.
99. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика, 1998, № 2.
100. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Прометей, 1996. – С. 463.
101. Маликова Р.С., Сухов В.П. Технология деятельностного подхода в курсе географии 6 класса. – Уфа, 1997. – С. 6.
102. Маликова Р.С.. Формирование учебной деятельности учащихся в педагогическом процессе общеобразовательной школы (на материале изучения географии). Дисс... канд. пед. наук. – Уфа, 1999. – 197 с.
103. Марёв И. Методологические основы дидактики. – М.: Педагогика, 1987. – С. 22.
104. Маркова А.Н. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М., 1983. – С. 63.
105. Маркова А.Н., Матис Е.А., Орлова А.Б. Формирование мотивации учения. М. Просвещение. 1990. с192.
106. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – С. 96.
107. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. 1972. – С. 188.
108. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в обучении. – М., 1972. – С. 207.
109. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – С. 368.
110. Махмутов М.И. Современный урок. Второе издание. – М., 1985. – С. 67.

111. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка. – М., 1998. – С. 44.
112. Методика преподавания башкирского языка в 5-9 классах / Под ред. Р.Г.Азнагулова. – Уфа., 1996.
113. Методика преподавания русского языка в 5-9 классах башкирской школы. – Уфа: Китап, 1996.
114. Минина Е.Н. Современный урок русского языка // Нестандартные формы организации обучения русскому языку. – Тверь, 1994.
115. Новиков А.М. Гуманизация профессионального образования / Советская педагогика, 1989, № 5. – С. 23-27.
116. Новиков А.М. Как работать над диссертацией / Пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю. – М.: Педагогический поиск, 1994. – С. 123.
117. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 87.
118. Омарова Г. Взаимное обучение // Народное образование, 1991, № 7. – С. 45-46.
119. Онищук В.А. Урок в современной школе: пособие для учителей. – М., 1981.
120. Панфилов В.З. Взаимоотношение языка и мышления. – М., 1971.
121. Парубченко Л. Без царя в голове / Учительская газета, 1999, № 44. – С. 3.
122. Педагогика / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1988. – С. 478.
123. Педагогика / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Российское педагогическое агенство, 2002. – 637 с.
124. Педагогические технологии адаптивной школы. – М., 1998. – С. 5, 38.
125. Петров А.В. Развивающее обучение. – Челябинск: Изд-во ЧППУ “Факел”, 1997. – 261 с.
126. Пешковский А.М. Избранные труды. – М., 1959. – С. 2.
127. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальные исследования. – М.: Педагогика, 1990. – 240 с.
128. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

129. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии в системе образования. – М.: Академия, 1990.
130. Подольский А.И. Модель педагогической системы развивающего обучения. – Магнитогорск, 1998. – С. 3.
131. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 141.
132. Познавательные процессы и способности. Под редакцией В.Д.Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 142.
133. Поиски и находки. Сборник статей. – Набережные Челны, 2000. – С. 4.
134. Полякова А.В. Дидактические требования к учебному материалу учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения. Тезисы первого Общенационального конгресса по чтению – 18-21 августа 1992 г. – М., 1992.
135. Полякова А.В. Развивающая функция вариативных заданий в учебниках русского языка для начальных классов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991, выпуск 20.
136. Поспелов Н.Н. Формирование мыслительных операций. – М., 1989. – С.13, 150.
137. Поташкин М.М. Инновационные школы России: Становление и развитие: Опыт программно-целевого упражнения: Пособие для руководителей образовательных учреждений. Российская академия образования, Институт управления образованием. – М.: Новая школа, 1996. – 310 с.
138. Потемкина А.А. Из записок по русской грамматике. – М., 1985. – С. 11.
139. Потемкина О.Ф. Как сделать урок интересным для учителя и для учеников: пособие для учителей и школьных психологов. – М., 1993.
140. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1980.
141. Расулов Иномджон. Односоставные предложения в современном узбекском языке. Автореф. Дисс... докт. фил. наук. – Ташкент, 1973. – 41 с.
142. Рахимов А.З. Педагогическая технология деятельностного подхода в обучении. – Уфа, 1991. – С. 57.

143. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность: цикл лекций / Под центр "Эксперимент". – Рига: Пеленг, 1992. – 42 с.
144. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность: цикл лекций / Под ред. "Эксперимент". – Рига: Пеленг, 1992. – С. 42.
145. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. – Томск: Пеленг, 1993. – С. 61.
146. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – С. 17.
147. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2 т. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – С. 323.
148. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2, 1922 – С. 153.
149. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
150. Сәйетбатталов Ф.Ф. Башкорт теле. I том. Ябай һөйләм синтаксисы. Өфө, 1999.
151. Сәйетбатталов Ф.Ф. Башкорт теле. 7-8 кл өсөн дәреслек. – Өфө, 1994. – 61-62-се б.
152. Сәйетбатталов Ф.Ф. Башкорт теленең стилистикаһы. – Өфө, 1985.
153. Самойленко П.И. Формирование научного мировоззрения. – М., 1981. – С. 17.
154. Сахипова З.Г., Жуйков С.Ф., Азнабаева Ф.Ф. Развивающее обучение на уроках русского языка в башкирской школе. – Уфа, 1995. – С. 111.
155. Саяхова Л.Г. Связный текст как учебная единица на уроках русского языка. – Уфа, 1987.
156. Семёнова Л. О развивающем обучении / Учительская газета, 1999, № 44.
157. Семько Г.К. Технология развивающего обучения. – М., 1996. – С. 201.
158. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. – М., 1983. – С. 69, 306.
159. Сериков В.В. Образование и личность: Учебное пособие. – М., 1999. – С. 271.
160. Сикора М. К проблеме развивающего обучения // Советская педагогика, 1988, № 8. – С. 22-24.

161. Симонов В.П. Об управлении учебно-воспитательным процессом. – М., 1987. – С. 157.
162. Скаткин Н.И. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – С. 206.
163. Скаткин Н.И. Проблемы современной дидактики. – М., 1980. – С. 6.
164. Современный урок: Опыт, проблемы, перспективы. Тезисы докладов научно-практической конференции 29 марта 2000 года. Часть 2. Уфа, 2000. – С. 92.
165. Соколова Г.И. Организация развивающего обучения русскому языку в 5 классе по учебнику В.В. Репкина «Введение в синтаксис». Томск, 1997.
166. Старовойтова Л.Р. Уроки русского языка. М., 1989.
167. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М. 1975. с302.
168. Сухов В.П. Деятельностный подход в развивающем обучении школьника. – Уфа, 1997. – С. 19, 97.
169. Талызина И.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М., 1983. – С. 17, 67.
170. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М., 1988. – С. 17.
171. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера, НИИ общей педагогики АПИ СССР. – М.: Педагогика, 1989. – С. 320.
172. Терегулов Ф.Ш. Исходные условия формирования мыслительной деятельности школьников // Пути формирования творческого мышления школьников. – Уфа: БГПИ, 1983. – С. 83-90.
173. Терегулов Ф.Ш., Штейнберг В.Э. Образование – новый взгляд: теория, технология, практика. – Уфа: Изд-во БИРО, 1998. – 232 с.
174. Тикеев Д.С. Башкорт теленен кушма һөйләм синтаксисын өйрәнү. – Куйбышев, 1992.
175. Тикеев Д.С. Башкорт теленен һүзбәйләнештәре. – Стәрлетамак, 1992. – С. 27.

176. Тикеев Д.С. Башкорт теленең синтаксик төзөлөшөн өйрәнеү. – Өфө, 1996. – 144 с.
177. Тикеев Д.С. Башкорт теленең ябай һөйләм синтаксисын өйрәнеү. – Куйбышев, 1989. – С. 105.
178. Урок в системе развивающего обучения (из опыта работы) / Под ред. А.К.Дусавицкого. – Харьков. Центр психологии и методики развивающего обучения, 1996. – 46 с.
179. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 томах. Т. 3. – М., 1989. – С.13.
180. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973. – С. 67.
181. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М., 1984. – С. 67.
182. Фомичева Г.А., Доморацкая З.А., Сниткина Г.И. О принципах отбора языкового материала в экспериментальных учебниках русского языка. – ПШУ, выпуск 11, 1982.
183. Формирование познавательной деятельности школьников и студентов. Сборник научных трудов. – Тюмень: ГТУ, 1982. – С. 160.
184. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляурис. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – С. 240.
185. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
186. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. – М., 1957. – С. 471.
187. Фразкин Ф.А. Вопросы формирования и воспитания детей. – Владимир, 1972. – С. 210.
188. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. М. 1998. с43.
189. Хамитов Э.Ш. Контингент формирования гуманитарного вуза: теория, подходы, практика. – Челябинск, 1999. – С. 213.
190. Хамитов Э.Ш. Развивающее обучение и воспитание в формировании творческой личности // Теория и практика развивающего обучения: итоги и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции, 28-30 сентября 1995 г. – Уфа: БГПИ; АРУ, 1995. – С. 3.
191. Цетлин В.С. Структура учебника как средство руководства познавательной деятельностью учащихся. Экспресс-информация. – М., 1988.

192. Цукерман Г. Остаёмся диссидентами / Учительская газета, 1999, № 19.
193. Чередов И.М. Форма учебной работы в средней школе. – М., 1988. – С. 5.
194. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М., 1987.
195. Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. – М., 1957. – С. 309.
196. «Школа – 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Выпуск 1. – М., 1997. – С. 5, 17.
197. Шмелёв Д.Н. Очерки по русскому языку. – М., 1984. – С. 115.
198. Щерба Л.В. Избранные труды. – М., 1957. – С. 187.
199. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
200. Щукина Т.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
201. Әхмәр К. Башкорт телендә тезмә кушма һөйләмдәр. – Өфө, 1960.
202. Әхмәр К. Башкорт телендә ябай һөйләм синтаксисы. – Өфө, 1958.
203. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 7.
204. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1976.
205. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – С. 17, 64.
206. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979. – С. 21.
207. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994, № 2.
208. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в школе. – М., 1996. – С. 96.
209. Ямалетдинова А. Теория и практика урока русского языка в свете новой концепции обучения // Учитель Башкортостана, 1999, №1. – С. 50.
210. Ямбург Е.А. Педагогический ансамбль школы. – М., 1987. – С. 68.
211. Янченко В.Д. Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка в средней школе. Автореферат канд. дисс. – М., 1999. – С. 91.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## АНКЕТА

1. Какие новые технологии обучения Вам известны?
2. Как Вы относитесь к идее развивающего обучения?  
1)Положительно      2)Отрицательно      3)Безразлично
3. Можете ли Вы перечислить основные положения развивающего обучения?  
1)Да      2)Нет      3)Частично
4. Осуществляете ли принципы развивающего обучения на практике?  
1)Да      2)Нет      3)Частично
5. По какой причине Вы недостаточно используете методы, приёмы развивающего обучения?
  - 1) Считаю нецелесообразным
  - 2) Из-за ограниченности времени
  - 3) Из-за собственной неподготовленности
  - 4) Из-за слабой подготовки учащихся
6. Выберите из списка те технологии, которыми Вы владеете:
  - 1)Развивающее обучение
  - 2)Теория поэтапного формирования умственных действий
  - 3)Проблемное обучение
  - 4)Программированное обучение
7. Способствует ли существующее традиционное обучение развитию личности учащегося?  
1)Да      2)Нет      3)Затрудняюсь ответить
8. Что Вы считаете наиболее важным в учебном процессе?
  - 1)Формирование прочных знаний по предмету
  - 2)Развитие учащихся
  - 3)Активизация познавательной деятельности учащихся
  - 4)Другое
9. Какую позицию преимущественно должен занимать учитель на уроке?
  - 1)Источника и передатчика информации
  - 2)Контролирующего и оценивающего ЗУН (знания, умения, навыки)
  - 3)Организатора учебно-познавательной деятельностью учащихся
10. Знакомо ли Вам понятие «деятельностный подход к обучению»?
11. Как Вы понимаете «сотрудничество учителя и учащихся»?
  - 1)Гуманизация взаимоотношений
  - 2)Взаимопомощь



3) Совместная деятельность

4) Другое

12. Испытываете ли Вы затруднение при организации деятельности ученика на уроке?

1) Да 2) Чаще да, чем нет 3) Чаще нет, чем да 4) Нет

13. Назовите затруднения, которые Вы испытываете наиболее часто в организации деятельности учащихся?

1) Не удаётся заинтересовать учащихся

2) Не удаётся включить учащихся в деятельность

3) При организации самостоятельной работы

4) При использовании групповых форм организации обучения

5) При решении проблемных ситуаций

14. Включаете ли Вы учеников в процесс конструирования (получения) знаний при изучении нового материала?

1) Всегда 2) Чаще да, чем нет 3) Чаще нет, чем да 4) Нет

15. Владете ли Вы проблемными методами обучения?

1) Да 2) Нет 3) Частично 4) Затрудняюсь ответить

16. Владете ли Вы методами организации самостоятельной работы учащихся?

1) Да 2) Нет 3) Частично 4) Затрудняюсь ответить

17. Какими мотивами и ценностями должен руководствоваться учитель, реализующий развивающее обучение?

1) Главная ценность - развитие учащихся

2) Гуманистические ценности

3) Интерес к предмету

4) Другое

18. Ваше личное отношение к развивающему обучению:

1) Положительно

2) Отрицательно

3) Всё равно

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

## АНКЕТА

Уважаемый коллега! Нам бы хотелось узнать Ваше мнение о технологии развивающего обучения.

С этой целью мы просили Вас заполнить данную анкету. Ответы должны быть объективными, чтобы мы знали направление, по которым необходимо совершенствовать работу. В вопросах, где предложены варианты ответов, обведите кружочком букву кодирования ответа, совпадающего с Вашим мнением. Если у Вас другое мнение, допишите его.

Гарантируем полную анонимность ответов.

1. Вы работаете.

А) в общеобразовательной школе

Б) в инновационной школе

2. Ваш стаж работы по специальности.

3. Какие новшества применяете в своей работе?

4. Какие трудности испытываете при использовании новых технологий?

5. Оцените, пожалуйста, степень важности данных качеств в "идеальном" образе учителя и меру их сформированности у Вас (оценивайте по 10 бальной системе).

Перечень качеств	Степень значимости в "идеальном учителе"	Наличие качеств у Вас
Хорошие знания по предмету Хорошее знание методики Творческий подход к профессии Постоянное самообразование Умение поощрять оригинальность и самостоятельность учащихся Стремление заинтересовать учащихся предметом Интерес к инновациям Культура речи Научная эрудиция Общеобразовательный кругозор Способность учить самоанализа		

Ваши пожелания по исследуемой проблеме.

Анкета заполнена. Благодарим за ответы!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Башкорт мәктәптәрененң 7 класында «Әсә теле»н үстөрөүсә укытыу системаһында өйрәнөү өсөн дәрестәр бүленешә

<b>I.</b>	<b>Үтелгәндәрзә кабатлау:</b>	<b>3 сәгәт</b>
	Фонетика, орфография, орфоэпия буйынса үтелгәндәрзә кабатлау	1
	Морфология һәм лексика	1
	Тамыр һәм яһалма һүзәр. Яһаусы һәм үзгәртеүсә ялгаузар	1
<b>II.</b>	<b>Синтаксис. һүзбәйләнеш</b>	<b>11</b>
	Синтаксистын төп максаты. һүзбәйләнеш һәм һөйләм	1
	Һүзбәйләнештен барлыкка килеү юлдары	1
	Эйәртеүле бәйләнеш төрзәрә	1
	Ярашыу	1
	Башкарылыу	1
	Эйәртеүле бәйләнеш төрө: йөнәшәлек	1
	Һөйкәлеү	1
	Һүзбәйләнеш һәм кушма һүз	1
	Нығынған һүзбәйләнеш	1
	Биремле диктант. Алырзан. (диктанттар йыйынтыгы). – Өфө, 1993. – 130-сы б.	1
	Бәйләнешле телмәр үстөрөү. Ә.Лотфуллиндың «Хушлашыу» картинаһы буйынса инша	1
<b>III.</b>	<b>Ябай һөйләм. һөйләмдән баш һәм эйәрсән киҫәктәрә</b>	<b>9</b>
	Эйә һәм хәбәр. Эйә менән хәбәр араһында һызык	1
	Һөйләмдән эйәрсән киҫәктәрә. Аныклаусы. Тин һәм тин булмаған аныклаусылар	1
	Өстәтмәлек	1
	Тултырыусы. Тура һәм ситләтелгән тултырыусы	1
	Рәүеш, күләм-дәрәжә, урын һәм вакыт хәлдәрә	1
	Шарт, сәбәп, максат һәм кире хәлдәр	1
	Һөйләмдә һөйләм киҫәктәренән урынлашыу тәртибе һәм үтелгәндәрзә кабатлау	1
	Бәйләнешле телмәр үстөрөү	1
<b>IV.</b>	<b>Ике һәм бер составлы һөйләмдәр</b>	<b>7</b>
	Ике һәм бер составлы һөйләмдәр тураһында төшөнсә	1
	Билдәле эйәле һөйләм	1
	Билдәһез эйәле һөйләм	1
	Эйәһез һөйләм	1
	Атама һөйләм	1
	Бер составлы һөйләмдәр буйынса йомғаклау дәресе	1
	Телмәр үстөрөү дәресе	1

V.	Тулы һәм кәм һөйләмдәр	2
	Тулы һәм кәм һөйләмдәр	1
	Кәм һөйләмдәрҙе кулланып, өйрәнеү излождениены языу	1
VI.	Тин киҫәкле һөйләмдәр	5
	Тин киҫәктәр тураһында дөйөм төшөнсә	1
	Тин киҫәктәр эргәһендә тыныш билдәләре	2
	Тин киҫәктәр эргәһендә дөйөмләштәрәүсә һүззәр	1
	Диктант	1
VII.	Һөйләм киҫәктәрә менән грамматик бөйлөнөшә булмаған һүззәр һәм һүзбөйлөнөштәр	4
	Өндөш һүз. Өндөш һүззәрә эргәһендә тыныш билдәләре	1
	Инеш һүз һәм инеш һөйләмдәр	1
	Инеш һүз һәм инеш һөйләмдәр эргәһендә тыныш билдәләре	1
	Өндөш һүз һәм инеш һүззәрҙә телмәрзә кулланырга өйрәтәү, тыныш билдәләрен кулланыу күнөкмәләрен нығытыу	1
VIII	Һөйләмдәң айырымланған эйәрсән киҫәктәрә	10
	Айырымланыу тураһында төшөнсә	1
	Өстәлмәлектәрзән айырымланыуы	1
	Аныклаусыларзын айырымланыуы	1
	Аныклаусылар менән өстәлмәлектәрзән айырымланыуы	1
	Хәл әйтөмдәрә һәм уларзын үзәнсәлектәрә	1
	Хәл әйтөмдәрәнен айырымланыуы	4
	Айырымланған эйәрсән киҫәктәр буйынса излождение	1
IX.	Тура һәм ситләтелгән телмәр	4
	Тура һәм ситләтелгән телмәр	1
	Тура телмәрләдә һөйләмдәрзә тыныш билдәләре	1
	Диалог. Цитата.	1
	Анлатмалы диктант	1
X.	Үтелгәндәрзә кабатлау	2
	Һүзбөйлөнөштәр. Морфологик анализға таянып, ялгаузарзын төрзәрән билдәләү. Урыҫ теләнән ингән һүззәрзә ялгаузарзын язылышы.	1
	Ярашыу бөйлөнөшәнен үзәнсәлектәрә. Һөйләмдәң баш киҫәктәрә	1
XI.	Бөйлөнөшлә телмәр үстәрәү	7

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

## «Тиң киҗәкле һөйләмдәр» темаһы буйынса тест эше

1. Түбәндәге һөйләмдәрҙә тиң киҗәктәрҙә табығыз. Улар һөйләмден ниндәй киҗәгә булып килгән?

Егермеһе яңы тулып узған Йәнтимер Байназаров – актер. Ысын сәхнәлә бер генә тапкыр за уйнарға өлгөрмәгән артист, үҙе әйтмешләй, кәмитсе. Таза, һылыу кәүҙәле, кин янаклы, йәйенкерәк танаулы, куйы кара кашлы был егет шағир һәм полководец Салауат Юлаев ролен сәхнәлә уйнарға хыяллана ине. Ә яҙмыш уға тормошта уйнар өсөн хөзөргә бүтән роль әҙерләп куйған: разведка взводы командиры. (М.К.)

1. Кағизәне язып бөтөрөгөз.

Тиң киҗәкле һөйләмдәр тип ...

2. һөйләм эсендәге тыныш билдәһе урынлы куйылғанмы?

Ни өсөн?

Сәлих һиҗкәнеп китте лә, әсәһенә һораулы карашын текәне. (Х.М.)

3. Бирелгән һөйләмдәрҙә кәрәкле тыныш билдәләрен куйығыз, тиң киҗәктәрҙән астарына һызығыз.

Йыр! Ниндәй нәфис гүзәл һәм яғымлы 398! (З.Б.)

Күрмәнем дә көндөң кыҗкарғанын

һизмәнем дә йәйҙән узғанын ... (Р.Б.)

Халкым... билгә кылыс таккан ләкин күршегә ил баҗмаған. (М.К.)

4. Түбәндәге схемаларҙың кайһыһы бирелгән һөйләмдәге?

Ер өстөнә бөгөн генә төшкән ак кар за, күктән йылмайып караған қояш та уның күңелен аса алманы.

[О, О за О.]

[О за, О та.]

[О, ләкин О.]

5. Түбәндәге схемаларға тап килгән һөйләмдәр уйлап язығыз.

Эйә һәм эйә хәбәр.

Эйә хәбәр ла-лә (да-дә) хәбәр.

Эйә хәбәр һәм хәбәр.

6. Бирелгән һөйләмдә астына һызылған һүзәр һисек атала? Ни өсөн?

Сел, тумыртка, һайыҗкан – *былар безҙән якта кышлаусы коштар.*

7. Тиң киҗәктәрҙән алдында килгән дөйөмлөштәрәүсе һүзәрҙән һун... (ниндәй тыныш билдәһе?) куйыла. Мәҗәлән, ....

8. Бирелгән һөйләмдә тыныш билдәһе куйығыз һәм кағизәне тамамлағыз.

Тыуған ауыл яланы тыуған ауыл юлы һәммәһе лә таныш һәммәһе лә күнелгә якын.

Тин киҫәктәрҙән һунынан килгән дөйөмләштәрәүсә һүз алдынан ....

### Баһалау критерийзари

№	Иң юғары балл	Хаталар өсөн кәметеләргә тейешле баллар
1.	4 балл	Һәр хата өсөн 0,5 балл кәметелә
2.	2 балл	Тулыһынса бирелмәһә, 1 балл, бөтөнләй, йә дәрәҫ булмаһа – 2 балл
3.	1 балл	Дәрәҫ күрһәтелмәһә – 1 балл
4.	3 балл	Һәр хаталы йә кәрәкле урында бөтөнләй куйылмаған тыныш билдәһе өсөн – 1 балл
5.	2 балл	Дәрәҫ күрһәтелмәһә – 2 балл
6.	6 балл	Һәр хаталы һөйләм өсөн – 2 балл
7.	3 балл	Тулы булмаған кағизә өсөн – 2 балл
8.	3 балл	Кағизә тулы биреләп тә, миқал булмаһа – 1 балл
9.	3 балл	Тыныш билдәһе дәрәҫ куйылмаһа – 2 балл, кағизәне язып бөтөрмәһәләр – 2 балл

### Баһалау нормалары

% эшләнгән эш

«5» - 95 % тиклем

«4» - 85 % тиклем

«3» - 75 % тиклем

«2» - < 75 %

15-17 балл

12-15 балл

8-12 балл

< 8 балл

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

## Творческие задания по отдельным смысловым блокам знаний

1. Творческие задания по теме “Словосочетание”.

Задания на анализ

1. Проанализируйте два определения “словосочетание”.

- 1) *Бөтөн бер уйзы анлатмаусы,*      2) *Һүззәр төркөмдөрөнән тороусы,*  
*тамамланған интонацияға эйә*      *һәр вақыт*      *тамамланған интона-*  
*булмаусы һәм һөйләмде барлыкка*      *цияға эйә булыусы синтаксик*  
*килтереүсе һүззәр тезмәһе.*      *берәмек.*

Кайһыһы дөрөс? Ни өсөн?

2. Прочитай и сделай анализ текста.

*Көзгө сал аяз һалкын көн. Кояш тауға һаркып бара. Ишек алдын баһкан алабута, кесерткән кыяктарында кырау йымылдап ята. Шакылдап тунған суғырмак ер өстөнә боззан ука аузар һузылған. Эйе, көзгө кояш, сағыу йылмайһа ла, кинәндереп йылытмай шул инде ерзе... (З.Б.).*

Тезмә һәм эйәртеүле бөйләнешкә миһсалдар табығыз, иһбатлағыз.

Задание на постановку проблем.

1. Определи, к какому типу связи относится словосочетание Кәримден китабы. Ни өсөн?

2. Как отметить словосочетание от сложных слов?

*Безең ауылдын осонда өс тирәк үсеп ултыра. Шуғалыр инде колхозыбызға ла “Өстирәк” исемен биргәндәр. Карыһыу йылғаһында һары һыу аға икән, тип уйламағыз, ярзары һары балсыкты булған өсөн шулай атағандар уны.*

Задания на планирование.

1. Составьте план-схему изучения темы “Словосочетания”.

2. Попробуйте придумать сказку “В стране словосочетаний”.

Задания на способ решения.

1. Найти соответствующие фразеологизмы.

Гәлим бында *килмәне*. Кунактарзы *кәзерләп* каршыланык.

Ул *арттырып* һөйләй.

Задания на рефлексию.

1. Какой тип подчинительной связи требует соответствующего падежа у зависимых слов: примыкание или управление?

2. Проанализируй план изучения темы “Словосочетание” и оцени свои знания по этому разделу.

### Урок-семинар «Главные члены предложения».

Цели и задачи:

Что ученик должен знать. Должен уметь?

- Знать и точно понимать термины и словарные слова по теме;
- Знать определения научных понятий: «грамматическая основа», «подлежащее», «сказуемое», «инверсия», «типы сказуемых»;
- Знать формулировки правил постановки знаков препинания между членами предложения;
- Уметь производить синтаксический разбор предложений;
- Уметь ставить знаки препинания между главными членами предложения;
- Уметь интонационно правильно произносить предложения, где ставится тире между главными членами предложения;
- Уметь пользоваться в речи предложениями с полной грамматической ошибкой.

Класс делится на 5 групп, в каждую из которых входит 5 человек. Всем им предлагается подготовиться по следующим вопросам и заданиям (при этом они не знают, и кто из групп будет отвечать).

Задание:

1. Узнать о лингвистах, занимавшихся изучением лингвистической основы предложения, а также знакомство главным и второстепенными членами предложения.

2. Составить самодиктант по теме: «Главные члены предложения» (слова – термины и словарные слова, изучаемые в теме).

3. Составить устный ответ на лингвистическую тему: «Главные члены предложения» (с последующим рецензированием).

4. Сравнить текст-описание и текст-повествование с целью выявления особенностей строения грамматической основы предложения, выразительно прочитать текст.

5. Выразительно прочитать текст, расставить знаки препинания, объяснить правописание указанных слов.

На подготовку дается 8 минут. После этого называется группа, отвечающая по данному вопросу, ребята сами определяют кто будет отвечать их группе. Все остальные, внимательно слушая ответ ученика, готовятся дать рецензию на него по следующему плану:

1. Был ли ответ содержательным?
2. Был ли ответ последовательным?
3. Был ли ответ точным?
4. Был ли ответ выразительным?

Творческий отчет группы проводится в той последовательности, в которой были даны группам, ибо эти задания подчинены логике раскрытия темы и ее усвоения.



## Творческий отчет групп.

Первая группа. Докладывает подготовленное сообщение о лингвистах Н.К.Дмитриеве, А.А.Юлдашеве, К.З.Ахмерове, Г.Г.Саитбатталове, А.М.Азнабаеве (можно демонстрировать видеоряд об их научной деятельности). Учащиеся групп внимательно слушают и записывают в тетради фамилии и имена ученых, их открытия и достижения в этой области лингвистики, в которой они работали, задают вопросы.

Учитель. Работая на темой, мы неоднократно обращаемся с вами к словам-терминам, а также к словарным словам, требующим объяснения с точки зрения лексического значения и правописания, поэтому не случайно, что задание для второй групп было: составить самодиктант.

Вторая группа. Диктант, составленный учащимися второй группы, диктуется лидером этой группы для всего класса. Учащиеся других групп записывают диктант на альбомных листах фломастерами. Учащимся разрешается в группах совещаться. Альбомные листы демонстрируются всему классу. Учитель записывает варианты опорных фрагментов предложений на доске. Идет коллективное обсуждение. Осуществляется аргументированный выбор единого варианта. Главное, чтобы любой вариант, который предлагают ученики, был аргументирован соответствующими правилами, примерами.

Учитель. Сегодня прозвучало новое слово – лингвист. Запишем его в рабочую тетрадь (словарная работа) и выясним лексическое значение этого слова.

Третья группа. Учащиеся этой группы представляют составленный ими устный ответ на лингвистическую тему «Главные члены предложения».

Полученные сведения теоретического характера оказались необходимыми учащимся и для выполнения практических заданий, одной из которых – синтаксический разбор предложения.

Группа предлагает всему классу выполнить синтаксический разбор отобранных ими предложений:

1. А.С.Пушкин халкыбыззың иң яраткан языусыларынан һанала. (общая характеристика).

2. Котлобай менән уның офицеры ауылдан йән-фарман сабып сыктылар за Каратаузың көньяк итәгендәге кыуаклыкка тарттылар. һыбайлылар за улар артынан саптылар. Ләкин улар кыуактар ышығында тупланып әзер торған кызылармеецтарзың каты көсөнә каклыкты. (һ. Д.)

3. Ике якшы дус булһа, ике аранан кыл үтмәс. Эштең ояты юк. Юртақ аттың тояғы икәү. Ялкаузың эше таркау. Узған болотто тотоп булмай, калған кешене көтөп булмай. Ярзам итә алмаһан, камасаулык итмә.

Четвертая группа. Группе нужно было провести синтаксический разбор приведенных ниже предложений, вывести правило использования

тире в предложении и назвать случай, когда не ставится, привести собственные примеры:

1. Донъя — йозак, аскысы — белем.
1. Йәш сакта укыу — ташка языу, картайгас укыу — бозга языу.
2. Укыу — белем шишмәһе.
3. Ялкаулык — ярлылыктын аскысы, тырышлык — бәхет баҫкысы.
5. Һөнәрһез ир — канатһыз кош.
6. Бүренәң көсө — тешендә.
7. Байлык күрке — мал менән.

Группа докладывает о результатах выполненной работы. Идет коллективное обсуждение результатов работы группы в классе, учащиеся других групп задают вопросы.

Пятая группа. Учащиеся группы должны были заполнить пропуски в предложенном им тексте и выписать главные члены предложения.

Результат работы и этой группы активно обсуждается всем классом, ребята задают любые возникшие у них вопросы, группа должна четко и аргументировано уметь ответить на любой из заданных вопросов.

Итак, все задания выполнены, план семинара исчерпан, подводятся итоги: оценивается работа каждой группы.

Делается вывод о том, что полученные знания необходимы не только в школе, они нужны каждому грамотному человеку для активной трудовой, общественной жизни, культура общения.