

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.1 Рус

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-120-129

О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

И. О. Родионова

Аннотация. *Статья посвящена исследованию формирования орфографических действий у учащихся 5–7-х классов на примере изучения темы «Глагол». Рассматривается проблема снижения уровня орфографической грамотности учащихся и путь преодоления данной тенденции. Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий у обучающихся в 5–7-х классах. Описаны разработанная система упражнений и условия достижения поставленной цели. Приведены конкретные примеры соответствующих заданий каждой группы упражнений. Сделаны выводы о необходимости использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий, зависимости правописных умений напрямую от знаний норм правописания, а также от действия механизмов внутренней речи – выбора и контроля. Реализация разработанной методики в опытно обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих.*

Ключевые слова: *когнитивно-коммуникативный подход, выбор, орфографическая грамотность.*

A SYSTEM OF EXERCISES FOR FORMING SPELLING ACTIVITIES THROUGH A COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH

I. O. Rodionova

Abstract. *The article deals with the study of forming spelling activities in students of 5–7th grades on the example of studying the topic „Verb”. The problem of decrease of level of spelling literacy of pupils and a way of overcoming this tendency is considered. The aim of the study is to develop and experimentally test the effectiveness of a cognitive and communicative approach in the formation of spelling activities in students in the 5–7th grades. The*

© Родионова И. О., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

developed system of exercises and conditions for achieving the goal are described. Specific examples of corresponding tasks for each group of exercises are given. Conclusions are made about the necessity of using the cognitive-communicative approach in the formation of spelling activities, about the dependence of spelling skills directly on the knowledge of spelling norms, as well as about the internal speech mechanisms – choice and control. The implementation of the developed method in the pilot training showed a positive dynamics of spelling skills formation as text-forming ones.

Keywords: *cognitive-communicative approach, choice, spelling literacy.*

Переход на новую аттестацию школьников (см. закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 15) выявил ряд нерешенных проблем, среди которых проблема формирования функциональной грамотности обучающихся, компонентом которой является практическая орфографическая грамотность. Снижение уровня орфографической грамотности у выпускников школы актуализирует необходимость продолжить научный поиск в методике орфографии, для чего необходимо использовать потенциал письма как вида речевой деятельности и психологические механизмы выбора и контроля, обеспечивающие эффективное формирование орфографического действия. В стратегиях сферы современного образования особо подчеркивается важность формирования у школьников необходимых компетенций, личностных качеств и универсальных учебных действий, предметных умений, что может быть достигнуто при условии реализации в обучении орфографии когнитивно-коммуникативного подхода. В статье «Когнитивные тактики в общей стратегии обучения русскому языку» А. Д. Дейкина констатирует: «Познавательный (когнитивный) характер современного обучения русскому языку основывается на научных теориях в области когнитивной грамматики, психологии, дидактики, вбирающих в себя предшествующий опыт обучения и современные условия» [1, с. 20].

Бесспорен тот факт, что правописание глагольных форм относится к наиболее сложным для усвоения темам и требует многократного повторения. Несмотря на

научный поиск разнообразных методов и приемов в методике преподавания данной темы, вплоть до спорного полного отказа от правила при выборе написания [2], в методических рекомендациях И. П. Цыбулько [3] при анализе состояния грамотности обучающихся ежегодно констатируется низкий уровень орфографических умений. В процессе обработки полученных результатов установлено, что процент выпускников, правильно выполнивших задания ЕГЭ (9–12), в анализируемом периоде значительно ниже, чем в предыдущем году. По статистическим показателям, «самой сложной орфограммой для экзаменуемых в 2019 г. оказалась орфограмма «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий» [3, с. 9]. Так, в 2018 г. с заданием успешно справились 85% экзаменуемых, а в 2019 г. – 38%, таким образом, можно констатировать снижение уровня правильного выполнения задания на 47%, а значит, и снижение грамотности при написании глаголов и причастий. По данным И. П. Цыбулько, «результаты экзамена показали, что у экзаменуемых недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа» [3, с. 22]. Потому особенно важно учитывать в методике преподавания, что именно от педагога, по мнению и отечественных, и зарубежных исследователей, зависит организация работы на уроке. К примеру, Д. Хэтти считает: «Педагог может содействовать укреплению общеучебных навыков у школьников, если он:

1) помогает учащимся в подготовке и структурировании эффективной образовательной среды;

2) организывает учебную деятельность таким образом, чтобы она способствовала когнитивным и метакогнитивным процессам;

3) использует учебные цели и обратную связь для того, чтобы показать ученикам возможности, предоставляемые мониторингом учебной деятельности;

4) обеспечивает учеников информацией для непрерывного оценивания и побуждает их самостоятельно оценивать проделанную работу» [4, с. 267–268].

Цель нашего исследования – разработать и экспериментально проверить эффективность использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий у обучающихся в 5–7-х классах.

Поставленная нами проблема актуализирована следующими аргументами: во-первых, необходимостью достижения такой цели обучения, какой является «функциональная грамотность» (А. А. Леонтьев, Б. С. Гершунский), компонентом которой является орфографическая грамотность; во-вторых, низким уровнем орфографической грамотности выпускников школы, вызванным отрицательными тенденциями в процессе ее формирования; в-третьих, продолжением научного поиска в сфере обучающего и развивающего потенциала темы «Глагол», поскольку умение писать глаголы является ведущим орфографическим умением. Все это дает основания актуализировать процесс обучения орфографии на деятельностной основе, акцентировать внимание на таком теоретическом понятии, как орфографический способ действия, в особенности недостаточно разработанный и методически интерпретированный этап выбора написания. Несмотря на накопленный уникальный опыт преподавания орфографии, неясным на современном этапе остается вопрос: как следует действовать учителю, чтобы сформировать функциональную грамотность, обучая орфограммам или орфографическим способам действия? В нашем исследовании мы стараемся выстроить оптимальную траекторию поиска решения заявленной проблемы.

Анализ проблемы орфографической грамотности учащихся с позиции теории речевой деятельности, письма как вида речевой деятельности, по нашему мнению, дает веские основания «актуализировать не орфограмму, а орфографическое действие» [5, с. 191]. Поиск и итоговый выбор графемы в процессе письма как вида речевой деятельности – это и есть осуществление орфографического действия, которое необходимо сформировать у учащихся. По мнению О. А. Скрыбиной, «орфографическое действие – это речевое действие по графическому оформлению письменного текста, это текстоформирующее действие» [5, с. 194].

Впервые когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию начала разрабатывать О. А. Скрыбина. В диссертационном исследовании «Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности (10–11 классы)» ею было доказано, «что правописные умения как текстоформирующие являются когнитивно-коммуникативными: коммуникативными – по своему функциональному значению и связи с языковой формой; когнитивными – по участию в них когнитивных процессов» [6, с. 22]. Ученым была обоснована целесообразность изучения правописания в свете реализации указанного подхода, позволяющая рассматривать правописные умения в контексте их функционального назначения в создании и оформлении письменного текста исходя из того, что правописные умения были определены как текстоформирующие.

Считаем необходимым подчеркнуть отличие нашего исследования от диссертационного исследования О. А. Скрыбиной:

1. В нашем исследовании транспонируется предлагаемый подход на методику обучения орфографии в 5–7-х классах, то есть на основной этап изучения орфографии на основе морфологии, в то время как О. А. Скрыбиной предложена и апробирована методика обучения правописанию (орфографии и пунктуации) на этапе систематизации русского языка – в старших классах.

2. В нашем исследовании мы рассматриваем правописные умения как когнитивно-коммуникативные, текстоформирующие в узком понимании – только орфографические умения как орфографические способы действия, что подчеркивает новизну и актуальность нашего исследования.

Целесообразность в обучении когнитивного подхода подчеркивается Е. С. Кубряковой: «Познавательный (когнитивный) характер современного обучения русскому языку основывается на научных теориях в области когнитивной лингвистики, психологии, дидактики, вбирающих в себя предшествующий опыт обучения и современные условия» [7, с. 20].

Проанализировав исследования психологов и методистов, мы формулируем некоторые причины, не позволяющие обучающимся усвоить правописание глагольных форм: ученики не владеют правописанием как системой многокомпонентных орфографических умений (способов действия), а именно:

- а) не семантизировано правописание глагольных форм;
- б) не развито ценностное отношение к орфографическому грамотному письму;
- в) учащиеся не владеют когнитивными умениями осуществления выбора и контроля.

В ходе проведенного обучающего эксперимента были определены цели, содержание, принципы и типология упражнений для обучения выбору орфографических написаний.

Цель проведенного эксперимента – апробировать методику когнитивно-коммуникативного подхода при изучении темы «Глагол». Производя отбор орфографического материала, мы руководствовались действующим образовательным стандартом, примерной программой по русскому языку, а также программами, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации, учитывая сложность усвоения правописания глагольных форм.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

- 1) проанализировать содержание школьного курса орфографии и выявить возмож-

ности применения когнитивно-коммуникативного подхода при изучении правописания глагола;

- 2) уточнить принципы обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода;

- 3) подобрать дидактический материал по данной теме;

- 4) разработать типологию упражнений для реализации когнитивно-коммуникативного подхода;

- 5) выявить эффективность разработанной методики.

Для проверки основных положений нашего исследования было организовано опытное обучение учеников. Для эксперимента были выбраны учащиеся 5–7-х классов, обучающиеся по действующим учебникам русского языка базового уровня, в связи с тем фактом, что, по мнению М. М. Разумовской, «у учащихся 8 класса уже должно сложиться грамотное орфографическое письмо» [8, с. 29]. Поэтому целью нашего исследования стала апробация разработанной нами системы формирования орфографических способов действия у учащихся именно 5–7-х классов с учетом когнитивно-коммуникативного подхода при формировании у учащихся орфографических действий. В процессе развития коммуникативных и когнитивных умений и навыков, прежде всего выбора написания и контроля его правильности, в ходе экспериментального обучения все внимание было сосредоточено на составлении системы упражнений для формирования осознанных правописных умений как текстоформирующих, которые в нашем исследовании рассматриваются как коммуникативные по цели и когнитивные по внутреннему содержанию.

По мнению Г. Н. Приступы, «последовательность упражнений предполагает движение от устных упражнений к письменным, от выборочного письма к объяснительному и творческому с обязательным учетом принципа сознательности» [9]. Определяющим в нашем научном поиске стали следующие положения.

1. Формирование орфографических способов действия нужно рассматривать как

специальную цель обучения русскому языку в 5–7-х классах. Исходя из этого, содержанием обучения должна стать систематизация орфографических умений на основе обучения выбору написаний для формирования практической грамотности, под которой понимается система текстоформирующих умений многокомпонентного характера.

2. Обучение выбору орфографических написаний, «правописанию как текстоформирующей деятельности организуется в контексте систематизации текстовых умений на основе специальных принципов:

- принцип опоры на языковую оппозицию как фактор систематизации орфографических умений;
- принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в обучении текстовой деятельности и выбору написаний;
- принцип опоры на текст как средство и цель обучения;
- принцип обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем» [6].

Система упражнений, разработанная нами, позволяет:

- отработать систему определенных грамматико-орфографических речевых знаний, умений и навыков, в частности выбору написания и его контролю;
- определить эффективные технологии работы с орфографическим материалом в ходе целостной системы заданий для работы по речевому развитию учащихся конкретно на примере типа речи повествование.

По нашему мнению, для формирования орфографического действия, реализуемого практически в письменном тексте, необходима типология специальных упражнений по теме «Глагол», последовательно обеспечивающих эффективное формирование всех этапов орфографического действия: опознавательного, выборочного и этапа контроля. С целью выяснения эффективности предлагаемой нами методики использовались разные виды работ: диктанты разных видов, изложения и сочинения.

В психологии существует представление, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. М. М. Разумовская утверждала, что обучение орфографии должно складываться «путем специального сознательного научения» [8, с. 28]. В исследовании Г. Г. Граник установлено, что «прямого пути от сообщения правил к грамотному письму нет и умение решать грамматические задачи зависит от того, формируется ли у школьников на основе того или иного правила умственный прием» [10, с. 12].

Реализация когнитивно-коммуникативного подхода, безусловно, связана с таким важным компонентом системы, каким является система упражнений. Типология упражнений, как показывает большой практический опыт и теоретическое осмысление проблемы, должна, во-первых, отражать суть реализуемой методической идеи и обеспечивать достижение поставленных целей обучения; во-вторых, соответствовать определенному этапу в формировании навыков правописания, в-третьих, учитывать функциональное назначение формируемых умений.

Направленность целесообразных упражнений в контексте нашего исследования совершенно очевидна: речь идет об упражнениях, которые отвечают задачам формирования сознательных стратегий выбора и самоконтроля в общем процессе когнитивно-коммуникативного развития учащихся при изучении русского языка в школе и систематизации текстовых умений [6]. Изучив научную литературу и проанализировав опыт преподавания, нам удалось выстроить систему упражнений, которая, по нашему мнению, позволит развить когнитивные механизмы обучающихся. Главные умения, на формирование которых направлены задания, – это умение распознавать, выбирать и контролировать написание.

Успех в формировании грамотного письма во многом зависит от соблюдения строгой последовательности в выполнении

упражнений, это обеспечивает учащимся умение применять правило, учит рассуждать, доказывать и обосновывать выбор написания, способствует развитию мышления и речи. Последовательность упражнений обусловлена психологическими факторами, связанными с особенностями усвоения правописания, а также задачей развития речи учащихся как главной цели обучения [11].

На основном этапе изучения русского языка, в частности правописания, исходя из многолетнего практического опыта и экспериментальных данных, целесообразно использовать три группы упражнений, которые расположены в необходимой последовательности с целью сознательного включения правописания в письменную речь, формирования выбора и самоконтроля – механизмов речи, отвечающих за грамотное письмо:

Система упражнений по теме «Глагол» нами выстроена следующим образом.

I. Семантические упражнения для осознания глагольной формы по теме «Глагол».

Мы считаем, что начинать надо с понимания лексического значения глагола. Ученики допускают ошибки при правописании глаголов, во-первых, потому, что не сопрягают, не могут связать словоформу с неопределенной формой глагола, зачастую при добавлении к глаголу приставок или постфикса *-ся*, во-вторых, потому, что не знают лексического значения глагола (*выдвуть – выдержать*) или различия в значениях глагола (*знать – гонять*).

Учащиеся нередко затрудняются верно поставить глагол в неопределенную форму. Пишущий должен хорошо понимать смысл слов, которые пишет. Для этого предлагаем задания, построенные на принципе языковой оппозиции [12], то есть на различении смешиваемых написаний, осознании различий похожих глаголов. Начинать занятие на любую из тем рекомендуем с проблемного вопроса (в данном случае проблемное задание на осознание различия семантики глагола):

Объясните, почему так пишется?

Видит солнце – думает о книге;

Снега тают – люди таят;

*Мяч гоняют – плохие мысли гонят;
Выпалит из ружья – вылетит грядку.*

Далее предлагаем следующие задания:

1. Определите значение слов, используйте толковый словарь.

2. Проспрягайте глаголы, сделайте вывод, почему мы должны их различать?

3. Определите начальную форму и спряжение глагола (глаголы при этом записаны с окончанием, без деформации).

II. Упражнения, формирующие умение выбирать написание глагола (на формирование орфографического действия) по теме «Глагол».

В основе заданий лежит принцип координации устной и письменной речи (Л. П. Федоренко), на котором базируется принцип формирования орфографического действия.

Проблемное задание на осознание различия морфемного состава:

Почему созвучные глаголы по-разному пишутся?

Ему надо увидеть брата. – Он его увидит.

Далее следует выполнение заданий на умение сначала находить заданную морфему (суффикс или окончание), затем дифференцировать суффиксы и окончания глаголов, применяя правила.

Объяснение, аргументация, доказательства из внутренней речи переходят во внешнюю речь, после того как выбор был осуществлен во внутренней речи, с опорой на «чувство языка». Учащийся может подвергнуть результат своей деятельности анализу, то есть опереться на логическое мышление, актуализировать долговременную память, внимание как автоматизированный и сокращенный вариант контроля. Взаимодействие логического мышления и «чувства языка» и сама возможность перехода от одного к другому обеспечивается именно в условиях объяснительного письма как продуктивного метода систематизации текстоформирующих умений [13]. Возможны разнообразные задания на преобразование по данному образцу грамматической структуры текста, например, изменить в связанном отрывке прошедшее время на настоящее.

Далее целесообразно осуществить переход к разнообразным творческим работам, связывающим умение писать глагольную форму в конкретном типе речи.

III. Текстобразующие упражнения по теме «Глагол»

В ходе работы над этой группой упражнений мы руководствовались авторитетным мнением М. Т. Баранова: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций». Школьники должны знать, что каждая единица языковой системы обладает особыми, характерными для нее свойствами, которые позволяют ей сыграть свою исключительную роль в создании любого связного высказывания на уровне смыслового содержания и грамматического построения. В нашем исследовании мы использовали тексты-повествования, поскольку именно в данном типе речи особенно заметна роль глагола в тексте.

Для разработки данной группы упражнений мы использовали материалы, разработанные О. В. Алексеевой. По мнению ученого, «задача учителя на современном уроке – познакомить школьников с функцией, т. е. ролью, грамматических форм в тексте, чтобы при создании собственных текстов учащиеся могли сознательно осуществить выбор тех грамматических форм, которые помогут решить конкретную коммуникативную задачу» [14, с. 14]. Предлагаем, например, такие задания:

1. Составьте словосочетания с глаголами или вставьте в предложения подходящие по смыслу глаголы.

2. Сравнение текстов (лингвистический эксперимент, в ходе которого производится замена форм глагола для иллюстрации роли определенной глагольной формы в тексте).

Одна из главных особенностей мышления – единство его с речью. Познание действительности на высшей его ступени – это отражение ее в образах и словах. Из этого вытекает, что в процессе усвоения учебного материала участвует речь. Следовательно,

обучение и воспитание на уроках должно опираться, с одной стороны, на те мыслительные процессы, которые участвуют в усвоении материала (анализ, синтез, обобщение), а с другой стороны, на язык как орудие мысли. При этом мышление и речь учащихся в процессе обучения и воспитания должны развиваться и совершенствоваться. Наряду с упомянутыми, в усвоении учебного материала участвуют чувства, воля и другие психические свойства учащихся.

Система упражнений – это взаимосвязь теории (правил), дидактического материала и видов упражнений, выполняемых в определенной последовательности.

С целью выявления уровня владения орфографическими способами действия были проведены разные виды работ по теме «Глагол»: диагностическая (предваряющая опытное обучение), контрольная (промежуточная) и итоговая (заключительная).

На *первом этапе* (пропедевтическом) выяснялся уровень сформированности орфографических способов действия при написании различных глагольных форм. Намеченные для изучения теоретические сведения активно восполнили пробелы в знаниях, проведена работа с правилами правописания глаголов, органично связанных с действующей программой обучения.

На этом же этапе происходит первоначальное формирование понятий выбора и контроля, мыслительных операций, необходимых для организации правильного орфографического действия.

На *втором (основном) этапе* решалась основная задача, которая рассматривается в нашем исследовании, – использование когнитивно-коммуникативного подхода для формирования орфографических способов действия при обучении правописанию глагольных форм учащихся 5–7-х классов. Учащиеся познакомились с определенной системой упражнений для совершенствования навыков грамотного письма. Дальнейшая работа предполагает проведение специальных уроков с применением разработанной системы упражнений для формирования орфографических способов

действия. Особое внимание уделено определенной последовательности разноуровневых упражнений. Была проведена контрольная работа, позволявшая выявить правильность намеченной траектории обучающего эксперимента.

В ходе *третьего (завершающего) этапа* мы проверили уровень сформированности орфографических способов действия при написании глаголов и выяснили эффективность системы упражнений для решения орфографических задач.

На все этапах обучения велась работа с упражнениями в строго определенной последовательности и с применением необходимых методов и приемов для перехода от диктантов разных видов к творческому письму.

При проверке результатов экспериментального обучения мы использовали важнейшую функцию проверки – контролируемую, которая позволяет установить и оценить достижения обязательного уровня орфографической грамотности учащихся на разных этапах обучения, поэтому проводились не только диктанты, но и творческие работы. Результаты работ экспериментальных классов представлены в таблице.

Как видно из таблицы, диагностический эксперимент выявил низкий уровень владения орфографическими способами действия: без ошибок 0% во всех трех параллелях, с 1–2 ошибками выполнены 28–32%, 3–4 ошибки допустили 40–44% учащихся, 5 и более ошибок в 28–32% работ.

Первая промежуточная контрольная работа, выполненная в ходе формирующего эксперимента, показала выросший уровень владения орфографическими способами действия: появились безошибочные работы (4–8%), снизился процент неудовлетворительных работ (16–24%), однако процент работ, выполненных с оценками «4» и «3», изменился незначительно (28–32% и 40–52% соответственно).

Итоговый контрольный эксперимент выполнен со следующими результатами: без ошибок работу выполнили 20–24% учащихся, поднялся показатель работ с 1–2 ошибками (он составил 40–48%), заметно снизился процент слабых работ (работ с оценкой «удовлетворительно» стало 32–36%). Особенно хочется отметить отсутствие неудовлетворительных оценок (0%). Таким образом, качество обучения повысилось с 28–32% до 64–68%.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Умение формулировать и оформлять собственный текст, выбирая написание, основанное на знании орфографических и речевых норм, свидетельствует об овладении не только средствами языка, но и механизмами речи.

2. Формирование орфографических способов действия должно рассматриваться как обязательная специальная цель обучения русскому языку в 5–7-х классах.

3. Для достижения цели сформировать орфографические способы действия

Таблица

Анализ результатов работ, проведенных на разных этапах опытного обучения

Этап	Диагностический				Контрольный				Итоговый			
	Кол-во уч-ся, % показателя				Кол-во уч-ся, % показателя				Кол-во уч-ся, % показателя			
Оценка	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2
5 класс	0	8,32	10,40	7,28	2,8	8,32	10,40	5,20	6,24	10,40	9,36	0
6 класс	0	7,28	11,44	7,28	1,4	7,28	13,52	4,16	5,20	12,48	8,32	0
7 класс	0	7,28	10,40	8,32	1,4	8,32	10,40	6,24	6,24	11,44	8,32	0

необходимо использовать в практической работе 3 группы упражнений, расположенных в определенной последовательности. Правописные умения напрямую зависят от знаний норм правописания, действия механизмов внутренней речи – выбора и контроля.

Таким образом, реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих, что служит подтверждением выдвинутой в ходе исследования гипотезы и эффективности проведенного обучающего эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейкина А. Д. Когнитивные тактики в общей стратегии обучения русскому языку // Стратегии развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов: колл. моногр. М.: ФОРУМ, 2015. 512 с.
2. Гаспарян Г. Г. Как учить школьников правописанию глагольных окончаний? // Русский язык в школе. 2017. № 6. С. 32–34.
3. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года. М.: ФИПИ, 2019. 25 с.
4. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.
5. Скрябина О. А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотного письма? // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2020. № 1. С. 190–197.
6. Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстообразующей деятельности: моногр. Рязань, 2009. 404 с.
7. Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. 238 с.
8. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М.: Просвещение, 1996. 207 с.
9. Приступа Г. Н. Как работать над трудными орфограммами. Методические рекомендации. Рязань, 1991. 190 с.
10. Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 28–37.
11. Скрябина О. А. Система работы над грамотностью учащихся старших классов: учеб.-метод. пособие. Рязань, 2017. 134 с.
12. Озерская В. П. Языковые оппозиции как методический фактор // Русский язык в школе. 1978. № 6. С. 7–14.
13. Скрябина О. А. О методике изучения правописания в современной школе // Русский язык в школе. 2017. № 2. С. 12–15.
14. Алексеева О. В. Современный урок морфологии в школе: моногр. М.: Изд-во МГОУ, 2015. 168 с.

REFERENCES

1. Deykina A. D. Kognitivnye taktiki v obshchey strategii obucheniya russkomu yazyku. *Strategii razvitiya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh realizatsii sovremennykh obrazovatelnykh standartov: koll. monogr.* Moscow: FORUM, 2015. 512 p.
2. Gasparyan G. G. Kak učit shkolnikov pravopisaniyu glagolnykh okonchaniy? *Russkiy yazyk v shkole.* 2017, No. 6, pp. 32–34.
3. Tsybulko I. P. *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2019 goda.* Moscow: FIPI, 2019. 25p.

4. Hattie J. *Vidimoe obuchenie: sintez rezultatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkolnikov*. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2017. 496 p. (In Russian)
5. Skryabina O. A. Orfogramma ili orfograficheskoe deystvie dlya formirovaniya gramotnogo pisma? *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki*. 2020, No. 1, pp. 190–197.
6. Skryabina O. A. *Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii pravopisaniyu kak tekstoobrazuyushchey deyatelnosti: monogr.* Ryazan, 2009. 404 p.
7. Kubryakova E. S., Shakhnarovich A. M., Sakharnyy L. V. *Chelovecheskiy faktor v yazyke. Yazyk i porozhdenie rechi*. Moscow: Nauka, 1991. 238 p.
8. Razumovskaya M. M. *Metodika obucheniya orfografii v shkole*. Moscow: Prosveshchenie, 1996. 207 p.
9. Pristupa G. N. *Kak rabotat nad trudnymi orfogrammami. Metodicheskie rekomendatsii*. Ryazan, 1991. 190 p.
10. Granik G. G. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya orfograficheskoy gramotnosti. *Voprosy psikhologii*. 1995, No. 3, pp. 28–37.
11. Skryabina O. A. *Sistema raboty nad gramotnostyu uchaschikh klassov: ucheb.-metod. posobie*. Ryazan, 2017. 134 p.
12. Ozerskaya V. P. Yazykovye oppozitsii kak metodicheskiy faktor. *Russkiy yazyk v shkole*. 1978, No. 6, pp. 7–14.
13. Skryabina O. A. O metodike izucheniya pravopisaniya v sovremennoy shkole. *Russkiy yazyk v shkole*. 2017, No. 2, pp. 12–15.
14. Alekseeva O. V. *Sovremennyy urok morfologii v shkole: monogr.* Moscow: Izd-vo MGOU, 2015. 168 p.

Родионова Ирина Олеговна, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Школа № 13» г. Рязани
e-mail: i_rod@mail.ru

Rodionova Irina O., teacher, Russian language and literature, Municipal budgetary educational institution "School No. 13", Ryazan

e-mail: i_rod@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.08.2020

The article was received on 03.08.2020