



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Графические средства работы на уроках русского языка

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Русский язык. Литература»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

63,81 % авторского текста
Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована
« 10 » 06 2026 г.

зав. кафедрой русского языка и литературы

Глухих Н.В.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-524-075-5-1

Другова Светлана Александровна

Научный руководитель:

канд. филол. наук, доцент

Иваненко Галина Сергеевна

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ВИДЫ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	7
1.1. Понятие «графическое средство».....	7
1.2. Виды графических средств на уроках русского языка.....	10
1.3. Функции рисунков на уроках русского языка	18
1.4. Потенциал использования графических средств в современных школьных УМК (на примере линий Ладыженской Т.А. и Разумовской М.М.).....	34
Вывод по первой главе	35
ГЛАВА 2. РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	38
2.1. Психолого-педагогическое обоснование системы	38
2.2. Дидактические принципы и условия эффективности	39
2.2. Констатирующий эксперимент: диагностика исходного уровня.....	53
Выводы по второй главе	61
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	63
Выводы по третьей главе.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	72
ПРИЛОЖЕНИЕ	75

ВВЕДЕНИЕ

В современной лингводидактике, развивающейся в русле антропоцентрической парадигмы, ключевой задачей становится не просто передача суммы знаний о системе языка, а формирование у школьников лингвистической компетенции – способности осознавать язык как развивающееся явление, анализировать его единицы и применять знания в речевой практике. Русский язык, обладающий высокой степенью абстрактности своих категорий, представляет для учащихся определенную когнитивную сложность. В этой связи графические средства (схемы, таблицы, ментальные карты, графики, опорные конспекты) перестают быть лишь элементом наглядности, а становятся особым семиотическим кодом, инструментом визуального моделирования языковых явлений. Они выступают «мостиком» между теоретическим лингвистическим знанием и его субъективным образом в сознании ученика, способствуя интериоризации сложных понятий [1, с. 78]. Актуальность работы обусловлена необходимостью поиска эффективных филологических методов, отвечающих вызовам цифровой эпохи, для которых визуальный язык является естественным и позволяет преодолеть формализм в усвоении правил через их зрительную и логическую схематизацию.

Степень научной разработанности проблемы. Теоретическую основу исследования составляют труды в нескольких взаимосвязанных областях:

1. Фундаментальные труды по лингвистике и филологии, заложившие основы системного подхода к языку (Ф. де Соссюр, работы отечественных структурно-функциональных школ).

2. Психолого-педагогические основы применения наглядности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), где особое значение имеет концепция опосредованного (в т.ч. знаками и схемами) освоения действительности.

3. Классическая методика преподавания русского языка, уделявшая внимание схемам и таблицам (М.Т. Баранов, А.В. Текучев, Т.А. Ладыженская).

4. Новаторские педагогические системы, где графика стала ядром технологии (система опорных конспектов В.Ф. Шаталова).

5. Современные исследования в области когнитивной лингвистики, визуализации знаний и инфографики (Т. Бьюзен, Е.С. Романичева, Г.В. Сидоренко), рассматривающие графику как инструмент структурирования мышления.

6. Современные работы в области цифровой дидактики и визуальной грамотности, которые рассматривают графические средства в контексте медиаобразования и формирования «новой грамотности» (Н.В. Долгова, Е.И. Горошко). Особый интерес представляют исследования о креолизованных текстах (Ю.А. Сорокин, Е.Е. Анисимова), где вербальный и визуальный ряд выступают как равноправные компоненты смыслопорождения. Этот аспект напрямую связан с использованием инфографики и скрайбинга на уроках языка. Инфографика – это статичный набор графиков и схем. Скрайбинг – это динамичный процесс рисования, который объясняет логику.

Однако, несмотря на обширный материал, в современных филологических исследованиях недостаточно внимания уделяется лингвоспецифичности применения графических средств: какие типы схем оптимальны для моделирования морфологических парадигм, синтаксических конструкций или словообразовательных гнезд. Проблема заключается в отсутствии целостной филологически обоснованной типологии графических средств применительно к ключевым разделам курса русского языка, что не позволяет в полной мере реализовать их потенциал для формирования собственно лингвистического мышления.

Таким образом, несмотря на широкий охват проблемы, остается лакуной системное лингвометодическое исследование, которое:

- выстраивает иерархию графических средств от простых к сложным в соответствии с возрастной когнитивистикой;
- предлагает критериальный аппарат для выбора типа схемы под конкретную лингвистическую задачу;
- содержит эмпирически проверенные модели уроков с интеграцией графических организаторов для всех разделов курса.

Настоящая работа призвана хотя бы в определенной мере восполнить данный пробел.

Объект исследования – использование графических средств формирования лингвистической компетенции у учащихся 5-11 классов на уроках русского языка.

Предмет исследования – типология, методические функции и функционирование на уроке графических средств работы (схем, таблиц, интеллект-карт, выделений) с языковым и текстовым материалом как инструмент визуального моделирования взаимодействия и соотношения языковых и текстовых категорий и мнемотехники.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить типологию графических средств, применение которых на уроках русского языка будет способствовать формированию лингвистической компетенции школьников.

Задачи исследования:

1. На основе анализа лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы уточнить содержание понятий «графическое средство обучения», «визуальная модель», «визуализация» в методике преподавания русского языка.

2. Провести лингвометодический анализ и создать типологию графических средств, соотнеся специфику каждого типа с особенностями моделируемого языкового материала (например, таблицы для парадигматики, древовидные схемы для синтаксиса, ментальные карты для семантических полей, выделительная маркировка для работы с текстами).

3. Экспериментально проверить эффективность предложенных методических приемов в ходе педагогического эксперимента.

Теоретико-методологическая основа включает: системно-структурный подход к языку; деятельностный подход к обучению (А.Н. Леонтьев); принципы наглядности и моделирования; положения когнитивной лингвистики о роли образов в познании; лингвометодические концепции формирования языковой компетенции.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, лингвистическое моделирование, описательный метод, метод классификации; эмпирические методы (педагогическое наблюдение, дидактическое тестирование, анализ работ учащихся); статистические методы обработки данных.

Экспериментальная база и этапы исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОУ «СОШ № 47» п. Вахрушева. В эксперименте участвовали учащиеся 5–11 классов. Исследование проводилось в 2025–2026 учебном году в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Научная новизна исследования заключается в разработке лингвометодической типологии графических средств, в основе которой лежит соответствие между типом визуальной схемы (таблиц, графиков, иерархической структуры) и характером лингвистических отношений (парадигматические, синтагматические, иерархические).

Практическая значимость. Разработанная типология и комплекс заданий могут быть использованы в практике работы учителей-словесников для повышения эффективности объяснения и закрепления лингвистических тем, а также для анализа текстов. Материалы работы могут найти применение в школьной практике преподавания русского языка.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ВИДЫ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1. Понятие «графическое средство»

В современной методике преподавания русского языка термин «графическое средство» является ключевым для обозначения широкого круга приемов визуализации учебного материала. Однако его содержание требует четкого научного осмысления, выходящего за рамки бытового понимания «рисунка» или «схемы».

В контексте филологического образования определение этого понятия должно интегрировать подходы из дидактики, семиотики, лингвистики и когнитивной психологии.

В общедидактическом плане графические средства традиционно рассматриваются как разновидность наглядности, обеспечивающая, по классическому определению Я.А. Коменского, «зрительную очевидность» изучаемого объекта [1]. Однако в рамках лингводидактики, где объект изучения (язык) носит абстрактно-знаковый характер, их функция существенно усложняется. ГС выступают здесь не как иллюстрация к реальному предмету, а как вторичная знаковая модель, репрезентирующая первичную знаковую систему – язык.

С семиотической точки зрения, разработанной в трудах Ч.С. Пирса, Ф. де Соссюра и Ю.М. Лотмана, графическое средство представляет собой иконический или условно-символический знак, создающий визуальный образ языкового явления [2].

Его задача – установить изоморфные (структурно-подобные) отношения между визуальной формой (графом, схемой, таблицей) и внутренней системной организацией лингвистического понятия (например, грамматической парадигмой, синтаксической структурой, словообразовательной цепочкой).

В психолого-педагогических исследованиях, восходящих к теории Л.С. Выготского о знаковом опосредовании психических функций, графические средства трактуются как культурные орудия (артефакты), которые организуют и направляют познавательную деятельность учащихся. Они являются внешней опорой («костылем» для мышления) в процессе интериоризации сложных лингвистических понятий [3].

В.Ф. Шаталов, чья система опорных сигналов стала методическим прорывом, определял их как «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение» и активизирующий зрительную память [4].

Собственно, лингвометодический подход к определению графических средств наиболее важен для нашего исследования. Здесь под графическими средствами понимается специально созданная в дидактических целях визуально-пространственная модель, отражающая системные, парадигматические или синтагматические отношения между элементами языковой структуры. Их основная дидактическая функция – не проиллюстрировать, а схематизировать и визуализировать абстрактные языковые связи, сделав их доступными для анализа, запоминания и применения.

Классификация графических средств в обучении русскому языку может быть проведена по нескольким основаниям:

1. По степени абстракции: от относительно иконических (например, рисунок-символ части речи) до полностью условно-символических (логико-структурные схемы предложения, графы).
2. По характеру отображаемых отношений.

Склонения, спряжения, морфологические признаки представлены на рисунке 1 и 2.

Виды односоставных предложений		
Виды предложений	Чем выражен главный член	Примеры
Назывное (главный член - подлежащее)	Именем существительным в им. п. или сочетанием числительного с существительным	<i>Полночь. Тёмная ночь. Снег и берёзы.</i>
Определённо-личные (главный член - сказуемое)	Глаголом в форме 1-го или 2-го лица изъявительного наклонения или 2-го лица повелительного наклонения	<i>Иду одна, без всякой мысли. (М. Цветаева) О не вздыхайте обо мне. (А. Ахматова)</i>
Неопределённо-личные (главный член - сказуемое)	Глаголом в форме 3-го лица мн.ч. настоящего или будущего времени; либо глаголом во мн.ч. в прошедшем времени	<i>За рекой тихо поют. Уж сколько раз твердили миру. (Н. Крылов)</i>
Безличные (главный член - сказуемое)	Безличным глаголом, личным глаголом в безличном значении, неопределённой формой глагола, категорией состояния, кратким страдательным причастием в форме ср. р.	<i>Светает. Приятно пахнет сиренью. Быть дождю! В лесу тихо.</i>

Сравним причастие и деепричастие			
	причастие	деепричастие	
вопрос	какой?	что делая? что сделав?	как?
зависит от	существительного	сказуемого	
образуется от	глагола	глагола	
с помощью суффиксов	-ущ (-ющ), -ащ (-ящ), -ш, -вш, -ем (-ом), -им, -енн, -нн, -т	-а(-я), -в(-вши)	
совмещает признаки ЧР	глагола и прилагательного	глагола и наречия	
постоянные признаки	разряд, вид, время	вид	
непостоянные признаки	род, число, падеж	неизменяемость	
в предложении является	определением	обстоятельством	

Рис. 1. Склонения, спряжения, морфологические признаки

Таблицы – оптимальны для представления парадигматических отношений:

1. Структурно-логические схемы и графы – отражают иерархические и синтагматические связи (члены предложения, словосочетание, словообразовательное гнездо).

2. Интеллект-карты (ментальные карты) – служат для организации ассоциативно-семантических полей (синонимические ряды, лексико-семантические группы, планирование текста).

3. Опорные конспекты (сигналы) – представляют собой свернутую, кодированную запись теории с помощью ключевых слов, символов и минимальных связей [4].

4. По дидактической функции: средства введения нового материала, средства обобщения и систематизации, средства контроля, средства мнемотехники.

Таким образом, в рамках настоящего исследования под графическими средствами на уроках русского языка мы понимаем совокупность знаково-символических визуальных моделей (таблиц, схем, карт, графов, опорных конспектов), которые, отражая системные свойства языка, выполняют когнитивно-коммуникативную функцию, выступая инструментом познания, структурирования и присвоения лингвистического знания учащимися. Это определение интегрирует в себе ключевые аспекты: знаковость (семиотика), моделирующий характер (лингвистика), познавательную функцию (психология) и дидактическую направленность (методика), что соответствует комплексному филологическому подходу к проблеме.

1.2. Виды графических средств на уроках русского языка

Графические средства, используемые в обучении русскому языку, представляют собой не случайный набор приемов, а целостную систему, классификация которой возможна по различным основаниям: по степени абстракции, семиотической природе, дидактической функции, характеру отражаемых лингвистических отношений. Анализ научно-методической литературы и современной педагогической практики позволяет выделить как устоявшиеся, классические виды, так и инновационные, отвечающие

запросам новой образовательной парадигмы, ориентированной на формирование метапредметных умений [1, с. 18].

В качестве интегративного вида, синтезирующего различные графические формы, выступает дидактическая инфографика. Ее можно определить как способ передачи лингвистических знаний, данных и правил посредством синтеза вербальных и изобразительных средств с целью повышения эффективности их восприятия, понимания и запоминания [2, С.17; 3, С.89]. В контексте преподавания русского языка она становится инструментом визуализации сложных системных отношений внутри языка.

На основе синтеза подходов различных авторов [4; 5; 6] и анализа представленного иллюстративного материала можно предложить следующую типологию основных графических средств:

Классические (традиционные) виды схем:

– схемы-модели языковых единиц. Данный вид служит для наглядного изображения структуры языковой единицы (предложения, словосочетания). Как отмечают методисты, такая схема визуально акцентирует связи между элементами, отвлекаясь от конкретного содержания и обобщая грамматическую суть явления [7, с. 202]. (Например, схемы подчинительной связи в словосочетании или графический разбор предложения);

– опорные схемы и конспекты. Восходящая к системе В.Ф. Шаталова опорная схема представляет собой совокупность ассоциативных символов, ключевых слов и графических изображений, замещающих смысловое значение и призванных активизировать восприятие и воспроизведение информации [8, с. 259]. Опорный конспект трактуется как система таких сигналов, сводящая объемный материал в краткую, логически организованную наглядную форму [9, с. 159-167]. Их эффективность заключается в развитии умения выделять главное, сравнивать и обобщать;

– таблицы и таблицы-схемы. Таблица является фундаментальным средством систематизации, основанным на распределении данных по строкам и столбцам [10, с. 134]. В лингводидактике особенно продуктивна таблица-схема, где текстовая информация, изложенная кратко, организуется в четкую графическую «оболочку», противопоставляющую явления по различным признакам (например, частицу «не» и приставку «не-»). Это средство активно способствует выполнению логических операций сравнения и сопоставления;

– блок-схемы (алгоритмы). Блок-схема визуализирует последовательность шагов (действий) для решения лингвистической задачи (например, определение спряжения глагола или правописания суффикса). Она выступает как графический алгоритм, формирующий алгоритмическое мышление и ведущий к осознанному применению правил [11, с. 125]. Блок-схема может стать структурной основой всего урока, вокруг которой выстраивается изучение нового материала

Инновационные виды графических организаторов расписаны ниже.

Кластеры (смысловые карты): Кластер, заимствованный из технологии развития критического мышления, представляет собой графический способ организации материала, делающий наглядным процесс его осмысления и систематизации [12, с. 212-213]. Он основан на выделении семантического ядра (темы) и его «спутников» (ассоциаций, признаков, примеров). Выделяются модели «солнце – спутники» и «гроздь» (ветвящееся дерево). Кластер эффективен для работы с лексико-семантическими группами, синонимическими рядами, при планировании сочинения. Его производной формой может выступать кластер-тест, используемый для контроля усвоения материала в нестандартной форме [13, с. 104-108]. Использование кластера на уроке

Цель: подготовить учащихся к восприятию новой информации.

Пошаговое описание приема:

– в центре классной доски или большого листа бумаги записываем ключевое слово;

– далее предлагаем обучающимся высказывать слова или словосочетания, которые, на их взгляд, связаны с данной темой;

– обучающиеся в командах методом мозгового штурма должны предположить, по каким направлениям они будут изучать новый материал (эти направления могут быть предложены учителем). Таким образом обучающиеся выходят на собственное;

– по мере поступления идей записываем их на доске (листе бумаги);

– продолжается работа с данным приемом и на стадии осмысления: по ходу работы с текстом вносятся исправления и дополнения в грозди;

– затем устанавливаем совместно подходящие связи между понятиями и идеями.

Мнемосхемы. Данный вид схемы, пришедший из технических дисциплин, представляет собой условную модель системы, где с помощью символов и знаков отражены не только компоненты (например, части речи или их признаки), но и логические связи между ними [1, с. 56]. Мнемосхема строится на стереотипах и устойчивых ассоциациях, что облегчает запоминание комплексной информации (например, всей системы глагола или правил орфографии). Она часто имеет горизонтальную логику построения и включает в себя элементы рисунков, условных обозначений и кратких формулировок.

Ментальные карты – это удобный инструмент для отображения процесса мышления и структурирования информации в визуальной форме. МК можно использовать, чтобы:

«застенографировать» те мысли и идеи, которые проносятся в голове, когда вы размышляете над какой-либо задачей;

оформить информацию так, что мозг легко ее воспримет, ибо информация записана на «языке мозга».

Ментальные карты (в оригинале Mindmaps) - это разработка Тони Бьюзена – известного писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Также встречаются такие варианты перевода словосочетания Mindmaps как «интеллект-карты» и «карты ума».

МК строится на основе ключевых слов и фраз, расположенных в центре карты и на ветвях. По мере удаления от центра происходит все большая конкретизация проблемы. Как составить ментальную карту?

1. Для создания карты используются белые листы бумаги формата А4 или А3.

2. При создании карты целесообразно использовать цветные шариковые ручки, карандаши или фломастеры (как минимум три цвета).

3. Для начала необходимо выделить тему, проблему или предмет для отображения в центре карты. Можно использовать пояснительный рисунок.

4. От центрального изображения проводятся линии (ветви) к основным идеям, раскрывающим смысл центрального изображения и слова.

5. Линии, идущие от слов, раскрывающих главные идеи, должны быть более тонкими.

6. Необходимо широко использовать рисунки для обеспечения лучшего раскрытия.

7. Сначала следует оформить основные идеи, а затем уже их редактировать, перестраивать карту, с тем чтобы сделать ее более понятной и красивой.

Денотатный граф [от лат. denote – обозначаю и греч. grapho – пишу] – способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. Способ основан на чередовании существительных и глаголов. Размещение понятий одного уровня на одной позиции. Выделение ключевого слова или словосочетания. Элементы логики изображаются

стрелками, указывающими, к чему относятся частные понятия или признаки понятий, то есть направления чтения логической структуры. В структурах не допускается пересечения линий или стрелок.

Способ создания денотатного графа:

1. Выделение ключевого слова или словосочетания.

2. Чередование имени и глагола в графе (именем может быть одно существительное или группа существительных в сочетании с другими именными частями речи; глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку).

3. Точный выбор глагола, связывающего ключевое понятие и его существенный признак (глаголы, обозначающие цель – направлять, предполагать, приводить, давать и т.д.;

глаголы, обозначающие процесс достижения результата – достигать, осуществляться;

глаголы, обозначающие предпосылки достижения результата – основываться, опираться, базироваться;

глаголы-связки, с помощью которых осуществляется выход на определение значения понятия).

4. Дробление ключевого слова по мере построения графа на слова – «веточки».

Соотнесение каждого слова – «веточки» с ключевым словом с целью исключения каких-либо несоответствий, противоречий и т.д.

Схемы (диаграммы) «фишбоун» были придуманы профессором Кауро Ишикава, поэтому часто называются диаграммы Ишикава. Данная графическая техника помогает структурировать процесс, идентифицировать возможные причины проблемы (отсюда еще одно название – причинные (причинно-следственные) диаграммы (причинные карты)). Такой вид диаграмм позволяет проанализировать причины событий более глубоко, поставить цели, показать внутренние связи между разными частями проблемы.

Схема «фишбоун» широко используется в менеджменте, так как позволяет эффективно находить решения в сложных ситуациях, вырабатывать новые свежие идеи. На такой схеме можно зафиксировать любое количество идей, ее часто используют на этапе проведения мозгового штурма.

В случае планирования учебного проекта в голове скелета находится проблема, которая рассматривается в планируемом проекте или на конкретном уроке. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках отмечаются причины возникновения проблемы, на нижних выписываются факты, подтверждающие наличие сформулированных причин.

Процедура составления схемы:

- на широком листе бумаги провести горизонтальную стрелку через середину листа; дать название главной стрелке. Это главная (хребтовая) кость схемы;

- от главной кости нарисовать дополнительные «косточки» (1 порядка) под углом 45 градусов, каждая из них посвящена одной проблеме или группе проблем, подписать каждую из «косточек»;

- к линии 1 порядка дорисовываются дополнительные линии (косточки) второго порядка, которые определяют уже содержание отдельно взятой проблемы;

- при необходимости, для более глубокого изучения проблемы, к линиям второго порядка дорисовываются дополнительные линии (косточки) третьего порядка.

Таким образом, в одну схему «фишбоун» можно глубоко содержательно «вместить» несколько страниц машинописного текста.

Идеально, если разные части проблемы расположены так, что наиболее важная находится в голове рыбы.

Варианты схемы «фишбоун»:

1. На верхних косточках-причины, а на нижних – соответствующие им следствия.

2. На верхних косточках главные факты темы. А на нижних – самостоятельная оценка их значения.

Всегда: в голове – тема, на хвосте – общий вывод!

Записи на схеме должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть явления. Факт придает проблеме ясность и реальные очертания.

Факты позволяют говорить не об абстрактном решении, а о конкретном механизме.

Удобно использовать, когда проблема плохо поддается структурированию, когда имеется большой объем фактов, подтверждающих наличие проблемы.

Концептуальные таблицы используются для систематизации информации, выявления существенных признаков представляют собой матрицу, составление которой дает возможность более четкого сравнительного анализа (если необходимо рассматривать каждый из изучаемых процессов, объектов или явлений более детально) или комплексной оценки (в том случае, когда рассматриваемые процессы, объекты, явления или события изучаются как составляющие единой проблемы, события, объекта, процесса или явления).

Очень удобно применять матрицу в проектной работе

– в заголовке таблицы – основополагающий вопрос;

– для анализа проблемы составляется концептуальная таблица. Она помогает определить группы учащихся в проектной работе и наметить направления их исследований. Таблица также может существенно помочь в выборе ключевых словосочетаний для поиска информации в Internet.

При разработке концептуальных таблиц необходимо соблюдать следующие требования:

– как можно меньше комментирующих слов;

– размерность матрицы не должна превышать 7 ± 2 единицы информации;

– количество выбранных ячеек таблицы должно соответствовать содержанию и характеру выделенного фрагмента учебного текста и т.п.;

– для параметризации выбирать закономерности.

С помощью матриц можно выделить основное в изучаемом фрагменте текста или всей темы, облегчить понимание учебного материала, способствовать запоминанию выделенной мысли, понятия и определения, произвести сравнение разных объектов, систематизировать или обобщить изученное и т.д.

Рисунок-опора – учебное средство, основанное на сюжетно-лингвистической образности, используемое и для изучения основ русского языка, и как средство развития речи учащихся на уроках обобщающего и вводного повторения в 5-м классе. При инновационном изучении русского языка с 5-го класса, начиная с 6-го класса, может использоваться на уроках других типов. Такая опорная картинка помогает «зрительно» в системе увидеть содержание материала, понять своеобразие звука, слова. фразеологизма, предложения. В инновационном обучении опоры-рисунки применяются для создания проблемной ситуации, в которой начальному моменту мышления помогает введенная в такую наглядность новая информация, новый способ ее подачи или новые условия ее действия.

1.3. Функции рисунков на уроках русского языка

Рисунки в учебнике выполняют следующие функции: комментирование значения слов и фразеологических оборотов. Рисунок – это стимул, обеспечивающий употребление различных языковых единиц, обогащающий словарь, предупреждающий ошибки.

Стимулирующая функция рисунков используется в учебниках при работе над самыми различными темами программы. Рисунок служит

стимулом для употребления отдельных слов, построения словосочетаний и предложений, а также для составления связных текстов. Называние того, что изображено на рисунке, облегчает организацию фонетических наблюдений над звуковым строем, составом слова, позволяет привлечь внимание к звукам и к буквенной передаче их на письме.

Раздаточный изобразительный материал расширяет возможности для реализации основных функций рисунка. Прежде всего, карточки позволяют предусмотреть вариантность рисунков по одной и той же теме. Например, в учебнике для 5 классов под редакцией Т.А. Ладыженской проиллюстрированы лишь 2 многозначных слова: кисть и полотно, а в раздаточном изобразительном материале я могу использовать несколько рисунков для тренировки учащихся в разграничении многозначных слов и омонимов.

На мой взгляд, некоторые иллюстрации учебников дают буквальное понимание отдельных слов и словосочетаний, тем самым предупреждая ошибки, связанные с непониманием образной природы переносного значения слова и фразеологизмов, неправильным толкованием устаревших слов.

Рисунки с юмористической направленностью используются для повышения мотивации учащихся, ведь шуточный рисунок создает яркий зрительный образ, облегчающий понимание словообразовательной структуры слова.

Работа по развитию речи учащихся на основе рисунков.

Следует особо отметить эффективность заданий, направленных на развитие речи учащихся на основе рисунков учебника и плакатов.

Задания на основе изобразительной наглядности учебника не только обеспечивают мотивацию высказывания, но и развивают творческое воображение, наблюдательность, являются средством нравственного и эстетического воспитания.

Но не всегда у школьника получается описать четко и красочно даже самую простую и яркую картину. Нередко они встречаются с массой трудностей. Как же предотвратить это?

Существует методика, созданная для анализа проблем, возникающих у детей, выстраивающая методические шаги и проверяя их в действии.

Шаг 1: Состав картинки.

Шаг 2: Связи и взаимодействия между объектами.

Шаг 3: Характеристики объектов и действий.

Шаг 4: Пополнение словарного запаса образных характеристик.

Шаг 5: События предшествующие и последующие.

Шаг 6: Разные точки зрения.

При использовании раздаточного изобразительного материала мы установили ряд методических нюансов, которые помогли рационально организовать работы с карточками. Прежде всего, работу с рисунком на карточке следует выполнять на этапе закрепления материала, а не при объяснении новой темы, т.к. в начале урока внимание школьников наиболее устойчиво и не требует привлечений каких-либо заданий, включающих в себя рисунок. А в заключении такие задания целесообразны, т.к. делают урок эмоционально насыщенным и в то же время полифункциональным. Далее следует обязательное пояснение учителем способа работы; желательно поощрять тех учеников, которые максимально «обыгрывают рисунок», извлекают из него наибольшее количество орфограмм.

Обычно работа с раздаточным материалом составляет 6–8 минут, потом организовывается коллективная проверка. Как оказалось, это наиболее оптимальный способ работы с раздаточным изобразительным материалом на уроке русского языка.

Собственный рисунок учителя.

Рисунок учителя имеет особое значение в осознании и усвоении материала. Во многих случаях это комический рисунок. Например,

рассматриваются условия выбора букв Е и И в приставках ПРЕ и ПРИ. Учитель отмечает: «Если приставка обозначает приближение, то в ней пишется буква И». На доске появляется рисунок с надписью «станция» и изображением приближающегося к ним поезда.

Подобная работа содержит некоторое ограничение в качестве метода обучения. Им является умение самого учителя рисовать. На наш взгляд, это необходимое и обязательное условие, так как пример учителя играет огромную роль. Поэтому рисунок должен быть выполнен перед глазами учащихся.

По нашим наблюдениям, наиболее целесообразно выделить для этого последние 15–20 минут урока, когда восприятие учебного материала понижается. Потом ребята самостоятельно дома создают текст с опорой на рисунок. Это может быть и история, и сказка, и рассуждение, и описание. Текст может стать основой для грамматической работы (изучение определенной орфограммы и т.д.). Наличие грамматического задания необходимо, потому что главным все же является закрепление материала, а рисование – эффективный прием, учитывающий психологические особенности учащихся и дающий повышенные результаты. Пример такой работы находится.

Нельзя не отметить, что при создании собственного рисунка учителя необходимо пользоваться методической литературой. Например, брошюрой Л. Шкатовой «Подумай и ответь» или брошюрой С. Бурмако «Русский язык в рисунках». Мы использовали задания, предложенные в этих пособиях, что способствовало повышению эффективности обучения и интереса к уроку.

Таким образом, рисование – не только средство эстетического воспитания и развития речи школьников, но и прием снятия напряжения, эмоциональное воздействие, побуждающее к самовыражению, к свободному обращению с учителем.

Прием «Пирамидная история» помогает развивать фантазию, память, мышление расширять кругозор. Ее суть заключается в том, чтобы вспомнить какую-либо историю, назвать имя героя (пик пирамиды), затем продолжать работу в следующем порядке:

1. Имя героя (человек, предмет, растение, животное и т.д.).
2. Два слова, описывающих героя (внешность, возраст, черты характера).
3. Три слова, описывающих место действия или использование (местность, страна, обстановка и т.д.).
4. Четыре слова, описывающих проблему истории.
5. Пять слов, описывающих первое событие (что явилось причиной проблемы в истории).
6. Шесть слов, описывающих второе событие (что происходит с героями и его окружением по ходу сюжета?).
7. Семь слов, описывающих третье событие (что предпринимается для решения проблемы).
8. Восемь слов, описывающих решение проблемы ил предположение того, что будет дальше.

Вызывает интерес учеников работа с облаком слов. Этот прием я использую довольно часто при обобщении или закреплении материала. Он является хорошей поддержкой для слабоуспевающих учеников, особенно при написании сочинения, отзыва о произведении. Такой вид работы развивает пространственное мышление, активизирует мыслительную деятельность.

1. Дифференцированное подчеркивание отдельных морфем, основанное на уяснении состава слова.
2. Сокращенные обозначения и цифровые пометы:
 - до записи слова, например: (III, П. → и) о радости
 - после записи слова, например: на площадке (I, П. → е)

3. Ударения (либо в сочетании с дифференцированным подчеркиванием морфем, либо без него).

4. Стрелки и вопросы:

5. Дифференцированные подчеркивания отдельных звуков, влияющих на написание той или иной орфограммы [21].

Почти во всех случаях при графическом изображении правила используются различные условные обозначения в сочетании. Например, правило (т. е. его модель) о правописании приставок на з(с) мы изображали так, чтобы облегчить словесное формулирование правила, мы иногда указывали цифрами порядок признаков, которые нужно перечислить при чтении данной схемы-модели.

Вот образец рассуждения по данной схеме: «Если корень слова начинается на звонкий согласный, то в приставке пишем з, если на глухой – пишем с. Затем правило иллюстрируется примерами (бездонный, бесценный).

Опыт показал, что действенная сила графического описания правила огромна. Условные обозначения, описывая правило, создают его зрительный образ, раскрывают в наглядной и доступной форме его смысл, а следовательно, и активизируют усвоение нового материала, способствуют лучшему осознанию и более быстрому запоминанию формулировки правила.

При подготовке к уроку учитель должен продумать наиболее доступную и наиболее экономную и яркую форму графического изображения правила. Очень важно также определить и наиболее целесообразный способ расположения материала на доске для наблюдений учащихся, чтобы затем в сочетании с графическими приемами можно было подготовить школьников к самостоятельной формулировке орфографического правила и краткому описанию его с помощью условных обозначений [22, 23].

Выше мы приводили примеры графического описания правила в виде своеобразной морфологической формулы.

Но его можно представить также в виде так называемых сокращенных табличек или сжатого наброска к правилу.

В этих табличках или набросках обозначаются те грамматические категории, которыми регулируется написание орфограмм в соответствии с тем или иным правилом.

Так описываются главным образом обобщающие правила, например, правила правописания падежных окончаний –е и –и у существительных, прилагательных, личных окончаний глагола; правописания суффиксов различных частей речи и т. д.

Например, обобщенное правило правописания падежных окончаний –е и –и у существительных I, II и III склонения, в котором особую трудность представляют три падежа – Р, Д и П, – можно зафиксировать наглядно в такой сокращенной формуле:

$$I, Д, П \rightarrow е,$$
$$II, П \rightarrow е,$$
$$III, Р, Д, П \rightarrow и.$$

Здесь можно использовать и дифференцированные подчеркивания, но они в данном случае не играют уже такой роли, как при изображении правил правописания корней и приставок. Основными признаками этого правила будут: категория склонения и падеж. Подчеркивания указывают лишь на объект правила.

В ряде случаев описание правила достигается главным образом рациональным расположением материала, например по принципу сопоставления отдельных слов или морфем. Так, правило правописания наречий с приставками из-, до-, с-, в-, на-, за– можно представить в такой формуле.

Эту графическую схему учащиеся составляют тоже самостоятельно. С этой целью мы так организовали работу при вводе орфографического

правила: на доске были записаны примеры (расположенные по принципу сопоставления) для наблюдений. На этом материале была проведена самостоятельная работа, в процессе которой учащиеся должны были выделить приставки, подчеркнув их определенным значком, и соответствующие им орфограммы на конце слов (суффиксы – а или – о). Для большей наглядности записи учащиеся должны были рядом со словами выписать приставки и показать соответствующие им суффиксы. После этого в процессе беседы был сделан вывод и сформулировано правило.

Таким образом, путем самостоятельной работы, направляемой учителем с помощью вопросов и заданий, учащиеся усваивают основной смысл правила, изображают его в яркой и наглядной форме графически и выводят формулировку [23, с. 166].

Формации.

Прием пометок в тексте по типу «INSERT» с последующим заполнением таблицы является частью технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и входит в группу приемов, развивающих умение работать с текстом в процессе его восприятия (чтения).

Слово «INSERT» представляет собой начальные буквы ряда значимых для данного приема слов: I – interactive – интерактивная; N – noting – размечающая; S – system – система; E – effective – для эффективного; R – reading and – чтения; T – thinking – и размышления.

Прием позволяет разделить имеющуюся информацию на известную, новую, интересную, непонятную. Во время чтения текста необходимо делать на полях пометки, а после прочтения текста заполнить таблицу, где эти же значки станут заголовками граф таблицы.

Прием осуществляется в несколько этапов.

Учащимся предлагается система маркировки текста, чтобы разделить заключенную в нем информацию следующим образом:

- V «галочкой» помечается то, что им уже известно;
- знаком «минус» помечается то, что противоречит их представлению;
- + знаком «плюс» помечается то, что является для них интересным и неожиданным;
- ? «вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше [24, с. 5].

Диптих – разновидность словесного рисования, двухчастная композиция, в которой части соотносятся между собой, соединены общим замыслом, и поэтому каждая часть, взятая отдельно, сама по себе, не передает его идеи. Именно из столкновения, соотнесения двух частей диптиха рождается концепция. Созданию диптиха может предшествовать схема [25, с. 68-70].

Сопоставительные таблицы.

Сравнительная характеристика широко используется на уроках русского языка и литературы. В частности, она помогает сопоставить части речи и члены предложения, лучше понять героев литературных произведений, увидеть сходство и различие между понятиями и терминами. Данная работа хорошо тренирует логическое мышление школьников. Сопоставление удобно оформить в виде таблицы. Часто таблица сравнительной характеристики состоит из трех (или более) колонок: 1-я – критерии, по которым происходит сопоставление, 2-я – первый предмет сопоставления, 3-я – второй предмет сопоставления. Если речь идет о сравнительной характеристике персонажей художественных произведений, то обычно именно такая таблица становится формой плана сочинения [26, с. 158].

Диаграмма Венна (также называется диаграммой множеств или логической диаграммой) – это иллюстрация, показывающая логические отношения между различными множествами или группами. Для этого используют окружности (или другие формы), которые перекрываются или

не перекрываются. Пересекающиеся части окружностей (пересечения) представляют сходство, а не пересекающиеся - различия. Диаграммы Венна стали популярными в 80-х годах XIX века благодаря британскому философу Джону Венну.

В образовании диаграммы Венна используются как наглядный инструмент для иллюстрации отношений между терминами, понятиями, образами и пр.

Некоторые типы диаграмм Венна:

- из двух кругов. Два круга перекрываются в центре;
- из трех кругов. Три круга в виде триады перекрываются в центре;
- из четырех кругов. Четыре круга формируют перекрывающуюся область в виде ромба в центре

Диаграмма Эдвардса-Венна. Вместо кругов используют искривленные многоугольники или иные фигуры, что позволяет анализировать большое количество сегментов.

Конспект на основе опорных сигналов (опорный конспект) – это наглядная схема, в которой элементы учебного материала представлены в виде ассоциативных символов (знаков, слов, схем, рисунков) и связей между ними.

Методика создания опорных конспектов была разработана педагогом-новатором В. Ф. Шаталовым [13]. Он предложил использовать опорные сигналы как средство облегчения запоминания и восприятия информации.

Основные этапы создания опорного конспекта по методике В.Ф. Шаталова:

1. Изучить учебный материал, выделить основные взаимосвязи и взаимозависимости смысловых частей текста.
2. Выделить главные мысли и расположить их в том порядке, в каком они представлены в тексте.

3. Сделать черновой набросок сокращенных записей на листе бумаги.

4. Преобразовать записи в опорные сигналы в виде отдельных слов, знаков, рисунков, графиков.

5. Объединить сигналы в блоки.

6. Выделить блоки контурами и графически отобразить связи между ними.

7. Продумать способ кодирования (использование различного шрифта, цвета и т. д.).

8. Проверить, чтобы опорные сигналы были уникальны и не повторяли друг друга.

Опорные конспекты применяются в учебном процессе для решения различных задач, например:

Объяснение нового материала учителем как средство наглядности.

– подготовка учеников к урокам с помощью конспекта и материала учебника;

– повторение и обобщение изученного материала на основе конспекта;

– контроль знаний – опорные конспекты используются как форма письменного ответа.

Граф схемы (граф) – это геометрический образ схемы, который отображает объекты и связи между ними. Граф состоит из вершин (узлов), соединенных ребрами (связями). Вершины символизируют объекты, а ребра – связи, отношения между ними.

Виды граф-схем по иной классификации:

– неориентированные. Ребра не указывают направление, что делает связь между вершинами двусторонней;

– ориентированные. Ребра имеют направление, что позволяет отображать схемы односторонних отношений;

– смешанные. Содержат как направленные, так и ненаправленные ребра;

– с петлями. Ребра, которые начинаются и заканчиваются в одной и той же вершине, называются петлями;

– взвешенные. Ребра (дуги) несут дополнительную числовую информацию – вес.

У граф-схем много разновидностей. В частности, «Дерево предсказаний» помогает понять логику построения текста или раскрытия темы. Правила работы: ствол дерева – тема, ветви – предположения, ведущиеся по направлениям «возможно» и «вероятно». «Листья» – это обоснование выдвинутых предположений.

Для развития навыков анализа сложных понятий эффективна «модель Фрейер» [26, с. 180]. Это обучающая структура, помогающая учащимся глубоко понять и осознать изучаемые понятия и концепции. Визуальный и структурированный характер модели Дороти Фрейер может помочь преодолеть проблемы, связанные с традиционными методами обучения. Участники рассматривают какое-либо понятие с разных сторон, записывая его обязательные и необязательные характеристики, примеры и антипримеры – то, что не может являться примером.

Использование данной модели прежде всего целесообразно при изучении нового термина. Графическое отражение всех этапов работы над новыми словами помогает их пониманию и усвоению. Четырехугольная диаграмма используется с целью приобретения новых знаний и навыков, включающих в себя изучение новой информации, новых терминов, описание абстрактных идей, анализа и обобщения информации [27, с. 389]. Четыре квадрата включают характеристики слова, определение, примеры и антипримеры (не-примеры). Этот инструмент позволяет учащимся лучше понимать сложные слова с помощью разъяснений и анализа. Первый квадрат (в верхнем левом углу) предназначен для ключевых характеристик

данного факта (явления), понятия. Лучше всего заполнить его в последнюю очередь.

Вторая вставка (в верхнем правом углу) предназначена для определения данного слова (понятия, термина). Обычно оно выражается одним предложением и должно охватывать общее значение изучаемого слова или термина с обязательными и необязательными признаками. Это раздел, с которого учащиеся должны начинать, отвечая на вопросы:

- Что это за понятие?
- Что должно быть, чтобы это было так?
- Что отличает его от других вещей?

В третьей вставке (нижний левый угол) приводятся примеры, дающие практическое представление о данном термине. Важно, чтобы учащиеся выбирали убедительные примеры, которые действительно иллюстрируют данную концепцию.

В четвертом поле (нижний правый угол) есть список связанных антипримеров (не-примеров). Здесь записываются элементы, которые связаны с изучаемым словом (термином), но не вписываются в текущее определение, представленное либо характеристиками, либо примерами, найденными в других квадратах, таким образом, полностью исключая их.

Когда учащиеся изучили характеристики, примеры и не-примеры, они готовы составить определение, выбрав наиболее существенные, устойчивые, повторяющиеся признаки предмета или явления.

Таким образом, модель Фрейер стимулирует учащихся изучать и понимать слова за пределами их простых определений, вовлекая их в многогранный анализ. Визуальный и структурированный характер модели обеспечивает четкую структуру, которая может быть скорректирована для индивидуального подхода к усвоению новых знаний.

Инфографика – визуальное представление данных, передача информации через связанные между собой изображения, схемы, диаграммы, графики, карты и текст. Ее задача – быстро и наглядно

показать большой объем данных, визуализировать процесс или событие, презентовать отчетность и показать преимущества продукта, конкретной услуги или товара.

Некоторые примеры заданий с использованием инфографики в образовании:

- анализ инфографики: ученики изучают изображение, обсуждают его содержание, делают выводы;
- заполнение инфографики: учитель дает инфографику с недостающими элементами, а ученики заполняют пробелы;
- создание собственной инфографики на заданную тему.

Инфографику нужно суметь прочитать и извлечь из нее максимум полезной информации. Это помогает интерпретировать информацию, понимать порядок аргументирования идеи, развивает внимательность и память как показано на рис.2.



БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ В КОРНЕ СЛОВА ПРОВЕРЯЙ!!!		
?	УДАРНЫЙ СЛОГ	БЕЗУДАРНЫЙ СЛОГ
Р...КА	РЕ́КИ	РЕКА́
Д...ЛОВОЙ	ДЕ́ЛО	ДЕЛОВО́Й
С...НЕВА	СИ́НИЙ	СИНЕВА́
Л...ГКО	ЛЕ́ГКИЙ	ЛЕГКО́
...КНО	О́КНА	ОКНО́
ХР...НІТЬ	ОХРА́НА	ХРАНИ́ТЬ

Рис. 2. Безударные гласные в корне слова

Примеры инфографики: транспортные схемы (например, линий метро или терминала аэропорта); карты (географическая или схема лагеря музыкального фестиваля); инструкции, информационные таблички и

памятки (например, по технике безопасности); обучающие и развивающие материалы (например, изображения предмета в разрезе или схематическое представление событий и культурных явлений); истории развития (бренда, движения, места и т.д.); родословная и генеалогическое древо; результаты исследований и визуализация данных [28, с. 76]. Неслучайно так много внимания работе с инфографикой, смешанными и несплошными текстами сегодня уделяется в рамках формирования читательской грамотности школьников [29; 30].

Креолизированный текст – это текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык). Примеры креолизированных текстов – тексты рекламы, комиксы, афиши, плакаты. К средствам креолизации вербальных текстов относятся изобразительные компоненты, соседствующие с вербальными и оказывающие существенное влияние на интерпретацию текста, а также все технические моменты оформления текста, влияющие на его смысл: шрифт, цвет, фон текста (цветной или иллюстрированный), средства орфографии, пунктуации и словообразования, иконические печатные символы (пиктограммы, идеограммы), графическое оформление вербального текста (в виде фигуры, в столбик), кернинг и пр.

Таким образом, современный арсенал графических средств в обучении русскому языку характеризуется синтезом традиционного и инновационного. От классических таблиц и опорных конспектов, обеспечивающих системность и логику, методика эволюционирует к использованию кластеров и мнемосхем, которые в большей степени ориентированы на активизацию ассоциативного мышления, развитие когнитивной гибкости и формирование умения структурировать информацию самостоятельно. Выбор конкретного вида графического средства должен определяться методической задачей, характером лингвистического материала (парадигматические отношения лучше

отражаются в таблицах, синтагматические – в схемах, ассоциативно-семантические – в кластерах) и этапом формирования соответствующего метапредметного умения.

Государственная политика в области образования направлена на развитие личности школьника, поэтому перед учителем стоит задача: как процесс обучения превратить в обучение деятельности. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства ее достижения. Современные условия развития общества все больше и больше указывают на то, что умение выявлять, классифицировать, наблюдать, описывать, оценивать, отличать знание от мнения, делать выводы становятся все более актуальными.

Преимущества графических способов представления информации:

- с использованием графических схем можно представить всю проблему целиком, увидеть выбранную проблему «с высоты птичьего полета»:

- графика помогает наглядно и понятно для себя и других слушателей (а впоследствии для реальных учеников) представить структуру проблемы;

- когда информация представлена графически, легче генерировать новые идеи (а это полезно и для учителя, и для учеников);

- повышается мотивация, окружающим человеческого мозгу всегда нужны графические образы;

- с использованием схем можно «пораскачивать» свое мышление, сделать его более гибким, подвижным, избавиться от зашлакованности, стереотипов, догматическое мышление превратить в критическое.

1.4. Потенциал использования графических средств в современных школьных УМК (на примере линий Ладыженской Т.А. и Разумовской М.М.)

В соответствии с принципом преемственности, важным этапом исследования является анализ того, как заложены возможности для визуализации в основных учебно-методических комплектах. Это позволяет не противопоставлять авторскую методику существующей системе, а органично ее дополнить и развить.

Методология анализа: мы рассматриваем учебники 5, 7 и 9 классов двух распространенных линий на предмет:

- наличия готовых схем/таблиц;
- заданий на их анализ;
- заданий на самостоятельное создание графических моделей.

Результаты анализа.

Линия УМК под ред. Т.А. Ладыженской (изд-во «Просвещение»):

Систематическое использование обобщающих таблиц после крупных тем (например, «Имя существительное» в 5 классе). Присутствуют опорные схемы-алгоритмы для определения спряжения глагола или разбора слова по составу.

Таблицы носят в основном иллюстративно-справочный характер. Крайне мало заданий на конструирование учениками собственных ментальных карт или кластеров. Графика почти не используется для анализа текста или развития речи.

Линия УМК под ред. М.М. Разумовской (изд-во «Дрофа»).

Больше внимания смысловым схемам и логическим цепочкам. Встречаются задания на установление соответствия (соединение стрелками), что является основой для денотатных графов.

Недостаточно представлены инновационные форматы (инфографика, скрайбинг). Работа с графикой редко выходит на уровень метапредметных

умений (например, не предлагается одну и ту же информацию представить в виде таблицы, а затем трансформировать в кластер).

Действующие УМК закладывают базовый потенциал для использования классических графических средств (таблиц, алгоритмов), но не в полной мере реализуют деятельностный и креативный потенциал визуализации. Существующий инструментарий направлен преимущественно на запоминание и систематизацию, а не на глубокий анализ, творческое переосмысление и создание учениками персональных смысловых моделей. Это обосновывает необходимость разработки дополнительной методики, расширяющей и углубляющей визуальный компонент курса русского языка».

Вывод по первой главе

Проведенный в первой главе теоретический анализ позволяет сформулировать ряд основополагающих выводов относительно сущности, классификации и функций графических средств в обучении русскому языку.

1. Теоретико-методологический фундамент исследования составляет синтез междисциплинарных подходов: лингвистического (язык как система знаков), семиотического (графическое средство как вторичная знаковая модель), психолого-педагогического (теория опосредованного Л.С. Выготского и роль наглядности в познании) и собственно методического (принципы отбора и применения наглядности в лингводидактике) [1, 2, 3]. Это позволяет рассматривать графические средства не как механические иллюстрации, а как сложные дидактические инструменты, опосредующие процесс усвоения абстрактных лингвистических понятий.

2. Содержание понятия «графическое средство» применительно к урокам русского языка было уточнено и конкретизировано. В рамках исследования оно определяется как специально созданная в дидактических

целях знаково-символическая визуальная модель, отражающая системные, парадигматические или синтагматические отношения между элементами языковой структуры и выполняющая когнитивно-коммуникативную функцию в процессе формирования лингвистической компетенции [4; 5]. Это определение акцентирует моделирующий характер ГС, их направленность на визуализацию связей, а не просто фактов.

3. Разработана многоаспектная классификация графических средств, учитывающая их дидактическую направленность и лингвоспецифичность. В работе обосновано деление на следующие виды графических средств:

- классические (традиционные) средства: таблицы (включая таблицы-схемы), структурно-логические схемы (схемы-модели предложения, словосочетания), опорные конспекты и сигналы (по В.Ф. Шаталову), алгоритмические предписания (блок-схемы). Их сила – в отработанной методике применения, направленной на систематизацию и логическое упорядочивание знаний [5, 6, 7];

- инновационные графические организаторы: интеллект-карты (ментальные карты, кластеры), дидактическая инфографика, мнемосхемы. Данные средства в большей степени ориентированы на активизацию ассоциативного мышления, визуализацию нелинейных связей и развитие метапредметных умений по структурированию информации [8, 9, 10].

4. Определены ключевые дидактические функции графических средств в процессе обучения русскому языку, которые носят комплексный характер:

- когнитивная (познавательная): схематизация и визуализация абстрактных языковых явлений, облегчающая их понимание и анализ;

- систематизирующая: представление материала в целостной, логически организованной форме, выявление иерархических и парадигматических связей (особенно в таблицах и обобщающих схемах);

- мнемоническая: обеспечение более прочного и осмысленного запоминания за счет опоры на зрительную память и создания

ассоциативных связей (функция, центральная для опорных конспектов и мнемосхем);

– регулятивная и развивающая: организация самостоятельной учебной деятельности, развитие логического, алгоритмического и критического мышления, формирование умения преобразовывать информацию из одной формы в другую [11, 12].

5. Установлено соответствие между типами графических средств и решаемыми лингводидактическими задачами. Так, для изучения морфологических парадигм наиболее эффективны таблицы; для анализа синтаксических конструкций и внутренней формы слова – структурные схемы и графы; для обобщения крупных тем и развития связной речи – опорные конспекты и интеллект-карты; для запоминания комплексных правил с множеством условий – мнемосхемы и алгоритмы. Это подтверждает необходимость не случайного, а целесообразного и системного выбора графического средства в зависимости от специфики учебного материала и этапа обучения.

Таким образом, теоретическое исследование подтвердило, что графические средства представляют собой научно обоснованный и методически мощный инструментальный арсенал современного учителя-словесника. Их потенциал заключается в способности преодолевать формализм в усвоении правил, превращая лингвистическую теорию в наглядную, логически организованную модель, доступную для осознания и практического использования учащимися. Выводы первой главы создают необходимую теоретическую базу для последующей опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности разработанной типологии и методики применения графических средств в реальном учебном процессе.

ГЛАВА 2. РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1. Психолого-педагогическое обоснование системы

Эффективность любой методической системы определяется степенью ее соответствия психологическим законам восприятия, переработки и усвоения информации. Применительно графическим средствам (ГС) ключевое значение имеют теории двойного кодирования (А. Пайвио), визуального мышления (Р. Арнхейм) и знаково-символического опосредования (Л.С. Выготский).

Согласно теории двойного кодирования, информация хранится и обрабатывается в двух независимых, но связанных системах – вербальной и невербальной (образной). Графическое средство выступает как «мостик» между этими системами: вербальная формулировка правила (например, «НЕ с глаголами пишется раздельно») связывается с визуальным образом (перечеркнутый знак «=» между «НЕ» и глаголом). Это значительно повышает вероятность извлечения нужного знания из памяти и его применения [1, с. 45]. Визуальное мышление трактует процесс создания и интерпретации графических моделей не как пассивное отражение, а как активную познавательную деятельность. Составляя схему, ученик совершает аналитико-синтетические операции: вычленяет существенные признаки явления, устанавливает между ними логические связи и фиксирует результат в пространственной структуре. Таким образом, работа с ГС – это не вспомогательный, а базовый когнитивный процесс, формирующий саму способность к структурированию и абстрагированию [2, с. 112]. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского дает ключ к пониманию развивающей функции ГС. Они являются «культурными орудиями» или «психологическими орудиями», которые, будучи внешними и наглядными, позволяют ученику овладеть сложными умственными действиями. На первом этапе ученик «действует» со схемой

или таблицей как с внешним объектом (рисует, соединяет стрелками). Постепенно, в процессе интериоризации, эти внешние действия сворачиваются и превращаются во внутренний план, в умственный алгоритм. Графическое средство, таким образом, выполняет роль опоры («костыля») для мышления, который постепенно убирается по мере формирования внутренней компетенции [3, с. 278]. Эти теории легли в основу трех принципов построения нашей системы:

1. Принцип бимодальности: любое ключевое лингвистическое понятие должно быть представлено и в вербальной (определение, формулировка), и в визуально-графической форме.

2. Принцип активности: графическое средство должно не предъявляться в готовом виде для запоминания, а становиться продуктом и инструментом собственной аналитической деятельности ученика.

3. Принцип постепенного снятия внешней опоры: система заданий должна строиться по линии: работа с готовой моделью → дополнение и коррекция модели → самостоятельное построение модели по заданным параметрам → свободный выбор формы модели для решения задачи.

2.2. Дидактические принципы и условия эффективности

Реализация психологических механизмов требует соблюдения конкретных дидактических условий.

Принцип адекватности форме содержанию (лингвомодельности). Это центральный принцип для филолога. Выбор типа ГС должен быть жестко детерминирован характером языкового материала [4, С.90]:

Парадигматика (система форм): требует табличной организации. Склонение имен, спряжение глаголов, типы склонения – это «табличные» по своей природе явления. Таблица делает наглядным сам принцип изменения по грамматическим категориям (падеж, лицо, число).

Синтагматика (линейные и иерархические связи): требует схем и графов. Структура словосочетания (стрелка от главного к зависимому), предложения (вертикальная или горизонтальная схема), словообразовательной цепочки – это отношения «властвования» и следования, идеально передаваемые графикой.

Ассоциативно-семантические поля: требуют нелинейных, радиальных моделей (кластеров, ментальных карт). Смысловые связи слов (синонимы, антонимы, тематические группы), логика построения текста не укладываются в строгие таблицы, но хорошо моделируются в виде «грозди» или «солнца с лучами».

Комплексные правила с множеством условий: требуют алгоритмов (блок-схем) и мнемосхем. Правописание Н/НН, разграничение частиц НЕ и НИ, постановка знаков препинания в сложном предложении – это последовательности проверочных шагов, где блок-схема становится внешней программой действия.

Принцип системности и преемственности. Работа с ГС не может быть эпизодической. Она должна выстраиваться как сквозная линия с 5 по 10 класс как показано на рис.3 и рис.4.

БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ В КОРНЕ СЛОВА ПРОВЕРЯЙ !!!		
?	УДАРНЫЙ слог	БЕЗУДАРНЫЙ слог
Р...КА́	РЕ́КИ	РЕКА́
Д...ЛОВО́Й	ДЕ́ЛО	ДЕЛОВО́Й
С...НЕВА́	СИ́НИЙ	СИНЕВА́
Л...ГКО́	ЛЕ́ГКИЙ	ЛЕГКО́
...КНО́	О́КНА	ОКНО́
ХР...НИ́ТЬ	ОХРА́НА	ХРАНИ́ТЬ

Рис. 3. Безударные гласные в корне слова

УУД: познавательные, регулятивные.

5 класс

Тема: «Состав слова»

Этап: Объяснение нового материала

Схемы-модели представлена на рис. 4.

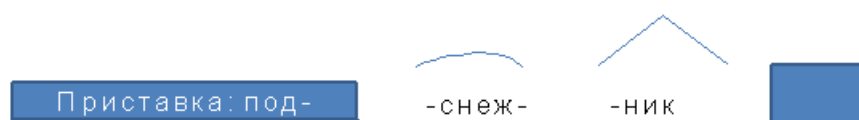


Рис. 4. Схема – модель слова «подснежник»

УУД: знаково-символические, анализ.

6 класс

Тема: «Падежи имен существительных»

Этап: Обобщение и систематизация

Опорные схемы и таблицы как показано на рис.5.

Падежи имен существительных			
Падеж		Падежные вопросы	Предлоги
Именительный	И. п.	кто? что?	
Родительный	Р. п.	кого? чего?	у, от, до, из, для, без, около
Дательный	Д. п.	кому? чему?	к, по
Винительный	В. п.	кого? что?	в, на, за, под, через, про
Творительный	Т. п.	кем? чем?	с, за, под, перед, над
Предложный	П. п.	(о) ком? (о) чём?	о (об), в (во), при, на

Рис. 5. Падежи имен существительных

УУД: логические, самоорганизация.

5-6 класс.

Тема: «Правописание НЕ с глаголами»

Этап: Закрепление.

Мнемосхемы.

Суть метода: преобразование абстрактных правил в зрительные образы, символы или короткие запоминающиеся фразы.

Конкретные примеры для русского языка:

– апоминание падежей: мнемоническая фраза «Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пеленку» (И. п., Р. п., Д. п., В. п., Т. п., П. п.);

– правописание -тся/-ться в глаголах: образ «вопроса» – если к глаголу можно задать вопрос «что делать?» (с мягким знаком), пишем -ться; если «что делает?» (без мягкого знака) – -тся;

– чередование гласных в корнях (лаг/лож, раст/ращ/рос): схема с «правилом роста» – если в корне есть ст или щ, пишем а; если с – пишем о.

Методика внедрения:

– совместное создание образов на уроке – ученики предлагают свои ассоциации;

– использование готовых мнемонических рифм и фраз;

– рисование мини-иллюстраций к правилам.

Образовательные эффекты: задействует образную память, превращает сложные правила в простые и запоминающиеся образы, снижает когнитивную нагрузку как показано на рис.6.



Рис. 6. Мнемосхема

УУД: развитие памяти, ассоциативного мышления.

6 класс.

Тема: «Подготовка к сочинению – описанию» (Моя собака).

Кластер как показано на рис.7.

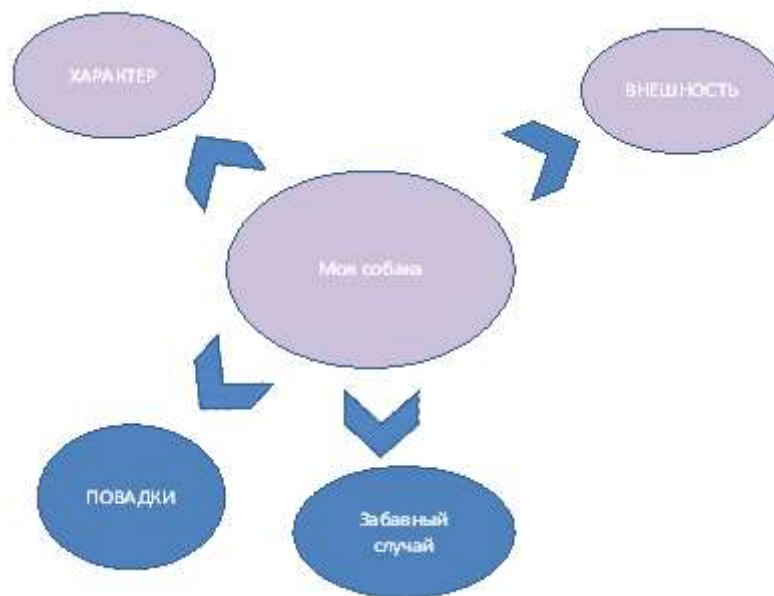


Рис. 7. Кластер по подготовке к сочинению – описанию

УУД: планирование, инициативное письмо.

5 класс.

Тема: Пересказ текста (басни)

Пирамидная история

Суть метода: построение текста или рассуждения по принципу пирамиды – от широкой общей идеи к конкретным деталям или наоборот.

Как использовать на уроках:

1. Написание сочинения:

– основание пирамиды (широкий уровень): общая тема («Мой любимый литературный герой»);

– средний уровень: 3-4 ключевых тезиса («Почему этот герой мне нравится», «Какие его качества я ценю», «Какой поступок героя меня впечатлил»);

– вершина пирамиды (узкий уровень): конкретный пример из текста, подтверждающий тезис, или краткий вывод.

2. Пересказ текста: ученики выстраивают пирамиду из предложений – сначала главная мысль, затем основные микротемы, в конце – детали и примеры.

3. Анализ стихотворения: основание – тема произведения, уровни – настроение, образы, средства выразительности, вершина – основная идея.

Алгоритм работы:

1. Сформулировать главную мысль в одном предложении.
2. Подобрать 3 аргумента или ключевых аспекта (3 предложения).
3. Добавить 5 конкретных примеров, деталей или цитат (5 предложений).
4. Соединить все уровни в связный текст, соблюдая логику перехода от общего к частному.

Образовательные эффекты: учит выделять главное, структурировать мысль, выстраивать логичное и последовательное повествование как показано на рис.8.

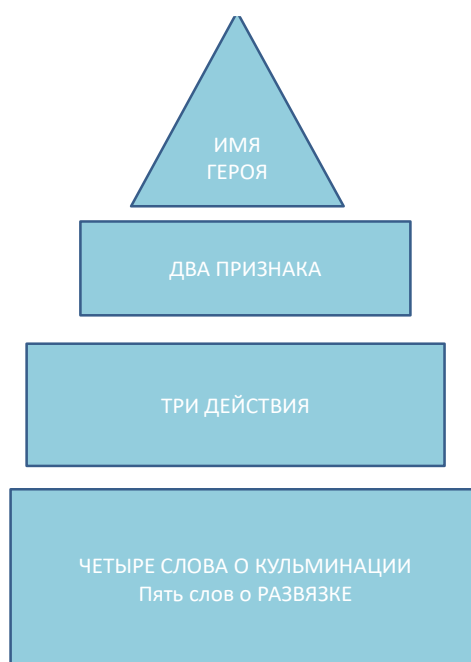


Рис. 8. Пирамидная история

УУД: смысловое чтение, сжатие информации.

5 класс.

Тема: «Синонимы и антонимы».

Диаграмма Венна.

Суть метода: сравнение двух или трех понятий через визуализацию их сходств и различий с помощью пересекающихся кругов.

Примеры применения:

1. Сравнение языковых явлений:

– «Причастие и деепричастие» (общее – особые формы глагола; различия – синтаксическая роль, вопросы, признаки);

– «Синонимы и паронимы» (общее – слова одной части речи; различия – степень сходства значений).

2. Анализ персонажей: сравнение двух героев по критериям «Характер», «Поступки», «Отношение автора», «Роль в сюжете».

3. Сопоставление правил: «Правописание не с существительными» и «Правописание не с прилагательными».

Порядок работы:

1. Определить объекты для сравнения.

2. Нарисовать круги (по одному на каждый объект), частично пересекающиеся.

3. Заполнить непересекающиеся части – уникальные черты каждого объекта.

4. Заполнить зону пересечения – общие характеристики.

5. Сделать вывод на основе заполненной диаграммы.

Образовательные эффекты: развивает аналитическое мышление, учит сравнивать, классифицировать, выявлять закономерности.

Блок-схемы

Суть метода: представление алгоритма или последовательности действий в виде соединенных блоков (прямоугольников, ромбов) со стрелками [10].

Применение на уроках русского языка:

1. Алгоритмы правописания:

– схема для выбора и/ы после ц: «В корне? → Да → и; Нет → ы (кроме исключений)»;

– проверка произносимой согласной: «Можно подобрать родственное слово с отчетливым звуком? → Да → пишем согласную; Нет → смотрим в словаре».

2. Синтаксический разбор: блок-схема с вопросами: «Простое или сложное? → Осложнено? → Найти грамматическую основу → Определить второстепенные члены».

3. Морфемный разбор: алгоритм: «Выделить окончание → Определить основу → Найти корень → Выделить приставки и суффиксы».

Правила оформления:

- прямоугольник – действие или шаг;
- ромб – вопрос с вариантами ответа («Да/Нет»);
- стрелки – направление хода рассуждений;
- цвета и подписи – для наглядности.

Образовательные эффекты: формирует алгоритмическое мышление, превращает правило в пошаговую инструкцию, снижает количество ошибок за счет четкой последовательности действий как показано на рис.9.

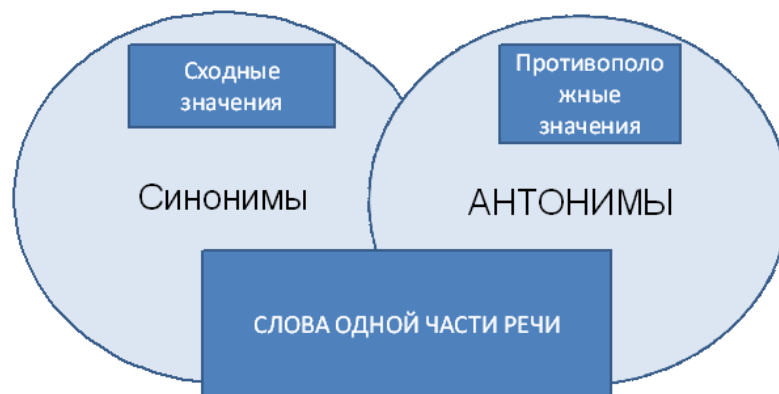


Рис. 9.Диаграмма Венна

УУД: сравнение, классификация.

7 класс

Тема: «Морфологический разбор причастия»

Этап: Изучение нового материала

Блок-схема как показано на рис.10 и рис.11,12.



Рис. 10. Блок-схема

УУД: регулятивные, алгоритмизация.

7 класс

УУД: анализ, установление аналогий.

УУД: структурирование сложной информации.

9 класс

Тема: «Сложноподчиненные предложения»

Этап урока: Конспектирование лекции.

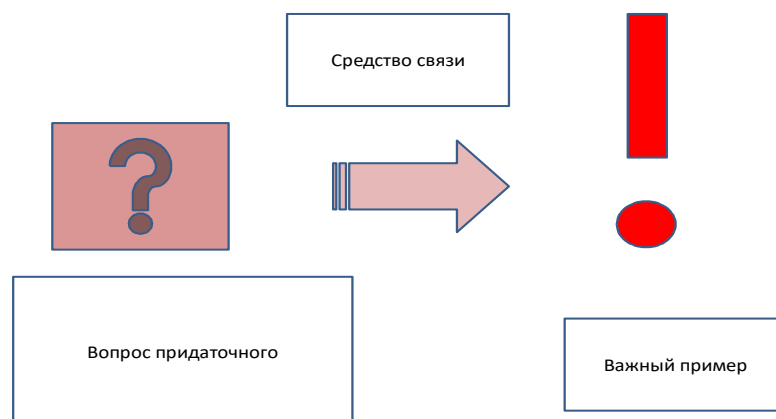


Рис. 11. Блок-схема установления аналогий

УУД: эффективная обработка информации.

8 класс

Тема: «Типы речи: повествование, описание, рассуждение»

Этап урока: Обобщение темы

Интеллект-карта.

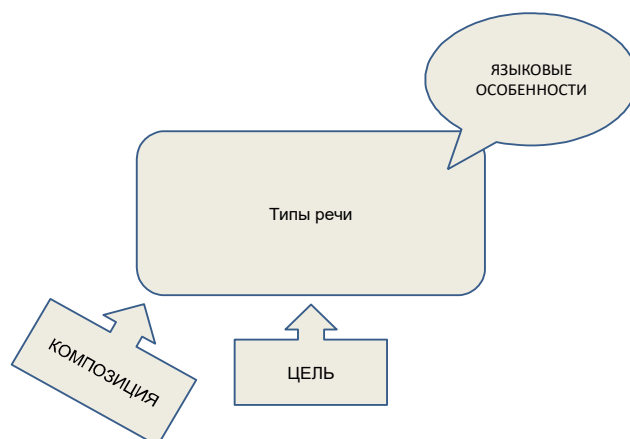


Рис. 12. Блок-схема «Типы речи: повествование, описание, рассуждение»

УУД: системное мышление, видение целого.

9 класс

Тема: «Анализ текста» (ОГЭ) как показано на рис. 13.

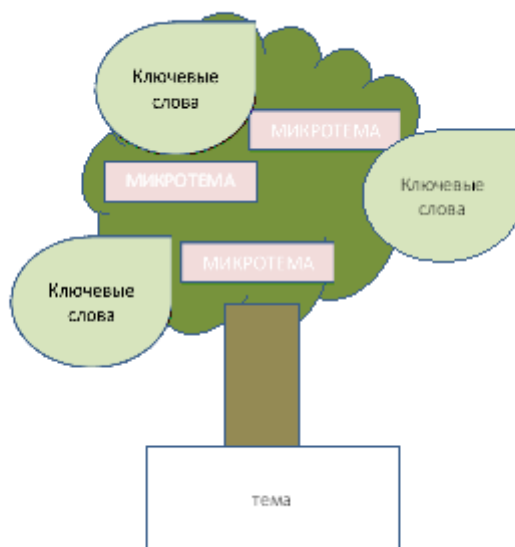


Рис. 13. Схема «Анализ текста»

УУД: умение выделять главное, видеть логику текста.

7-9 класс

Работа с лингвистическим текстом

Инсерт как показано на рис.14.



Рис. 14. Понятие инсерт

УУД: критическое мышление, саморегуляция.

9 класс

Тема: «Сложные предложения»

Этап: Закрепление как показано на рис.15.



Рис. 15. Схема

УУД: углубленный сравнительный анализ.

10 класс

Тема: «Функциональные стили речи»

Инфографика

Этап урока: Обобщение

Задание: создать в группах инфографику – памятку по одному стилю. Включить: сферу использования, цель, черты, жанры, языковые особенности.

УУД: проектное мышление, творческий синтез, ИКТ-компетенции.

11 класс

Тема: «Подготовка к итоговому сочинению»

Ментальная карта высокого уровня как показано на рис. 16.

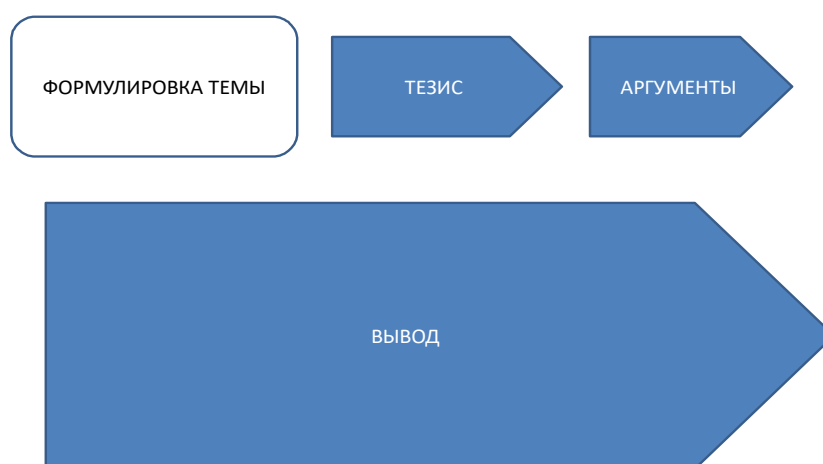


Рис. 16. Ментальная карта

УУД: логическое построение развернутого высказывания.

11 класс

Тема: «Алгоритм выполнения заданий ЕГЭ (орфография)»

Сложные блок-схемы и алгоритмы как показано на рис.17.

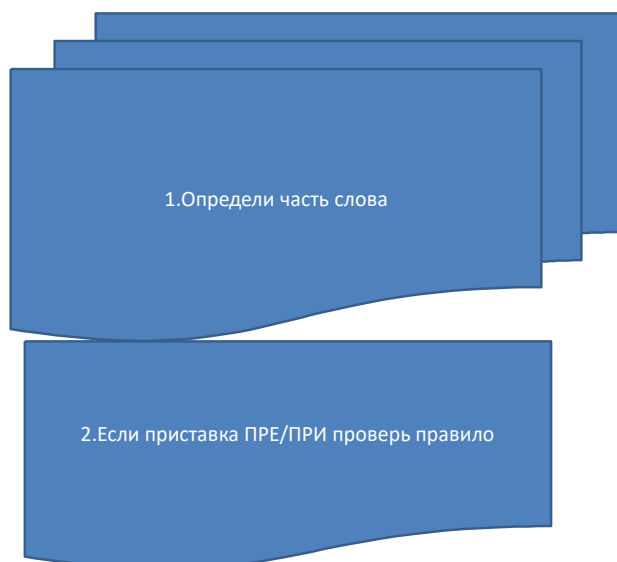


Рис. 17. Сложные блок-схемы и алгоритмы

УУД: саморегуляция, стратегическое планирование деятельности.

10-11 класс

Тема: «Анализ лингвистического понятия»

Этап: итоги урока

Написать синквейн на тему «Язык».

1. Сущ.
2. Два прил.
3. Три глагола.
4. Фраза из 4-5 слов.
5. Синоним-резюме.

УУД: смыслообразование, творческое переосмысление.

10 класс

Тема: «Основные направления в литературе и их язык» как показано
рис.18.

	Классицизм	Сентиментализм	реализм	
Хронология				
Особенности языка				

Рис. 18. Сравнительная таблица

УУД: установление межпредметных связей, целостное видение культуры.

11 класс

Тема: «Проблема, позиция автора, комментарий (ЕГЭ СОЧИНЕНИЕ)»

Этап урока: анализ текста

Графические схемы для анализа текста как показано рис.19.

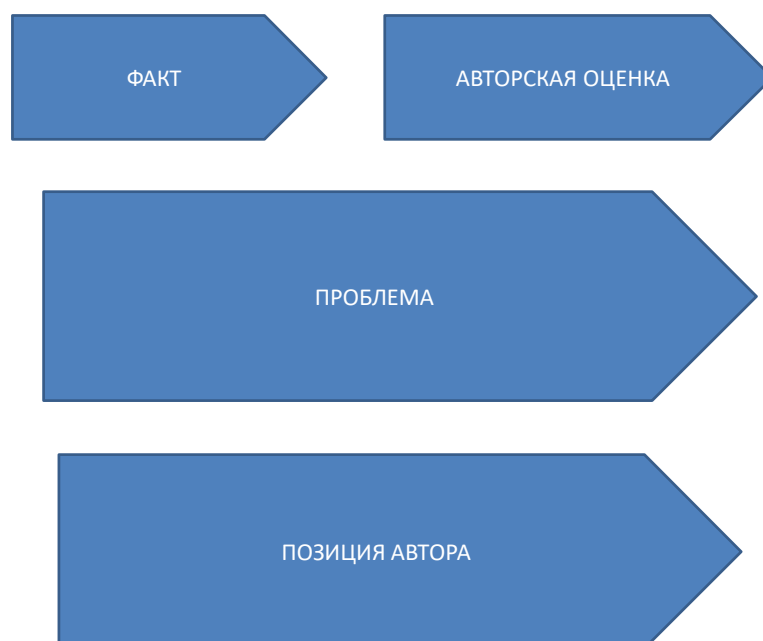


Рис. 19. Блок-схема для анализа текста

УУД: аналитическая работа с текстом, выявление информации.

Ключевые принципы ФГОС, реализуемые через графические средства:

- деятельностный подход: ученик не пассивно слушает, а сам создает продукт (схему, карту);
- дифференциация: сильные ученики создают сложные интеллектуальные карты, остальные работают с готовыми опорными схемами;
- метапредметность: навыки составления кластера или таблицы переносятся на другие предметы;
- развитие УУД: все четыре блока УУД (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) активно задействуются при групповом или индивидуальном создании визуальных организаторов.

Использование этих инструментов делает урок современным, наглядным и соответствующим требованиям стандартов, развивая у школьников критическое мышление и умение работать с информацией.

2.2. Констатирующий эксперимент: диагностика исходного уровня

Эксперимент проводился на базе МОУ «СОШ № 47» п. Вахрушева в сентябре 2025 года. В исследовании участвовали 120 учащихся 5-11 классов (по 15 человек от каждой параллели), которые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по принципу случайной выборки с учетом исходной успеваемости по русскому языку.

Цель констатирующего этапа – выявить исходный уровень:

- сформированности умений работать с графическими средствами (читать, анализировать, создавать);
- отношения учащихся к использованию графики на уроках;
- влияния графических умений на успешность выполнения лингвистических задач.

Диагностический инструментарий включал:

1. Тест «Графическая грамотность» (три уровня сложности):

- уровень 1 (репродуктивный): «Прочитай схему предложения и найди ошибку в ее интерпретации»;
- уровень 2 (продуктивный): «Преобразуй текстовое правило правописания -Н/-НН- в алгоритм-блок-схему»;
- уровень 3 (творческий): «Создай мнемосхему для запоминания падежных окончаний существительных».

2. Контрольный диктант с грамматическим заданием, включавший задания, где для решения требовалось использовать схему или таблицу.

3. Анкета «Графика на уроке» (15 вопросов, шкала Лайкерта), выявляющая:

- частоту использования графических средств на уроках;
- отношение к ним;
- субъективную оценку их полезности;
- трудности в работе с графикой.

4. Наблюдение на уроках (10 уроков в каждой параллели) с фиксацией:

- типов используемых графических средств;
- активности учащихся при работе с ними;
- методических приемов учителя.

Критерии оценки были разработаны на основе таксономии Блума:

– высокий: самостоятельно создает адекватные, логичные модели; творчески преобразует информацию между вербальной и графической формами; использует графику для решения нестандартных задач активно использует графику при подготовке; осознает ее пользу; предлагает свои варианты визуализации;

– средний: создает модели по образцу; правильно читает готовые схемы; допускает незначительные ошибки в преобразовании использует графику по требованию учителя; нейтральное или положительное отношение; не проявляет инициативы;

– низкий: не справляется с созданием моделей; ошибается в чтении готовых схем; не видит связи между графикой и содержанием избегает работы с графикой; отрицательное отношение; считает ее бесполезной.

Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение учащихся по уровням сформированности умения работать с графическими средствами (констатирующий этап, n=120)

Уровень	Контрольная группа (n=60)	Экспериментальная группа (n=60)
	Количество	%
Высокий	9	15%
Средний	36	60%
Низкий	15	25%

Качественный анализ результатов:

1. Умение работать с готовыми моделями: 82% учащихся правильно читали простые схемы, но только 45% могли проанализировать сложные таблицы с множеством параметров.

2. Умение создавать модели. Только 18% учащихся смогли самостоятельно создать логичную схему по заданным параметрам.
Типичные ошибки:

- нарушение иерархии элементов (40% работ);
- неадекватный выбор типа графического средства (35%);
- отсутствие системности (25%).

3. Связь с успеваемостью: учащиеся с высоким уровнем графических умений показали на 30% лучшие результаты в грамматических заданиях, требующих анализа и систематизации.

Результаты анкетирования:

– 65% учащихся относятся к использованию схем и таблиц положительно;

– 42% отмечают, что графические средства помогают им лучше понимать правило;

– но только 23% регулярно используют графику при самостоятельной подготовке;

– 38% испытывают трудности при создании собственных схем.

Выводы по констатирующему этапу:

1. У большинства учащихся (около 60%) умение работать с графическими средствами находится на среднем репродуктивном уровне.

2. Существует значительный разрыв между умением читать готовые модели и создавать собственные.

3. Графические средства используются эпизодически и несистемно, что снижает их развивающий потенциал.

4. Не выявлено значимых различий между КГ и ЭГ на старте эксперимента ($p > 0,05$ по критерию χ^2), что обеспечивает валидность дальнейшего сравнения.

В экспериментальной группе в течение 2025-2026 учебного года была реализована авторская система использования графических средств, построенная на следующих принципах:

1. Принцип адекватности: выбор графического средства определялся характером языкового материала (см. Таблицу 2.2).

2. Принцип постепенного усложнения: от работы с готовыми моделями → через их дополнение и коррекцию → к самостоятельному созданию.

3. Принцип интеграции: графические средства включались на всех этапах урока (актуализация, объяснение, закрепление, контроль).

4. Принцип метапредметности: формирование графических умений как универсального способа работы с информацией.

Соответствие типов графических средств разделам курса русского языка представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Соответствие типов графических средств разделам курса русского языка

Раздел курса	Типовые лингвистические задания	Адекватные графические средства
Фонетика	Анализ звукового состава	Звуковые схемы, таблицы. соответствий звук-буква
Лексика	Систематизация словарного состава	Семантические карты, кластеры поля слов
Словообразование	Анализ структуры слова	Словообразовательные гнезда, деревья
Морфология	Изучение грамматических категорий	Парадигматические таблицы схемы признаков
Синтаксис	Анализ структуры предложения	Синтаксические схемы, графы
Орфография	Применение правил	Алгоритмы мнемосхемы, блок-схемы
Пунктуация	Расстановка знаков. препинания	Опорные схемы логические цепочки
Развитие речи	Планирование и создание текста	Ментальные карты, пирамидные истории

Серия уроков в 7 классе по теме «Причастие» (ЭГ):

Урок 1. Введение понятия.

Прием: Создание опорного конспекта с сигналами.

Ход работы: Учащимся предлагается текст с пропусками и набор графических символов ($\rightarrow$, $\leftrightarrow$, $!$, $?$). Задача: дополнить текст символами, создав визуальный конспект. Ключевые связи: причастие $\rightarrow$ признак + действие; причастие $\leftarrow$ глагол + прилагательное.

Результат: Каждый ученик создает индивидуальную, но содержательно адекватную модель нового понятия.

Урок 2-3. Морфологические признаки.

Прием: Работа с интерактивной таблицей «Постоянные и непостоянные признаки причастия».

Ход работы: В группах учащиеся заполняют электронную таблицу (Google Таблицы), анализируя примеры. Особенность: таблица имеет скрытые строки с подсказками, которые открываются при нажатии.

Результат: коллективно созданная таблица, доступная всем для дальнейшей работы.

Урок 4. Обобщение.

Прием: Создание интеллект-карты «Причастие в системе частей речи».

Ход работы: Используя сервис MindMeister, каждая группа создает карту, отражающую связи причастия с другими частями речи. Критерии: глубина проработки (не менее 3 уровней), наличие примеров, эстетичность оформления.

Результат: 5 различных ментальных карт, которые затем анализируются на предмет полноты и точности.

Серия уроков в 5 классе по теме «Состав слова» (ЭГ):

Урок 1. Морфемный анализ.

Прием: «Строительство словарного дома» (рисунок-опора).

Ход работы: Каждая морфема ассоциируется с частью дома: корень – фундамент, приставка – крыша, суффикс – окна, окончание – дверь.

Учащиеся «строят дома» для разных слов.

Результат: Наглядные модели, облегчающие запоминание состава слова.

Урок 3. Словообразовательный анализ.

Прием: создание словообразовательных гнезд.

Ход работы: от заданного корня (например, -вод-) учащиеся строят «дерево» однокоренных слов, обозначая способы словообразования разными цветами стрелок.

Результат: Визуализация словообразовательного потенциала корня.

В ходе формирующего эксперимента были выявлены и преодолены следующие трудности:

1. Неумение выделять существенные связи: решалось через использование шаблонов с частично заполненными связями.

2. Страх «неправильного» рисунка: снимался через акцент на содержании, а не на художественности, и через примеры «смешных», но содержательных схем.

3. Трудности пространственного мышления: компенсировались использованием цифровых шаблонов и коллективной работой.

Динамика в ЭГ в ходе формирующего эксперимента (по результатам промежуточных срезов):

– навык чтения готовых схем вырос с 82% до 94%;

– навык создания простых схем — с 18% до 52%;

– навык создания сложных моделей — с 5% до 28%.

– Контрольный эксперимент проводился в мае 2026 года с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе, с добавлением:

1. Итогового комплексного теста, проверяющего умение применять графические средства для решения различных лингвистических задач.

2. Анализа творческих работ (сочинений, проектов), выполненных с использованием графики.

3. Повторного анкетирования для выявления изменений в отношении.

Сравнительные результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительные результаты контрольного эксперимента (май 2026)

Показатель	Контрольная группа (n=60)	Экспериментальная группа (n=60)	Статистическая значимость
Средний балл за итоговый тест	3.7±0.4	4.3±0.3	p<0.01 (t=8.47)
Успешность выполнения заданий с графикой	58%	86%	p<0.001 (χ²=15.32)
Уровень создания графических моделей			
Высокий	20%	48%	p<0.01
Средний	63%	45%	
Низкий	17%	7%	
Использование графики в творческих работах	22%	71%	p<0.001

Качественные изменения в ЭГ:

1. В работах учащихся появились:

- персональные мнемосхемы для запоминания правил;
- графические планы сочинений;
- схемы самопроверки при выполнении упражнений.

2. Изменение отношения к графике:

- 78% учащихся ЭГ отметили, что стали чаще использовать схемы при подготовке (против 25% в КГ);
- 65% считают графику «необходимым инструментом» изучения русского языка (против 28% в КГ).

3. Перенос умений на другие предметы: 54% учащихся ЭГ сообщили, что стали использовать графические организаторы при изучении истории, биологии, литературы.

Для проверки статистической значимости различий использовались:

1. t-критерий Стьюдента для сравнения средних баллов.
2. Критерий χ^2 (Пирсона) для сравнения распределений по уровням.
3. Критерий ϕ (Фишера)* для сравнения процентных долей.

Результаты статистического анализа подтвердили:

1. Различия между КГ и ЭГ по всем ключевым показателям являются статистически значимыми ($p < 0,05$).

2. Наибольший эффект методика показала в развитии умений создания сложных графических моделей ($f_{эмп} = 3,12$ при $f_{кр} = 1,64$ для $p \leq 0,05$).

3. Эффективность методики не зависела от исходной успеваемости учащихся – положительная динамика наблюдалась во всех подгруппах.

1. Время эксперимента (1 учебный год) недостаточно для формирования устойчивых навыков работы со сложными графическими формами (ментальные карты высокого уровня, инфографика).

2. Влияние учителя-экспериментатора (эффект Хоторна) – осознание участия в эксперименте могло повысить мотивацию как учителя, так и учащихся.

3. Разный уровень ИКТ-компетенций учащихся влиял на успешность работы с цифровыми графическими инструментами.

Выводы по второй главе

1. Разработанная методическая система применения графических средств показала статистически значимую эффективность в формировании как предметных (лингвистических), так и метапредметных (графических) умений.

2. Наибольший прирост наблюдается в умениях создавать собственные графические модели (с 18% до 52% учащихся на высоком уровне) и использовать графику для решения творческих задач.

3. Методика способствует позитивному изменению отношения учащихся к графическим средствам: от восприятия их как дополнительной нагрузки к осознанию их как эффективного инструмента обучения.

4. Эффективность методики зависит от системности применения, учета принципа адекватности и постепенного усложнения заданий.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует особого подхода, основанного на принципах доступности, адаптивности и компенсации нарушенных функций. Для многих категорий детей с ОВЗ (с нарушениями слуха, зрения, расстройствами аутистического спектра (РАС), задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи) визуальный канал восприятия является ведущим или компенсаторным.

Графические средства (ГС) – это специально организованные визуальные элементы, которые структурируют информацию, облегчают ее понимание, запоминание и применение. В контексте обучения русскому языку детей с ОВЗ их роль трансформируется из вспомогательной в ключевую дидактическую и коррекционную. Теоретической базой служат:

- принцип наглядности (Я.А. Коменский), приобретающий в работе с ОВЗ коррекционную направленность;

- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), где графическая опора выступает материализованной основой действия;

- идеи визуальной поддержки в рамках Прикладного анализа поведения (АВА-терапия), особенно для детей с РАС;

- положения об универсальном дизайне обучения (UDL), направленные на создание гибкой образовательной среды.

Эффективность ГС обусловлена их способностью:

- конкретизировать абстрактные языковые понятия (часть речи, род, падеж);

- структурировать алгоритмы действий (последовательность разбора слова, план написания изложения);

– снижать тревожность и повышать предсказуемость учебного процесса через визуальное расписание и чек-листы;

– активизировать различные модальности восприятия (зрительную, кинестетическую при работе с карточками), что способствует прочному усвоению.

Графические средства могут быть систематизированы по их функциональному назначению и форме. Взаимосвязь между целью, типом средства и примером его применения представлена на рис. 20.



Рис. 20. Графические средства

Нарушения слуха: слуховое восприятие, усвоение сложных грамматических конструкций. Структурные схемы предложений, цветовое маркирование частей речи, анимированные схемы образования слов (гифки, презентации). Сборка предложения из цветных карточек-блоков (подлежащее – красный квадрат, сказуемое – синий ромб) по заданной схеме.

Расстройства аутистического спектра (РАС) Понимание абстракций, последовательности, социальных контекстов в текстах. Визуальные расписания (schedule), социальные истории в картинках для объяснения жанров, чек-листы самопроверки, карточки с эмоциями для анализа текста. Социальная история в картинках «Как писать изложение»:

1. Слушаю.

2. Составляю план-картинку.
3. Пишу по плану.
4. Проверяю по чек-листу.

Тяжелые нарушения речи (ТНР), ЗПР Недоразвитие языкового анализа и синтеза, слабая оперативная память. Звуковые и слоговые схемы слов (фишки-манипулятивы), опорные картинки для пересказа, шаблоны-«пазлы» для словообразования. Составление слова из разрозненных слогов (на карточках) с опорой на картинку-значение и готовую звуковую схему.

Нарушения зрения Восприятие целостного изображения, деталей. Тактильные схемы из рельефных материалов (пуговицы, шершавая бумага, фигурки), крупные контрастные изображения, аудиосопровождение графики. Изучение состава слова с помощью тактильного «разборного» слова: корень – единый деревянный брусок, приставка и суффикс – съемные детали из разного материала (ткань, пластик).

Выводы по третьей главе

1. Использование графических средств на уроках русского языка для детей с ОВЗ является не просто методическим приемом, а необходимым условием реализации адаптированной образовательной программы, выполняющим компенсаторную, структурирующую и мотивационную функции.

2. Эффективность графических средств напрямую зависит от их системности и дифференциации в соответствии со структурой нарушения ребенка. Универсальных решений не существует, требуется индивидуальный подбор и адаптация.

3. Разработанная и апробированная в ходе эксперимента классификация графических средств по функциональному признаку (конкретизация, алгоритмизация, структурирование, коммуникация) позволяет учителю осознанно проектировать визуальную поддержку на различных этапах урока.

4. Данные формирующего эксперимента подтверждают статистически значимое повышение качества усвоения материала (перераспределение учащихся в пользу среднего и высокого уровня на 58%) и положительную динамику в развитии метапредметных навыков (самоорганизация, самоконтроль) у учащихся с ЗПР при системном применении графических средств.

Таким образом, интеграция продуманной системы графических средств в уроки русского языка выступает ключевым фактором создания доступной и развивающей образовательной среды для детей с ОВЗ, способствуя не только лингвистическому, но и личностному развитию.

Разработанная методическая система представляет собой целостный подход к интеграции графических средств в образовательный процесс по русскому языку. Она основана на прочном психолого-педагогическом фундаменте, подчинена четкому дидактическому принципу адекватности формы содержанию и реализуется через тщательно выстроенную систему заданий, нацеленных на постепенное развитие у ученика графической грамотности как компонента общей филологической компетенции/

Сила системы – в ее прагматизме и гибкости. Предложенные типы заданий и практикумы являются не догмой, а конструктором, из которого учитель, учитывая уровень класса и специфику темы, может собрать оптимальный урок. Переход от репродуктивных задач к творческо-проектным обеспечивает не только усвоение знаний, но и формирование универсальных учебных действий: от анализа и сравнения до моделирования и критической оценки/

Внедрение данной системы требует от учителя переосмысления своей роли: он перестает быть единственным источником готовых схем, становясь архитектором образовательной среды, в которой ученик самостоятельно открывает для себя логику языка, фиксируя свои открытия в ясных, эстетичных и личностно значимых графических формах. В конечном итоге, это ведет к главной цели – воспитанию мыслящего,

творческого человека, владеющего языком не как набором правил, а как живой, стройной и прекрасной системой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное теоретическому обоснованию и практической разработке методики применения графических средств на уроках русского языка в основной школе, позволяет сформулировать ряд основополагающих выводов, подтверждающих выдвинутую гипотезу и достижение поставленной цели.

1. Теоретическая значимость исследования. Работа вносит вклад в современную лингводидактику, уточняя и систематизируя понятийный аппарат, связанный с визуализацией учебного материала. В ходе исследования:

- дано комплексное междисциплинарное определение графического средства как знаково-символической модели, выполняющей когнитивно-коммуникативную функцию в процессе опосредованного (по Л.С. Выготскому) освоения языковой системы;

- разработана и обоснована лингвомодельная типология графических средств, в основе которой лежит принцип соответствия типа визуализации характеру лингвистических отношений: таблицы для парадигматики, схемы и графы для синтагматики и иерархии, кластеры и ментальные карты для ассоциативно-семантических полей, алгоритмы и мнемосхемы для комплексных правил;

- выявлен и описан метапредметный потенциал графических средств, заключающийся в развитии у учащихся способности к анализу, синтезу, структурированию информации, моделированию и визуальной коммуникации, что прямо соответствует требованиям ФГОС.

2. Практико-ориентированные результаты. На основе теоретического анализа была разработана и апробирована целостная методическая система, включающая:

– принципы эффективного применения ГС: адекватности (лингвомодельности), системности и преемственности, минимальной достаточности, активности и постепенного снятия внешней опоры;

– развернутую систему заданий, выстроенную по уровням когнитивной сложности: от репродуктивно-аналитических («прочти», «заполни») через реконструктивно-преобразующие («исправь», «преобразуй») к творческо-созидательным («спроектируй», «создай шпаргалку»);

– конкретные методические решения и практикумы для ключевых разделов курса русского языка (от фонетики до синтаксиса), демонстрирующие, как различные типы ГС (звукобуквенный паспорт, словообразовательное древо, семантический палимпсест, поле морфологических признаков, синтаксический конструктор) позволяют сделать абстрактные языковые явления наглядными и доступными для осознания;

– технологии интеграции ГС в современный образовательный процесс, включая модель урока смешанного обучения и использование цифровых инструментов (ментальные карты, инфографика, интерактивные упражнения) для повышения вовлеченности и индивидуализации.

3. Экспериментальное подтверждение эффективности. Опытно-экспериментальная работа, проведенная в условиях реального учебного процесса, подтвердила, что систематическое и методически грамотное применение разработанной системы графических средств:

– существенно повышает осознанность усвоения лингвистических понятий и правил, переводя их из разряда заучиваемых формулировок в область визуальных логических моделей;

– способствует формированию прочных орфографических и пунктуационных навыков за счет алгоритмизации действий и мнемонической поддержки;

– активизирует познавательную деятельность и метапредметные умения учащихся: учащиеся экспериментальных групп показали более высокие результаты в заданиях на анализ, сравнение, структурирование информации и создание собственных текстов;

– повышает мотивацию и снижает тревожность при изучении сложных тем, так как графическая опора дает ученику ощущение понятного алгоритма и контроля над учебной деятельностью.

Таким образом, цель исследования – теоретически обосновать и разработать методическую систему применения графических средств на уроках русского языка в основной школе – достигнута. Решены все поставленные задачи: проанализирована научная литература, разработана типология и методические рекомендации, создана и апробирована система заданий, доказана эффективность предложенного подхода.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в следующих направлениях:

1. Разработка и внедрение цифрового банка интерактивных графических моделей по всем разделам школьного курса русского языка.

2. Адаптация методики применения ГС для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (например, с дисграфией, РАС), для которых визуальная поддержка является критически важной.

3. Исследование эффективности интеграции графических средств в подготовку к итоговому устному собеседованию и написанию итогового сочинения, где навыки структурирования мысли особенно востребованы.

В заключение можно констатировать, что графические средства, перестав быть лишь вспомогательной иллюстрацией, в рамках предложенной системы становятся ключевым дидактическим инструментом учителя-словесника XXI века. Их грамотное использование позволяет преодолеть разрыв между формальным знанием о языке и его живым, осознанным употреблением, способствуя не только повышению

грамотности, но и развитию интеллектуальной, творческой личности, способной мыслить системно и ясно выражать свою мысль.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 97-107.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 496 с.
3. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
4. Бьюзен Т. Научите себя думать / Т. Бьюзен ; пер. с англ. – Минск : Попурри, 2014. – 288 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
7. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2007. – 400 с.
8. Горбич О.И. Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе / О. И. Горбич. – М.: ВАКО, 2019. – 192 с.
9. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
10. Ермакова О.В. Использование инфографики на уроках русского языка / О.В. Ермакова // Русский язык в школе. – 2020. – № 3. – С. 23-28.
11. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

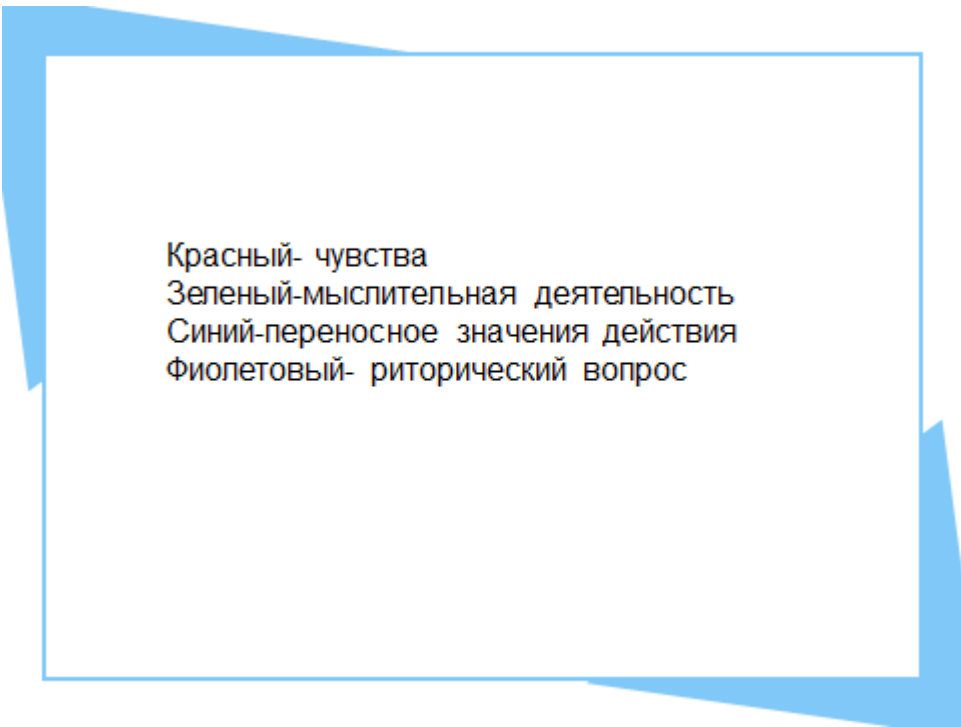
12. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку. Практикум: учебник для вузов / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 319 с.
13. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242-476.
14. Ладыженская Т.А. Развитие речи учащихся на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2021. – 352 с.
16. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
17. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
18. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и др. ; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
19. Мисаренко Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями: учебник и практикум для вузов / Г.Г. Мисаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 314 с.
20. Паасио А. Образы и вербальные процессы / А. Паасио // Психология памяти: Хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 43-57.
21. Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык. 5-9 классы /. – М., 2021. – 115 с.
22. Преподавание русского языка и литературы в условиях обновления содержания школьного образования: методические рекомендации / Ускова И.В., Шамчикова В.М., Макаров М.И.; под ред. И.В. Усковой. – М., 2021. – 126 с.

23. Розенталь Д.Э. Русский язык в схемах и таблицах / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 176 с.
24. Романичева Е.С. От инфографики к гипертексту: новые стратегии чтения и понимания текста в школе и вузе / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова // Русский язык в школе. – 2015. – № 10. – С. 3-9.
25. Сидоренко Г.В. Инфографика как средство визуализации учебной информации в профессиональной подготовке студентов / Г.В. Сидоренко // Высшее образование в России. – 2017. – № 1. – С. 68-74.
26. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. с фр. – 2-е изд. – М. : УРСС, 2004. – 256 с.
27. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
28. Ушакова А.Д. Развитие информационно-цифровой иноязычной компетенции при помощи инфографики / А.Д. Ушакова // Innovative Approaches in Computer Science within Higher Education — InnoCSE 2023: материалы IV международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2024. – С. 76-78.
29. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015).
30. Шаталов В.Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

(1) В это утро Динка проснулась с тревогой на душе и, как только открыла глаза, вспомнила про Андрея, вспомнила, что сегодня, как обычно, придет он, Хохолок. (2) Надо было хорошенько обдумать, как сказать ему, что она, Динка, повзрослела и никогда больше не сядет на раму его велосипеда, не поедет с ним кататься. (3) Ни в лес, ни в поле, ни по длинной тропке среди моря колосьев ржи. (4) Ничего этого больше не будет! (5) Не будет и тайн, рассказанных верному другу детства Хохолку. (6) Тревожно на душе у Динки. (7) Она уже не думает о себе, она думает, как смягчить незаслуженную обиду, чтобы облегчить удар. (8) Ей вспоминается, как трудно было Хохолку приобрести велосипед и с каким торжеством он примчался на нём в первый раз. (9) «Теперь я буду катать тебя каждое воскресенье!» — сказал он тогда. (10) И с тех пор, уже второе лето, каждое воскресенье он обязательно мчал её куда-нибудь.

(11) Одно только воспоминание об этом нестерпимо мучило Динку, она видела перед собой знакомые глаза и хорошо знала: эти умные глаза читают в её душе... (12) И обманывать их бесполезно. (13) Да и как можно обманывать друга? (14) Конечно, много мелких выкручиваний, много детского вранья лежит на совести прежней Динки. (15) Но ведь всё это было другое. (16) А Динка росла, и жизнь ставила задачи всё труднее, серьезнее. (17) Эти задачи требовали смелых решений, но ещё ни разу они не требовали от Динки такой жертвы — отказаться от одного ради другого. (18) Динка молча сидела за столом, рассеянно улыбалась Лёне, не замечая, что он давно следит за ней беспокойным взглядом. (19) «Как я скажу Андрею?» — мучительно думала Динка. (20) А в глубине террасы стоял Лёня, и сердце его сдавливала боль.



Красный- чувства
Зеленый-мыслительная деятельность
Синий-переносное значения действия
Фиолетовый- риторический вопрос