

И.О. Родионова

Общеобразовательная школа № 13,
390013 г. Рязань, Российская Федерация

Текстообразующие упражнения как завершающий этап формирования орфографических действий посредством когнитивно-коммуникативного подхода

Статья посвящена исследованию формирования орфографических действий у учащихся 5–7 классов на примере изучения темы «Глагол». Рассматривается проблема снижения уровня орфографической грамотности учащихся и путь преодоления данной тенденции. Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий у обучающихся в 5–7 классах. Описана разработанная система упражнений, особо актуализированы текстообразующие упражнения как необходимое условие формирования орфографических действий на завершающем этапе. Реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих. Сделаны выводы о необходимости использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий.

Ключевые слова: текстообразующие упражнения, когнитивно-коммуникативный подход, выбор написания, формирование орфографических действий, орфографическая грамотность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Родионова И.О. Текстообразующие упражнения как завершающий этап формирования орфографических действий посредством когнитивно-коммуникативного подхода // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 74–87. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-74-87

I.O. Rodionova

Comprehensive school № 13,
Ryazan, 390013, Russian Federation

Text-forming exercises as the final stage of spelling actions formation through a cognitive-communicative approach

The article is devoted to the study of the formation of spelling actions in students of 5–7 grades on the example of studying the topic “Verb”. The problem of declining of students’ spelling literacy and the ways to overcome this trend are considered. The purpose of the study is to develop and experimentally test the effectiveness of the use of cognitive-communicative approach in the formation of spelling actions in students in 5–7 grades. The designed system of exercises is described, text-forming exercises are especially updated as a necessary condition for the spelling actions formation at the final stage. The implementation of the developed method in experimental training has shown positive dynamics in the formation of spelling skills as text-forming. Conclusions are made about the need to use a cognitive-communicative approach in the formation of spelling actions.

Key words: text-forming exercises, cognitive-communicative approach, spelling choice, formation of spelling actions, spelling literacy

CITATION: Rodionova I.O. Text-forming exercises as the final stage of spelling actions formation through a cognitive-communicative approach. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 74–87. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-74-87

Переход к новой форме аттестации школьников (см. Закон РФ «Об образовании», ст. 15, <http://docs.cntd.ru/document/902389617>) выявил ряд нерешенных проблем, среди которых проблема формирования функциональной грамотности обучающихся, компонентом которой является практическая орфографическая грамотность. Снижение уровня орфографической грамотности у выпускников школы актуализирует необходимость продолжить научный поиск в методике орфографии,

для чего необходимо использовать потенциал письма как вида речевой деятельности и психологические механизмы выбора и контроля, обеспечивающие эффективное формирование орфографического действия.

В нашем исследовании мы исходили из выводов констатирующего эксперимента, проведенного для учеников 5–7 классов:

1) многие, владея правилом теоретически, не могут применить его в действии, осознавая его необходимость именно в данный момент;

2) неразвитость грамматического мышления учащихся не дает возможности точно осуществить опознавательный и выборочный этапы в орфографическом умении как в речевом действии;

3) неразвитость когнитивных умений, где самым существенным является выбор (прогнозирование, осознание выбора как принятия решения, сознательный выбор и контроль);

4) слабое владение умственной формой выполнения действия, при которой все операции совершаются в уме (по мнению М.М. Разумовской, именно умственная форма действия – преддверие навыков [10]);

5) у учащихся 5–7 классов не развита когнитивность умения (отсутствует осознание процессуальности данного аспекта действия, внутренних механизмов, а именно: постановка цели, предуготовленность к выбору написания, сознательный или интуитивный выбор, контроль выбора и коррекция его).

Поставленная нами проблема актуализирована следующими аргументами: необходимостью достижения такой цели обучения, какой является «функциональная грамотность» (А.А. Леонтьев, Б.С. Гершунский), компонентом которой является орфографическая грамотность; низким уровнем функциональной орфографической грамотности выпускников школы, обостряющимися отрицательными тенденциями в процессе ее формирования; продолжением научного поиска в сфере обучающего и развивающего потенциала темы «Глагол», поскольку умение писать глаголы является ведущим орфографическим умением.

Обратимся к определению, данному Л.Ю. Комиссаровой: «Функциональная орфографическая грамотность – это умение употреблять буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с изученными орфографическими правилами, в том числе в словах с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку, а также потребность и способность осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации, работать с ней, развивать собственные орфографические умения для активного функционирования во внешней среде» [6, с. 5].

И отечественные, и зарубежные ученые считают, что для овладения навыком правописания у ученика должны быть развиты определенные когнитивные механизмы. Впервые когнитивно-коммуникативный

подход в обучении правописанию начала разрабатывать О.А. Скрябина, которая утверждает: «В правописании когнитивной составляющей является способность личности управлять деятельностью», а именно: «ставить цель и планировать ее достижение, формировать и формулировать мысль, выбирать языковую форму... для ее адекватного графического оформления, предвосхищать выбор написания и готовиться к нему, делать остановку на “думание”, опираясь на рефлекссию, контролировать, корректировать и редактировать создаваемое по ходу письма, совмещая речевой контроль с контролем правописания [11, с. 13].

По мнению Д. Хэтти, «цель осознанной практики – не повторение тренировки, а совершенствование конкретных аспектов деятельности, направленное на то, чтобы ученик понял, как контролировать, самостоятельно регулировать и оценивать свою деятельность и уменьшить количество ошибок» [15, с. 54].

Вышесказанное позволили сформулировать цель нашего исследования: сформировать у учащихся 5–7 классов орфографические действия для овладения практической грамотностью, опираясь на развитие умения сознательно осуществлять выбор и контроль написаний в процессе создания текста, научить управлять собственным речевым поведением, соединяя движение мысли и ее оформление согласно нормам правописания. В соответствии с целью исследования были определены задачи научного поиска: проанализировать содержание школьного курса орфографии и выявить возможности применения когнитивно-коммуникативного подхода при изучении правописания глагола; уточнить принципы обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода; подобрать дидактический материал по данной теме; разработать типологию упражнений для реализации когнитивно-коммуникативного подхода; выявить эффективность разработанной методики.

В ходе проверки основных положений нашего исследования было организовано опытное обучение учеников. Обучающий эксперимент проводился в 5–7-х классах МБОУ «Школа № 13» г. Рязани. Для эксперимента были выбраны учащиеся, обучающиеся по действующим учебникам русского языка базового уровня, в связи с тем фактом, что, по мнению М.М. Разумовской, «у учащихся 8 класса уже должно сложиться грамотное орфографическое письмо» [10, с. 29]. Поэтому разработанная нами система упражнений проходила детальную апробацию именно с учащимися этого возрастного периода, т.к. у них должны сформироваться орфографические действия в процессе развития коммуникативных и когнитивных умений и навыков, прежде всего выбора написания и контроля его правильности. В ходе экспериментального обучения все внимание было сосредоточено на составлении системы

упражнений для формирования осознанных правописных умений как текстоформирующих, которые в нашем исследовании рассматриваются как коммуникативные по цели и когнитивные по внутреннему содержанию.

В ходе обучающего эксперимента мы исходили из понимания правописания как текстоформирующей деятельности.

Текстоформирующая деятельность – это когнитивно-коммуникативная деятельность по оформлению письменного текста графическими знаками согласно нормам правописания [13, с. 12]. По мнению О.А. Скрыбиной, именно «текстовая деятельность представляет собой самосогласованное взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциалов личности» [Там же, с. 11], потому что «правописные умения как текстоформирующие являются когнитивно-коммуникативными: коммуникативными – по своему функциональному значению и связи с языковой формой; когнитивными – по участию в них когнитивных процессов» [Там же, с. 12].

Наше исследование посвящено теме «Глагол», относящейся к сложнейшим для усвоения темам. По мнению преподавателей, умение писать глаголы является ведущим орфографическим умением. Орфографический навык написания глаголов служит умению осознавать тип речи и включать глаголы в текст в соответствии с их функцией в определенном типе речи, использовать глаголы для создания собственной речи в этом соответствии. Таким образом, производя отбор орфографического материала, мы учитывали сложность усвоения правописания глагольных форм.

Орфография нами рассматривается в контексте письма. В нашем исследовании актуализируется когнитивная составляющая орфографического умения (умение мыслить, опознавать, осуществлять рефлексию, выбирать, контролировать). Поскольку изучение языка нацелено, прежде всего, на формирование коммуникативной компетенции, данная типология упражнений призвана соединить формирование орфографических умений и осознанное использование глагольных форм в продуцируемом тексте определенного типа.

В психологии существует представление, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. Реализации когнитивно-коммуникативного подхода связана с построением особой системы упражнений. Она отражает суть реализуемой методической идеи и обеспечивает достижение поставленных целей обучения; соответствует определенному этапу в формировании навыков правописания, учитывает функциональное назначение формируемых умений.

Анализ научных исследований позволил прийти к выводу, что орфографическое действие – это сознательное действие, а не навык.

Орфографическое действие мы будем рассматривать как «правило-сообразное действие» (С.Ф. Жуйков) [5, с. 5], т.е. процесс намеренного обращения пишущего к правилу, который осуществляется при условии осознания наличия орфограммы в слове, для решения орфографической задачи. Орфографическое действие представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, которое состоит из элементарных орфографических действий. Орфографическое действие имеет следующие этапы:

- 1) обнаружение орфограммы и определение ее разновидности;
- 2) выполнение предписанного правилом способа действия (орфографический способ действия – последовательность действий по применению правила);
- 3) осуществление самоконтроля.

П.С. Жедек в орфографическом действии выделяет две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы); решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом) [4].

М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник, решая орфографические задачи: увидеть орфограмму в слове; определить ее вид; определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы; определить шаги, ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритмы решения; решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму [7].

По нашему мнению, для достижения поставленной цели на данном возрастном этапе изучения русского языка, как показывают многолетний практический опыт и данные эксперимента, сообразно использовать три типа упражнений, расположенные в определенной последовательности, с целью сознательного включения правописания в письменную речь, формирования механизмов речи, отвечающих за грамотное письмо, а именно выбора и самоконтроля. При этом работу ведем от проблемных заданий, переходя сначала к устным упражнениям, затем к письменным. Именно такой последовательности рекомендовал придерживаться Г.Н. Приступа [9].

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

I. Семантические упражнения для осознания глагольной формы.

1. Проблемное задание:

Он будет обедать. – Он его будит.

Почему созвучные глаголы по-разному пишутся?

2. Определите значение слов, используйте толковый словарь:

знать – гонять, посвящать – посвящать, оставить – оставлять, защищать – защитить, просветить – просвещать, слышать – слушать, пустить – пускать.

а. В чем разница в их значении? Придумайте предложения с данными глаголами.

б. Отличаются ли их личные окончания? Выделите окончания и объясните выбор буквы, определив спряжение данных глаголов.

3. Проспрягайте глаголы:

выкатывать – выкатить, мешать – месить, завешать – завесить, знать – гонять, слышать – слушать, вырастить – вырасти

Сделайте вывод, почему мы должны их различать?

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

Поставьте глагол в неопределенную форму, определите спряжение данного глагола:

лает, надышится, гонит, сияет, шепчет, бродит

5. Определите спряжение данных глаголов.

Поставьте их в форму 2 лица единственного и множественного числа, обозначьте в них окончания:

служить, щебетать, дышать, зависеть, плясать, хвалить, тонуть, брести, лаять

II. Упражнения, формирующие умение выбирать написание глагола (на формирование орфографического действия).

1. В записанных словосочетаниях выделите окончания (суффиксы) глаголов и объясните их написание (устно).

2. Распределительный диктант (записать в столбики).

Тема «Правописание суффиксов *-ова(ева)/-ыва(ива)-*»

Праздновать, пробовать, требовать, раскаиваться, опаздывать, подкрадываться, интересоваться, отказываться, посвистывать, успокаивать, присутствовать, приказывать

3. Выборочный диктант.

4. Объяснительное письмо.

Например:

а. Образуйте от неопределенной формы глагола форму 3 лица единственного числа: *ходить – ходит*.

б. Перестройте предложения, заменив глагол повелительного наклонения на глагол изъявительного наклонения.

Образец: *Вынесите мусор. – Хорошо, если вынесете быстро. Напишите рассказ. Вспомните стихотворение. Подберите материал к сочинению. Дополните ответ.*

III. Текстобразующие упражнения по теме «Глагол».

1. Диктант с языковым анализом.

а. Укажите тип речи, озаглавьте текст.

б. Укажите наиболее яркие синтаксические особенности данного текста.

в. Объясните выбор написаний в предложении (указывается номер предложения).

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

Добавьте глаголы 3 лица множественного числа к ряду подлежащих или дополнений (глаголы в скобках не даются):

плугом ... (пашут), художник ... (рисует), картофель ... (сажают), морковь ... (сеют), пастухи ... (гоняют), улы ... (выставляют), ветви ... (подрезают), стволы ... (белят).

3. Творческие задания разных видов, связывающие умение писать глагольную форму в конкретном типе речи (изложение, сочинение-миниатюра).

Напишите рассказ о весне, используя глаголы с сомнительными суффиксами:

веять, таять, реять, делять, надеяться, чують, греть, сеять, видеть, приклеить(ся).

4. Кейс «Объясни заболевшему однокласснику, как надо написать окончание глагола (*рисует, дышит*)».

5. Сочинения (в том числе на лингвистические темы).

Нами проверялась успешность использования данной системы упражнений для формирования и совершенствования орфографических действий. В процессе обучения орфографии можно выделить две основные стороны:

1) подготовку учащихся к применению орфографических правил (эту задачу в предлагаемой нами системе упражнений позволяют решить упражнения I и II групп);

2) непосредственное использование орфографических правил учащимися (при продуцировании текстов в ходе выполнения разнообразных текстобразующих упражнений III группы) [6, с. 8].

Сошлемся на авторитетное мнение М.В. Ушакова: «Нужно помнить, что мы учим орфографически грамотному письму для самостоятельного изложения своих мыслей. Нередко бывает, что учащиеся, которые при

диктанте почти не делают ошибок, безграмотно пишут работы самостоятельного характера, потому что им приходится затрачивать много усилий на подыскание нужных слов, вообще на оформление своих мыслей, а это отвлекает их от орфографии. Увязывая орфографию с развитием речи, практикуя такие упражнения, которые требуют от учащихся не только применения правил орфографии, но и умения оформлять свои мысли, мы приближаем учащихся к условиям самостоятельного письма, делаем занятия по орфографии более интересными и расширяем возможности для воспитательной работы» [14, с. 4].

Д.Н. Богоявленский также полагал: «чисто орфографическими упражнениями обучение не должно ограничиваться», в противном случае создаются «условия, искусственным образом облегчающие применение правил» [3, с. 19]. Таким образом, для формирования функциональной грамотности очень важным компонентом является творческое письмо, ведь орфография – это не умение вставлять буквы, важно сформировать умение осуществлять выбор написания в процессе текстоформирующей деятельности.

В ходе работы над этой группой упражнений мы руководствовались известным положением М.Т. Баранова: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [8, с. 13]. Школьники должны знать, что каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, в том числе и такими, которые позволяют ей сыграть свою особую роль в создании связного высказывания на уровне смыслового содержания и грамматического построения. В нашем исследовании мы использовали тексты-повествования, поскольку именно в данном типе речи особенно заметна роль глагола в тексте.

Для разработки данной группы упражнений мы использовали материалы, предложенные О.В. Алексеевой, которая убеждает: «Задача учителя на современном уроке ... – познакомить школьников с функцией, т.е. ролью, грамматических форм в тексте, чтобы при создании собственных текстов учащиеся могли сознательно осуществить выбор тех грамматических форм, которые помогут решить конкретную коммуникативную задачу» [1, с. 14]. По мнению ученого, «в художественном тексте грамматические формы, помимо своего основного назначения – быть средством коммуникации, сообщения, несут дополнительную нагрузку, являясь художественным средством изображения действительности». При изучении единиц языка на основе функционального подхода реализуется единство «формы – значения – функции» [Там же].

Предлагаем пример работы с текстом, ориентированной на речеведческий анализ.

Сравните два текста и определите, какой из них выразительней и почему.

Текст 1

Наступает весна. Она сначала освобождает от снега деревья, кусты, землю на полях, а потом ломает лед на реках, озерах. Реки разливаются, затопляют водой низины. Весна одевает леса, сады и парки в яркий новый наряд. Распускаются почки на орешнике, черемухе, иве. Позднее всех зазеленел дуб. В весеннем лесу появляются желтые цветочки первоцвета и купавы. Зацветают ландыши. Стало совсем тепло.

(По И. Соколову-Микитову)

Текст 2

Наступила весна. Она сначала освободила от снега деревья, кусты, землю на полях, а потом сломала лед на реках, озерах. Реки разлились, затопили водой низины. Весна одела леса, сады и парки в яркий новый наряд. Распустились почки на орешнике, черемухе, иве. Позднее всех зазеленел дуб. В весеннем лесу появились желтые цветочки первоцвета и купавы. Зацвели ландыши. Стало совсем тепло.

Задания к текстам:

1. Прочитайте тексты выразительно. Определите тип речи.
2. Заполните таблицу.

Тип речи	Схема строения текста	Особенности употребления глагольных форм	
		Текст 1	Текст 2
Повествование	<i>Завязка</i> Наступление весны		
	<i>Развитие действия</i> Весна воды, цвета		
	<i>Кульминация</i> Весна в разгаре		

Вывод: глаголы настоящего времени (текст 1) оживляют повествование. Изменение времени глаголов на прошедшее время (текст 2) лишило текст эмоциональности.

3. На какие смысловые части делится текст? Озаглавьте каждую часть.
4. С какой целью автор употребляет глаголы данной формы?
5. Какие функции выполняют глаголы этих форм?

(Материал для справок. Функции: а) текстообразующая – образование сюжетной цепочки развития действий в тексте; б) изобразительно-выразительная – «способность рисовать образ, передавать мысли и эмоции» [2]).

6. Выпишите глаголы из текстов. Можно ли объяснить правописание глаголов из представленных текстов одним правилом? Почему?

7. Объясните написание глаголов, пользуясь соответствующим правилом.

8. Напишите сочинение на тему «Весна пришла», проверяя написание глаголов соответствующим правилом.

Регулярное выполнение подобных заданий способствует формированию умений не только обосновывать выбор глагольных форм авторским замыслом, но и воспроизводить глаголы в указанных функциях в репродуцируемом тексте. Такие задания необходимы для формирования умений опознавать глагольные формы в их текстообразующей и выразительно-изобразительной функциях в тексте-повествовании. Чтобы *сформировать* умение включать в собственный текст разнообразные глагольные формы, необходимо *овладеть* внутренней мыслительной деятельностью, поэтому необходимо активизировать работу по опознаванию, выбору и контролю написания, ведь «осуществление орфографического действия происходит на этапе выбора написания из ряда возможных, его успешность зависит от ряда умственных операций» [12]. Текстооформляющая деятельность с использованием разнообразных глагольных форм обеспечивает формирование орфографических действий у учащихся при осуществлении выбора и контроля написания глаголов.

В итоге обучающего эксперимента проведено необходимое измерение уровня орфографических действий учащихся и сопоставление показателей контрольного и экспериментального классов. Анализ сопоставления результатов работ экспериментальных и контрольных классов представлены в табл. 1.

На основании изложенного можно сделать вывод: большинство обучающихся в ходе опытного обучения сумели овладеть орфографическими способами действия, что привело к повышению уровня практической грамотности. Анализ данных, полученных в ходе проведения сопоставления уровней владения орфографическими способами действия учащимися контрольного и экспериментального классов, доказывает, что учащиеся экспериментальных классов обладают более высоким уровнем функциональной грамотности, что является следствием успешного овладения орфографическими действиями при работе по теме «Глагол». Сравнительный анализ письменных контрольных работ показал, что

уровень сформированности коммуникативных и когнитивных орфографических умений и навыков учащихся экспериментальных классов на 24–36% выше, чем контрольных.

Таблица 1

**Анализ уровня сформированности
орфографических способов действия
применительно к теме «Правописание глаголов»**

Оценка	Количество учащихся, %					
	5 класс		6 класс		7 класс	
	К	Э	К	Э	К	Э
5	8	24	8	20	12	24
4	32	40	24	48	28	44
3	40	36	52	32	48	32
2	20	0	16	0	12	0
Успеваемость, %	80	100	84	100	88	100
Качество, %	40	64	32	68	40	68

Примечания. К – контрольный; Э – экспериментальный.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы.

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

2. Для достижения цели сформировать орфографические действия необходимо использовать в практической работе названные типы упражнений, расположенных в определенной последовательности, при этом на заключительном этапе целесообразно использовать текстообразующие упражнения.

В результате исследования была разработана методическая система развития коммуникативных и когнитивных умений и правописных навыков учащихся в процессе текстоформирующей деятельности. Суть данной методической системы заключается в том, что при систематическом решении проблемных задач, выполнении речеведческо-орфографических, творческих и комплексных упражнений у учащихся повышается уровень функциональной грамотности. Таким образом, реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих, что служит подтверждением выдвинутой в ходе исследования гипотезы и эффективности проведенного обучающего эксперимента.

Библиографический список / References

1. Алексеева О.В. Современный урок морфологии в школе: Монография. М., 2015. [Alekseeva O.V. Sovremennyy urok morfologii v shkole [Modern lesson of morphology at school]. Moscow, 2015.]
2. Алексеева О.В. Функциональный подход к изучению глагола в школе: Учебно-методическое пособие. Воронеж, 2004. [Alekseeva O.V. Funktsionalnyy podkhod k izucheniyu glagola v shkole [Functional approach to the study of the verb at school]. Study Guide. Voronezh, 2004.]
3. Богоявленский Д.Н. Орфография и творческое письмо // Русский язык в школе. 1948. № 2. С. 18–22. [Bogoyavlensky D.N. Orthography and creative writing. *Russian Language at School*. 1948. No. 2. Pp. 18–22. (In Russ.)]
4. Жедек П.С., Соловейчик М.С. Русский язык: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений. М., 1997. [Zhedek P.S., Solovejchik M.S. Russkiy yazyk: Teoriya i praktika obucheniya [Russian language: Theory and practice of teaching]. Moscow, 1997.]
5. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. М., 1965. [Zhujkov S.F. Formirovanie orfograficheskikh deystviy u mladshikh shkolnikov [Formation of spelling actions in primary school children]. Moscow, 1965.]
6. Комиссарова Л.Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм): Монография. М., 2014. [Komissarova L.Yu. Orfograficheskaya navigatsiya (metodika formirovaniya orfograficheskoy zorkosti u uchashchikhsya s oporoy na opoznavatelnye priznaki orfogramm) [Orthographic navigation (a method of orthographic vigilance forming in students based on the identification signs of orthograms)]. Moscow, 2014.]
7. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2004. [Lvov M.R., Goretsky V.G., Sosnovskaya O.V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachalnykh klassakh [Methods of teaching Russian in primary classes]. Moscow, 2004.]
8. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др. М., 1990. [Baranov M.T., Ladyzhenskaya T.A., Lvov M.R. et al. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka [Methods of the Russian language teaching]. Moscow, 1990.]
9. Приступа Г.Н. Как работать над трудными орфограммами: Методические рекомендации. Рязань, 1991. [Pristupa G.N. Kak rabotat nad trudnymi orfogrammami [How to work on difficult orthograms]. Methodological recommendations. Ryazan, 1991.]
10. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1996. [Razumovskaya M.M. Metodika obucheniya orfografii v shkole [Methods of spelling teaching at school]. Moscow, 1996.]
11. Скрыбина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстообразующей деятельности: Монография. Рязань, 2009. [Skryabina O.A. Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii pravopisaniyu kak tekstoobrazuyushchey deyatelnosti [Cognitive-communicative approach in spelling teaching as a text-forming activity]. Ryazan, 2009.]

12. Скрыбина О.А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотного письма? // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2020. № 1. С. 190–197. [Scriabina O.A. Orthogram or orthographic action to form literate writing? *Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2020. No. 1. Pp. 190–197. (In Russ.)]
13. Скрыбина О.А. Система работы над грамотностью учащихся старших классов: Учебно-методическое пособие. Рязань, 2017. [Skryabina O.A. Sistema raboty nad gramotnostyu uchashchikhsya starshikh klassov [The system of work on literacy of high school students]. Teaching and methodological manual. Ryazan, 2017.]
14. Ушаков М.В. Методика правописания. М.; Л., 1947. [Ushakov M.V. Metodika pravopisaniya [Methodology of spelling]. Moscow; Leningrad, 1947.]
15. Хэтти Дж.А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Пер. Н.В. Селиванова. [Hattie J.A.C. Vidimoe obuchenie: sintez rezultatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkolnikov [Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. N.V. Selivanova (translated in Russ.). Moscow, 2017.]

Статья поступила в редакцию 27.08.2020, принята к публикации 30.12.2020

The article was received on 27.08.2020, accepted for publication 30.12.2020

Сведения об авторе / About the author

Родионова Ирина Олеговна – учитель русского языка и литературы, средняя общеобразовательная школа № 13, г. Рязань

Irina O. Rodionova – teacher of Russian language and literature, School No. 13, Ryazan, Russian Federation

E-mail: i_rod@mail.ru