**Организация деятельности учащихся при подготовке к сочинению в рамках технологии «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников»**

Еремина Ольга Николаевна,

учитель русского языка и литературы

высшей квалификационной категории

МБОУ «Бавленская СОШ»

Кольчугинского района

Владимирской области

Оглавление

|  |  |
| --- | --- |
| Условия возникновения опыта | 3 |
| Актуальность опыта | 4 |
| Педагогическая идея опыта | 5 |
| Теоретическая база опыта | 5 |
| Новизна опыта | 8 |
| Технология опыта | 8 |
| Результативность опыта | 31 |
| Адресная направленность опыта | 31 |
| Приложения | 33 |

УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОПЫТА

Сочинения как вид творческой работы в школе, к сожалению, занимает все меньшее место. Вместе с тем рождается новый тип сочинения, более лаконичный и вместе с тем емкий. К обучению новому сочинению должны быть и новые подходы. Вопрос о том, можно ли научить творчеству, всегда был обсуждаем в сообществе учителей – словесников. Технология «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» (далее ЦРПС), разработанная под руководством Плигина А.А[[1]](#footnote-1), дает ответ на этот вопрос, нивелируя основные противоречия образовательного процесса: между массовым характером обучения и индивидуальным процессом учения, между руководящей ролью учителя и одновременной необходимостью развивать субъектность ученика – на методологическом уровне, внутреннее противоречие в сочетании «учить творчеству» – на уровне предметном.

Возможности технологии ЦРПС для формирования языковых компетенций учащихся убедительны: технологичность при освоении и применении орфографического и пунктуационного правил апробирована и кажется эффективной[[2]](#footnote-2). А вот можно ли, пошагово выполняя определенные действия, написать творческую работу, уникальную и индивидуальную? Данный опыт – ответ на этот вопрос.

Становление опыта происходит при выполнении следующих условий:

- в индивидуальной педагогической деятельности;

- в творческой группе педагогов – участников областной экспериментальной площадки;

- в работе школьной экспериментальной площадки,

-в деятельности внутри областной экспериментальной площадки;

- в презентации опыта

* на заседаниях школьного МО учителей словесников;
* на заседаниях районного МО учителей словесников;
* в работе ежегодной областной научно – практической конференции учителей – участников инновационной образовательной программы «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников».

АКТУАЛЬНОСТЬ

Насколько перспективна технология ЦРПС при обучении учащихся написанию сочинения? Возможен ли алгоритм в написании творческой работы? Где начинается творчество, если все начинается с технических шагов, одинаковых для всех? Можно ли, работая с сочинением на уроках литературы, готовить ученика к сочинению на лингвистическую тему для Г(И)А и - одновременно же – для проблемного сочинения – рассуждения на ЕГЭ по русскому языку?

В требованиях к выпускнику основной школы сказано, что ученик должен уметь «свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме), адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, увиденному, услышанному»[[3]](#footnote-3). Выполнить данное требование все труднее: единственное место, где умение связно, логично, аргументировано и эмоционально выразить свою мысль хоть как-то контролируется, - школа. Ни о какой связности, логичности и тематическом единстве в письменной речи учащихся (среди которых все больше тех, про кого психологи говорят «дети с клиповым мышлением»), работающих и живущих в сети Интернет, не приходится. Да и мы готовим учеников к итоговой аттестации, где коммуникативные навыки представлены в написании изложения – но это чужой текст! – и в написании сочинения, за которое многие ученики побоятся браться.

Это понятно: обучая коммуникации вообще, мы не учим частностям, а именно, мы не говорим, КАК письменно (а значит, и устно) выразить мысль.

В основе опыта предпринята попытка систематизировать процесс выявления и обогащения индивидуальной стратегии ученика в написания сочинения.

Актуальность опыта обусловлена самой учебной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у школьников приемов рефлексии, развития активности, актуализации субъектности как необходимой составляющей учебного процесса. В основе опыта лежат следующие принципы:

1) использование субъектного опыта ребенка;

2) актуализация имеющегося опыта и знания как важное условие, способствующее пониманию и введению нового знания;

3) вариативность заданий, предоставление ребенку свободы выбора при их выполнении и решении задач, использование наиболее значимых для него способов проработки учебного материала;

4) обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта учителя и учеников на основе сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения;

5) создание ситуации успеха (на каждом уроке ученик должен почувствовать радость от успешно проделанной работы).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ

При организации деятельности учащихся по написанию сочинения на уроке, с использованием технологией «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» сформируются предметные компетенции через выявление и обогащение индивидуальных стратегий, Или *от школьного сочинения к творческой работе!*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА

Сравнивать способности детей вообще не дело учителя.

И не имеет никакого к его работе отношения.

От педагога требуется, чтобы каждый индивид

получил возможность использовать свои способности

в осмысленной деятельности.

Дж. Дьюи

В основу педагогического опыта положена концепция личностно – ориентированного обучения[[4]](#footnote-4).

**В. В. Сериков [6]** разрабатывает сущностные основы личностно-ориентированного образования. В его модели ученик является субъектом жизнедеятельности, поэтому В. В. Сериков предлагает строить обучение на основе его жизненного опыта (не только опыта познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества и т.п.). По его мнению, важно обеспечить, прежде всего, личностный рост, развивая способности к стратегической деятельности, креативность, критичность, смыслотворчество, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивную Я-концепцию и другое.

Автор убежден, что "...личностно-ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций образовательного процесса. ...Личностные функции — это в данном случае не характерологические качества ее (последние, кроме некоторых, так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть разными), а те проявления человека, которые, собственно, и реализуют социальный заказ "быть личностью"".[[5]](#footnote-5)

**Е. В. Бондаревская** [1] является автором культурологической концепции личностно-ориентированного образования. Она предполагает создание целостного личностно-ориентированного педагогического процесса; считает культуросообразность ведущим принципом педагогического процесса. В ее модели ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры - ее носитель, хранитель, пользователь, творец.

**И. С. Якиманская** [8] разрабатывает субъектно-личностный подход, предполагающий отношение к каждому ребёнку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости. Без этого невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

В концепции И. С. Якиманской целью личностно-ориентированного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка.  
Общепризнано, что в образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний. При этом целью образовательного процесса с позиции психологии являются развитие, коррекция обучаемости как познавательной способности, оценка уровня ее проявления (дети с повышенно-пониженной обучаемостью), анализ особенностей ее становления у одаренных детей и детей с различными нарушениями развития.  
 **А.А. Плигин** [4] является автором технологии «Целенапраленное развитие познавательных стратегий школьников». В понимании автора модель личностно-ориентированной школы существенно отличается от других существующих моделей и педагогических систем. В первую очередь, тем, что она предоставляет ребёнку большую свободу выбора в процессе обучения. В её рамках «не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разнообразным технологическим инструментарием, согласует свои приёмы и методы работы с познавательным стилем обучения ребёнка»[[6]](#footnote-6).

Являясь субъектом процесса образования, ученик не ждет суммы готовых знаний. Работая в деятельностной парадигме, учитель должен понимать, что усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Подразумевается, что ученик сам формирует понятия, необходимые для решения задач. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский характер, сама становится предметом усвоения. Компетентностный подход предполагает, что учить следует не просто конкретным «застывшим» знаниям; следует учить идти к знанию. Перед учеником стоит гигантская цель: осваивая предметные компетенции, он должен освоить их во взаимосвязи. Известно, что можно хорошо знать нормы произношения, слова и правила употребления их, грамматические формы и конструкции, уметь использовать различные способы выражения одной и той же мысли, иначе говоря, быть компетентностным в лингвистическом и языковом отношении, однако не уметь использовать эти знания и умения адекватно реальной речевой обстановке, или, как говорят учёные, коммуникативной ситуации. Иначе говоря, для владения языком важны умения и навыки употребления тех или иных слов, грамматических конструкций в конкретных условиях общения, или коммуникации. Поэтому важно научить ученика не только приемам грамотного письма, образного мышления, важно научить его это применять в конкретной коммуникативной ситуации. Цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетентностей. Одной из ключевых компетентностей является коммуникативная компетентность.

А.А.Леонтьев утверждал: «Чтобы полноценно общаться, человек должен… располагать целым рядом умений. Он должен… уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения… уметь спланировать свою речь, правильно выбрать содержание… найти адекватные средства для выражения… обеспечить обратную связь…»[[7]](#footnote-7).

НОВИЗНА ОПЫТА

Новизна опыта в разработке алгоритмичности[[8]](#footnote-8) для творческой деятельности с учетом индивидуальности ученика при подготовке его к написанию сочинения.

Применение технологии ЦРПС требует обновления методов и приемов деятельности учителя, обязательного анализа механизмов усвоения и переработки полученных знаний учащимися, процесса присвоения ими нового знания. В результате применения опыта

- создание активной познавательной атмосферы на уроке, где ученик, рефлектируя свои действия и результаты своего ученического труда, учится их корректировать;

- приведение в систему целей, методов, средств обучения для осуществления личностно – ориентированного подхода в формировании языковой, коммуникативной компетенций учащихся;

- разработка новых форм работы с учащимися, опирающимися на индивидуальные особенности усвоения, запоминания информации.

- модернизация урока.

ТЕХНОЛОГИЯ

**Выявление и развитие стратегии работы над сочинением**

*Полететь сразу могут немногие. Большинству перед полетом нужно узнать, из чего сделаны крылья, высоко ли небо, больно ли падать. И только узнав все, они вкушают прелесть полета…*

Джонатан Страунд

Работа над своим – авторским! – текстом заставляет ученика размышлять, оценивать свой пусть и небольшой читательский опыт, излагать свои мысли связно. Если угодно, то сочинение - один из немногих способов научить современного школьника понимать самого себя. Мне порой кажется, что ученики и про себя размышляют так, как общаются в чатах, – междометиями, а не словами, сиюминутными эмоциями, а не связными мыслями.

В традиционной организации урока невозможно преодолеть элитарность творческой работы, к которой способны немногие. Есть такие ученики, для которых создание собственного текста органично и просто, есть те, кто

не знает, зачем написать,

не знает, что написать,

не знает, как написать.

Эти три позиции и определили направления деятельности учителя: работу над мотивационным компонентом и целеполаганием, работу над содержательным блоком, выявление и обогащение операциональных действий.

Вначале предложим ответить учащимся на вопросы (в технологии он называется вопросник по модели ТОТЕ[[9]](#footnote-9)).

1. Какую цель ты поставил перед собой, когда узнал, что предстоит написать сочинение? (Большинство учеников на этот вопрос ответят – написать сочинение. Крайне мало, или никто не скажет, что важно написать хорошее сочинение. Значит, на уроках предстоит работать над пониманием, что важен не столько результат, сколько его качество.)
2. Каким требованиям должна соответствовать твоя реализованная цель?
3. Как ты понимаешь, что верно выполняешь работу? (Окажется, что большинство учащихся никак не осуществляют промежуточную рефлексию.)
4. Что ты делаешь, если понимаешь, что работа не получается? (При анализе ответов на этот вопрос очевидно, что все ученики прибегают к внешней помощи: «жду маму», «читаю в интернете», «посоветуюсь с учителем завтра», «бросаю работу», потому что они не имеют знания о том, КАК выполнять работу, если она сама сразу не написалась.)
5. Как ты понимаешь, что ты достиг цели? (Поразительно, но многие учащиеся даже не перечитывают текст. Они просто переписали с черновика – это и есть для них критерий завершения работы.)

Результаты данного опроса во многом определят виды упражнений на уроках русского языка и литературы: упражнения на мотивацию, на рефлексию, на обогащение операторики должны стать обязательными (о видах упражнений см. ниже)

На следующем этапе попросим нашего ученика записать пошагово то, что он делал при написании сочинения с момента, как узнал тему. Это и есть стратегия. Она неразвернутая, внешняя, возможно, неэффективная, но это первая попутка структурировать свою деятельность.

Анастасия А., ученица 7 класса

1. Читаю тему сочинения.
2. Вспоминаю, что говорил учитель, просматривая записи, которые делали на уроке литературы.
3. Знаю, что «раскрыть тему» - значит написать подтверждение мысли.
4. Пишу сочинение в черновик.
5. Проверяю сочинение.
6. Переписываю его.

В процессе работы стратегия разукрупнится, пополнится шагами. В итоге мы получим некую универсальную памятку, практически алгоритм написания сочинения. Можно ли его давать следующим ученикам в виде памятки? Думаю, не стоит. Выявляя детские стратегии, работая над ними, задавалась вопросом: как бы таким образом систематизировать наработанное, чтобы из полученного банка универсальных действий, операций составить конкретную стратегию к конкретному случаю и использовать её постоянно, а не мучиться, проходя с каждым учеником путь выявления, уточнения стратегий. Никак! Потому что это «мучиться» - и есть самое главное. На мой взгляд, не совсем правы те, кто говорит о возможности использования чужой стратегии. В таком случае ее применение ничем не будет отличаться от применения обычного алгоритма. Важно не использование кем-то наработанного материала, а его создание индивидуальных шагов или присвоение, вмонтирование чужого шага в свою деятельность. Только таким образом произойдет личностное развитие. Стратегия от алгоритма отличается не только возможностью «менять местами шаги». Стратегия отличается от алгоритма функционалом. Отличается тем, что в алгоритме перечень предметных действий, без описания того, КАК их можно выполнить, а в стратегии и предметные действия и интеллектуальные, за счет которых осуществляются предметные. Именно это позволяет «научиться». Вот так в случае алгоритма можно описать действия ученика:

Получаю результат

Делаю «шаги»

Читаю готовую стратегию

Ученик в конце пути может быть успешен, но этот успех от аккуратности пошагового выполнения.

В случае работы со стратегией:

Получаю результат

Корректирую

Выполняю

Планирую деятельность

Понимаю задание

Именно во втором случае и уместно говорить о личностном развитии!

Итак, с каждым учеником проходим его путь осознания и усовершенствования индивидуальной стратегии. А вот формы работы, конечно, можно использовать те же, которые использовали с предыдущим классом, тем более, что они «шлифуются», дорабатываются гот от года.

Часто доводилось видеть в тетради после слова «сочинение», написанного посередине строки, сразу текст? Ученики часто говорят: «Нам по Пушкину задали написать!» Так и пишут – «по Пушкину»: ни темы, ни произведения не указывают.

ВЫРАБАТЫВАЕМ КРИТЕРИИ БУДУЩЕГО СОЧИНЕНИЯ

Работу над обогащением стратегии начнем с вопроса: «Без чего не может быть сочинения?»

Запишем ответы на поставленный вопрос на доске, они станут критериями оценивания работ учеников. Предложим ученикам провести работу над ошибками еще не проверенного учителем сочинения. Думать, как исправить уже указанную ошибку намного проще, чем отыскать ее самому в тексте. Школьники не умеют проверять себя, потому что они не знают, **что** проверять. Критерии, четко заданные самими учащимися, помогут им. Предложим пометы о соответствии заданному критерию делать другим цветом, если хочется, красным. Итак, в процессе обсуждения на данном уроке, суммируя ответы на предложенный вопрос «Без чего не может быть сочинения?», мы получили:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ответы учащихся | Вопросы учителя по ходу обсуждения | Дополнения учеников |
| * без интересной темы; | Для чего она? | В ней ключевое слово, которое надо доказать. |
| * без главной мысли; | Как ее сформулировать? | Если тему прочитать с вопросом, то главная мысль – ответ на этот вопрос. |
| * без абзацев; | Каков «принцип Красной строки»? | В одном абзаце законченная мысль. |
| * без мнения автора; | Как сформулировать свое мнение? | Мое сочинение – мой ответ на вопрос темы. |
| * без эпиграфа; | Какова смысловая нагрузка эпиграфа? | Это своеобразное отражение моего ответа на вопрос сочинения, высказанный кем-то другим. |
| * без примеров и цитат; |  |  |
| * без жанровой оформленности; | Зачем стилизовать свою работу? | Интереснее читающему. |
| * без «изюминки»; |  |  |
| * без продуманного плана | С чем из выше названного связан этот критерий? | С абзацами. |
| * без понятного текста | Кому должен быть понятен ваш текст? | Когда пишешь сочинение, не думаешь о том, что текст может прочитать кто-то, кто не знаком с произведением. |

Предложим ученикам поставить за соответствие критерию один балл. Конечно, первый опыт был сложен и неуспешен: ученики набирают по 2-4 балла. (см. приложение №1)Одна из учениц поставила себе 0 баллов и оценила свою работу «совсем не сочинение». Пример того, какой получилась работа после доработки см. в приложении №2

После написания сочинения по выделенным критериям девочка поставила себе 8 баллов. Конечно, стремление соответствовать заданным критериям сделало ее работу не совсем «искренней», но разница в примерах очень велика.

Заметим, что сознательно никакого плана для сочинения не предлагалось: работа с планом представляет собой чаще всего в лучшем случае диктовку пунктов с обсуждением, в худшем – просто запись плана.  **Работа по критериям** отличается от работы по предложенному учителем или составленному совместно на уроке плану сочинения тем, что носит индивидуальный характер. Подобный вид работы эффективен. Кроме того, он решил сразу множество задач не только методического характера, но и личностного: каждый ученик выступил в роли редактора собственного текста. Безусловно, интересен факт, что, не умея писать сочинения, дети очень тонко чувствуют, что такое хорошее сочинение. Ученик вправе выбрать, над каким критерием он работает при написании сочинения.

Замечательно работает этот прием при подготовке к сочинению на лингвистическую тему! Предложим ученикам переработать критерии оценивания части С в требования к своему сочинению. Работа полезна во всех отношениях: во-первых, учащиеся запоминают критерии, во-вторых, они их преобразуют под себя. При обсуждении в классе каждое требование к сочинению, конечно, обсуждается.

В обязательном порядке требуем от учащихся то требование, которое сформулировано другим, внести в список своих другим цветом – это и есть процесс обогащения. Так обогащаются критерии, заданные к конечному результату. Присвоение, в хорошем смысле слова, данной информации происходит легко. Ученик ее воспринимает как свою, а не как выданную учителем. Более того, если спросить у ученика, что нового он внес в свои критерии, он отвечает, что ничего, несмотря на то, что в его записях присутствует другой цвет. Это и говорит о том, что произошло усвоение. Пример Требований к сочинению см. в приложении № 3

Попросим ребят поработать с критериями, применить их к предложенному тексту (здесь возможности большие: текст может быть как отличный, так и не очень, как свой, так и чужой, как оцениваемый индивидуально, так и коллективно – все диктует задача, поставленная на данном уроке). Я предложила ученикам текст, который соответствует критериям. Написан он по фразе А.А. Реформатского «Золотым фондом для местоимений являются знаменательные слова»[[10]](#footnote-10).  Текст едва ли можно было считать сочинением!

*Прав был лингвист  А.А.Реформатский в том, что «Золотым фондом для местоимений являются знаменательные слова». Без их существование местоимений бессмысленно. Обратимся к тексту.*

*Так, в тексте употребляется личное местоимение «он», заменяющее существительное. Местоимение позволяет авторам книги избежать лексического повтора.*

*В предложенном тексте нахожу относительное местоимение «которой», используемое для связи частей сложного предложения друг с другом.*

*Таким образом, могу сделать вывод, что «…местоименные слова – слова вторичные, слова-заместители... без наличия которых существование местоимений «обесценено».*

Оценивать чужую работу гораздо приятнее, чем быть в положении оцениваемого! В процессе обсуждения у учащихся родилось то самое внутреннее неудовольствие, которое и заставляет совершенствовать написанное. «Странно, все вроде по критериям, а какое-то не такое сочинение! – так сказала одна ученица, обычная хорошистка. Что значит не такое? - Пустое, безликое, как будто черновое, словно это скелет. Как исправить ситуацию? – Дополнить критерии! Предложим ученикам разные формы вступлений, основных частей, заключений. Вот пример подобных упражнений[[11]](#footnote-11).

|  |  |
| --- | --- |
| *К.Г.Паустовский сказал: "Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать русским словом". Я полностью согласен с автором.* | *Слово– одно из чудес, с помощью которого люди передают тончайшие оттенки мыслей. Великий русский писатель К.Паустовский утверждал, что русским словом можно не только назвать предметы, явления и действия, но и выразить идеи, мысли, чувства. Не могу не согласиться с мнением автора высказывания. Русский язык обладает богатейшими возможностями для передачи многообразия окружающего мира. Эту мысль можно доказать на примере текста…* |
| *Для доказательства этого утверждения приведу в пример предложение 44, где автор использует слова – синонимы для уточнения своей мысли.* | *Богатство любого языка определяется прежде всего богатством словаря.  Важным источником обогащения речи служит синонимия. Наш язык очень богат синонимами — словами, имеющими общее значение и различающимися дополнительными оттенками или стилистической окраской. Синонимы привлекают пишущего или говорящего тем, что они позволяют с предельной точностью выразить мысль. Так, описывая чувства Анны Федотовны, автор использует в предложении № 44 синонимы "горечь и обида", в предложении № 33 - "разговор обеспокоил, удивил, обидел", которые помогают писателю более полно и многогранно раскрыть душевное состояние своей героини.* |
| *Передать различные оттенки мысли автору помогают суффиксы. В слове «Танечка» (предложение 1) используется суффикс –ечк-.* | *Русский язык обладает и богатейшими словообразовательными возможностями. Один из наиболее продуктивных способов образования слов - это суффиксальный. Возьмём, к примеру, слово "Танечка" из предложения 1. Оно образовано с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса -ечк-, который помогает автору выразить симпатию к героине своего произведения.* |
| *Таким образом, русским словом можно не только назвать предметы, явления и действия, но и выразить чувства – все, что существует в окружающем мире.* | *Да… Чем больше я вчитываюсь в высказывание Паустовского, тем больше открывается глубина мысли! Действительно, именно слова наиболее точно, ясно и образно выражают самые сложные мысли и чувства людей, всё многообразие окружающего мира.* |

В процессе интенсивной аналитической работы с безошибочным чутьем ребята формулируют и новые критерии. Они говорят о необходимости первого «вступительного предложения», и о «переходных мостиках», и о том, что термин не только назван, но и раскрыт, прокомментирован, о кольцевой композиции, о авторском отношении… - всем том, что не заложено в критериях, но из «скелета» сделает сочинение. Дальше – дело техники: «Попробуйте написать так, чтобы получить максимум!» Данное упражнение укладывается в деятельностную парадигму. Каждый ученик стал соавтором требований к творческой работе. Замечательно здесь работает и психологический аспект: я сам выдвинул требования, нелепо им не соответствовать!

ТРЕНИРУЕМСЯ…

Без чего не бывает сочинения? Ответ на этот вопрос мы получили. Над каждой обязательной, с точки зрения учащихся, составляющей сочинения можно и нужно поработать отдельно. Разговор **о теме и основной мысли** можно подкрепить таким упражнением: заполнить недостающие графы в таблице. Вот пример подобного упражнения:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тема сочинения | Вопрос к теме | Ответ на вопрос |
| «Выбрать всегда не просто» (по рассказу Гаршина «Сигнал») | Почему бывает трудно сделать выбор? | (ответь 1-2 предложениями) |
| «Утро, изменившее судьбу» (по рассказу Толстого «После бала») | (сформулируй вопрос) | Случайность может изменить жизнь. Праздник часто бывает лжив. |
| «……………………..»  (Сформулируй тему)  (по прочитанному отрывку из романа Закруткина «Матерь человеческая» ) | Что сильнее: любовь или ненависть? | Ненависть – сильное чувство, но только одна любовь может победить даже саму смерть – материнская любовь. |

Такие задания я предлагала ученикам в 6-8 классе, они возможны на уроках литературы, например, при обобщении работы по определенному разделу учебника. Но отдельно хочу сказать о пользе подобной работы в старшей школе. В 11 классе она незаменима: при работе с таблицей совершенствуется навык выявления проблемы в предложенном тексте (графа «Вопрос к теме») и формулирования авторской позиции (графа «Ответ на вопрос»), т.е. то, что потребуется от учеников на ЕГЭ по русскому языку при написании части С. Одной из находок считаю своеобразный «обмен опытом». Выполненные задания за курс 6,7,8,9 класса предлагаю выпускникам для якобы проверки. Чтобы оценить работу те вынуждены, во-первых, вспомнить текст произведений, во-вторых, сформулировать собственное мнение, в – третьих аргументировать поставленную оценку. Переоценить подобную форму работы трудно. (За время эксперимента у учеников сложился банк литературных аргументов, он принес свои плоды: в ЕГЭ в 2012 году все ученики получили максимум за литературные аргументы.)

Эффективно и не затратно по времени задание на соотнесение пунктов плана и **абзацев** (микротема и ее раскрытие) – необходимо стрелочками соединить пункт плана и абзац, который отражает сформулированную мысль. Подобное задание многофункционально: одной группе (одному классу) предложим составить план текста, второй соотнести пункты плана с деформированным текстом. При выполнении этого задания учащимся становится понятна и структура текста, и взаимосвязь его частей, их смысловое единство, и необходимость плана. А если мы добавим к уже освоенному упражнению просьбу сжато передать текст, то напрямую выходим на сжатое изложение. Мы может организовать деятельность в форме игры по принципу лото, можем просто восстановить соответствие, может убрать какую – либо информацию из граф и предложить ее восстановить.

Вот пример такого упражнения[[12]](#footnote-12).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Главная жизненная задача – не личная выгода. | Прожить жизнь с достоинством и получить радость человеку позволяет настоящая цель. Если человек живёт, чтобы приносить людям добро, облегчать их страдания при болезнях, давать людям радость, то он ставит себе цель, достойную человека. Если человек ставит перед собой задачу приобрести все элементарные материальные блага: машину, дачу, мебельный гарнитур, — он допускает роковую ошибку. | Личная выгода не может принести человеку столько радости, сколько добрые дела для других людей, совершённые от всего сердца. |
| Цель, достойная человека | Ставя себе целью карьеру или приобретательство, человек испытывает в сумме гораздо больше огорчений, чем радостей, и рискует потерять всё. Не повысили в должности — огорчение. Не успел купить марку для своей коллекции — огорчение. У кого-то лучшая, чем у тебя, мебель или лучшая машина — опять огорчение, и ещё какое! А что может потерять человек, который радовался каждому своему доброму делу? Важно только, чтобы добро, которое человек делает, было бы его внутренней потребностью, шло от умного сердца, а не только от головы. | Поэтому главная жизненная задача должна быть шире, чем личные интересы человека, она должна диктоваться добротой к людям. |
| Что несет огорчение, а что - удовлетворение | Поэтому главной жизненной задачей должна быть обязательно задача шире, чем просто личностная, она не должна быть замкнута только на собственных удачах и неудачах. Она должна диктоваться добротой к людям, любовью к семье, к своему городу, к своему народу стране, ко всей вселенной. | Прожить жизнь с достоинством и получить радость человеку позволяет настоящая цель, которая заключается в служении людям. |

Еще один критерии можно проиллюстрировать отдельно: **работа с эпиграфом**. Конечно, каждый урок литературы и русского языка начинать с эпиграфа непросто, но даже обсуждение его вначале может сменить тональность урока, а при подведении итогов урока возврат к эпиграфу незаменим. Применяю в течение года разные способы работы с эпиграфом:

- в качестве опережающего задания (когда известна только формулировка темы)– подобрать к теме следующего урока;

- в качестве домашнего задания по прошедшему уроку (когда известны особенности темы) – подобрать к теме изученной;

* выбрать из разных предложенных тот, который полно отражает тему;
* по эпиграфу определить тему урока;
* подобрать из литературного произведения к теме;
* подобрать пословицу в качестве эпиграфа;
* подобрать стихотворную строку в качестве эпиграфа.

Если все названные упражнения проводятся в системе, то результат довольно ожидаем. Сравним две стратегии одной ученицы Ирины С.: до начала работы и после тренировочных упражнений.

|  |  |
| --- | --- |
| В начале работы | После тренировочных упражнений |
| 1. Читаю тему сочинения. 2. Вспоминаю, что говорил учитель, просматривая записи, которые делали на уроке литературы. 3. Знаю, что «раскрыть тему» - значит написать подтверждение мысли. 4. Пишу сочинение в черновик. 5. Проверяю сочинение. 6. Переписываю его. | 1. Читаю тему сочинения. 2. Прочитываю тему с вопросом. Ставлю ударение на разные слова – ищу ключевое слово. 3. На черновике запишу главную мысль. Перед тем, как писать сочинение, напомню себе, что мое сочинение может прочитать тот, кто не читал данного произведения, поэтому назову и автора, и название. Постараюсь в одном – двух предложениях передать содержание. 4. В первом абзаце скажу то, о чем стану писать. 5. Придумаю два ответа на вопрос, заданный в теме. Во втором абзаце опишу каждый ответ. 6. Подумаю, в какой форме можно написать сочинение. 7. Прочитаю написанное вслух маме без темы. Попрошу ее определить тему по написанному мной. Если она угадает, значит, я раскрыла тему. 8. Перепишу сочинение в чистовик, слежу за орфографией и пунктуацией. 9. Прочитаю еще раз. Попытаюсь вспомнить, отыскать эпиграф. 10. Дополню работу.   12. Можно сдавать сочинение. |

В левом столбце таблицы представлено только небольшое число внешних этапов работы. Назвать подобный план действий стратегий трудно: ни целеполагания, ни индивидуальных сенсорных предпочтений, отсутствуют операции логического познания, управленческие акты («проверяю сочинение») не раскрыты. Скорее всего, это от напоминания учителя «проверьте сочинение».

Вторая стратегия интересней: в ней прописаны аналитические операции (например, при анализе темы), присутствуют операции логического познания при формулировании утверждения (формулирование главной мысли), при рассуждении (работа с аргументами). Конечно, недостатком стратегии остается то, что ученица не все операции конкретизирует, не поясняет, каким образом будет выполнен тот или иной шаг. Контроль внешний (со стороны мамы). Интересно сформулированы критерии достижения цели: написать так, чтобы было понятно другим. Корректировка «дополню работу», скорее всего, говорит о том, что ученица не знает, на что обратить внимание при доработке сочинения. Ну и конечно, это бросается в глаза, во второй стратегии нет работы со словом (ученица не говорит, а значит, и не придает особого значения тому, какие средства художественной выразительности она будет использовать, какие лексические возможности языка помогут ей эмоционально раскрыть тему), отсутствуют операции чувственного познания, что для творческой работы минус. Но к достоинствам предложенной стратегии, безусловно, можно отнести то, что ученица структурирует текст, четко представляет его сюжетное и смысловое оформление. А над эмоциональностью работа еще предстоит.

Ученическая стратегия позволяет учителю спланировать свою работу: в урок необходимо включить упражнения на применения в тексте тропов, продумать и предложить возможные варианты доработки сочинения. Обращу ваше внимание на то, что в стратегии девочки уже есть попытка ответить на основной вопрос – КАК писать?

После самооценивания письменных работ в классе, выполнения тренировочных упражнений сочинения стали похожи на связный текст, логично выстроенный, отражающий четко сформулированную главную мысль. Конечно, в работах было много схематизма, но это не пугало меня на данном этапе работы: я понимала, что это – всего лишь скелет будущей творческой работы.

Затем мы обсуждали с учениками, как из схематичного наброска на заданную тему сделать полноценную, эмоциональную, творческую работу, чем же «украсить» сочинение? Мнения учащихся разделились: 30% убеждены, что личный опыт сделает сочинение более эмоциональным, 45% говорят о применении тропов, 10% предлагают использовать синтаксические фигуры, 10% голосуют за лексические возможности русского языка, и всего лишь 5% учащихся предполагают, что в одном сочинении можно использовать все названные элементы. Понятно, почему так мало учащихся предполагают использовать разные способы «украшения» - тонко ребята улавливают непосильность задания. Конечно, на первом этапе работы над эмоциональной составляющей сочинения **необходимо показать, как в тексте функционируют все названные элементы.**

Для того, чтобы помочь школьникам выяснить это, предложила учащимся составить список средств художественной (синтаксической, лексической) выразительности. Вот так выглядел список у учеников восьмого класса:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Средства художественной выразительности | Средства синтаксической выразительности | Средства лексической выразительности |
| эпитеты  метафоры  сравнения  анафора  ирония  антитеза  олицетворения | риторический вопрос  ряды однородных членов  неполные предложения  синтаксический параллелизм  градация  восклицательные предложения | разговорная лексика  синонимы  антонимы  диалектизмы  уменьшительно – ласкательные слова  лексический повтор |

В технологии ЦРПС используется такой прием, как маркировка текста. Предложим ученикам, используя цветные выделители, найти средства художественной выразительности. Выделителем другого цвета – средства синтаксической выразительности, также поступим с лексическими средствами. Конечно, всю полученную работу обсуждаем в классе. Первый вывод, который делают учащиеся – «Ни одного слова не сказано просто так!»

Анализируя авторские тексты, мы исследовали использованные в них средства выразительности: указывали, не только КАКИЕ средства, но и ЗАЧЕМ они. Можно предложить работу по группам: одна группа анализирует текст с точки зрения употребления тропов, другая группа находит синтаксические особенности, третья – анализирует лексическую оформленность текста. Плюс такой работы в том, что она понятна ученику! Согласитесь, что требование учителя «Анализируй текст!» приводит ученика в смущение. Он не знает, что искать. А когда перед ним стоит понятная и посильная задача, например, найти эпитеты, или слова синонимы, тут он спокоен и деловит. (И снова оговорюсь: подобная работа напрямую выводит нас на сочинение на лингвистическую тему!) Итогом станет комплексный анализ.

Другой вариант работы (следующий) – индивидуальная маркировка текста: разными цветами выделяем особенности предложенного текста (см таблицу выше). Каждый ученик найдет все предложенные средства художественной выразительности. Обсуждение задания проходит всегда очень активно. Подобным образом можно строить работу по изучению художественного стиля писателя, определяя частоту использования в нём того или иного языкового явления.

**Второй этап** в работе над эмоциональным оформлением сочинения – **применение различных средств художественной выразительности**. Для этого использую целый ряд упражнений и на разных этапах урока в качестве эмоциональной разминки, в качестве самостоятельного упражнения.

1. эмоциональная разминка (провожу её почти на каждом уроке): учитель называет повествовательное предложение, ученики должны найти к нему ассоциацию в системе «вижу, слышу, чувствую».

*Учитель:* Идет дождь.

*1 Ученик:* Вижу, как капли искрятся на солнце.

*2 Ученик:* Слышу, как шуршат от дождя листья.

*3 Ученик:* Чувствую аромат молодой зелени и свежести.

Подобный прием без сбоев срабатывает в любом классе. Как вариант подобного задания: в этой же системе «вижу, слышу, чувствую» использовать, например, только существительные (в теме «Назывные предложения», например), только прилагательные, только слова категории состояния, и т.д.

*Учитель:* Выглянуло солнце.

*1 Ученик:* Вижу. Ярко. Красота.

*2 Ученик:* Слышу. Восторженно. Смех.

*3 Ученик:* Чувствую. Тепло. Радость.

В 5-6 классах объединяю игру с физминуткой: при помощи передачи мяча учитель указывает первого отвечающего, а затем сами участники игры передают мяч следующему.

2. Задание «Используй в предложении какой – либо троп» уже сложнее. Для его выполнения нужны не только эмоции, но и теоретические знания. Мы можем предложить использовать какое – либо определенное средство выразительности, а можем оставить выбор за учеником. Конечно, после упражнения необходим анализ: какое средство органичнее, ярче, эффектнее смотрится в предложении. Вот какие предложения составили ученики 5 класса, работая с фразой «Наступила весна»:

* *Легкой походкой пришла весна. \*олицетворение*
* *Пришла юная весна. \*эпитет*
* *Юной красавицей пришла на землю весна. \*метафора*
* *Как вечный символ жизни, на землю пришла весна. \*сравнение*
* *Весна…Весна пришла! \* повтор*

После этого упражнения мы договорились с учениками, что в их сочинениях будет не менее 4 средств выразительности и что ученики укажут на полях, какой из тропов использован. И если сначала эмоциональность и образность сочинения были искусственно созданы, то с каждой последующей работой они все органичнее украшали сочинение.

О ЕДИНСТВЕ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ

Изменяющееся содержание стало требовать от учеников и новых форм сочинения. Важно учителю быть предельно внимательным к любой изюминке. Подобно тому, как в технологии ЦРПС существует понятие «банк особенных операций», так и мы создали банк идей. Он у каждого свой, оговорим лишь его форму: в одной колонке укажем то, над чем работали, а в другой - уже получившиеся «наработки». Например, так выглядят записи у ученицы 10 класса (приведу два фрагмента):

|  |  |
| --- | --- |
| То, над чем работала, чтобы сочинение было интересным. | Как получилось. Возможные формы. |
| Вступление | * Риторический вопрос * Вопрос к читателю * Неполное, часто непонятное предложение * Первое предложение – вывод. (Все остальное сочинение – рассказ о том, как это получилось) |
| Форма сочинения | * Кольцевая * Рассказ в рассказе * «Красная нить» (повтор одной и той же мысли или детали, но с разными акцентами) * Стихотворная строка (можно взять известное стихотворение) как заголовок абзаца * Письмо (обращение) к себе |

Каждый раз, когда я анализировала стратегии написания сочинений, не могла избавиться от мысли, что у некоторых учеников просто нет знаний о возможных операциях, они просто не знают, как можно действовать. Поэтому после отработки конкретного умения (подбора эпиграфа, нахождения тропов в тексте, применения в собственном тексте средств художественной выразительности и др.), я повторяла просьбу написать стратегию. И действительно, усвоенные теоретические знания присваивались, становились «шагами» ученика. Предлагаю фрагменты стратегий, где ученики говорят о своих действиях при подборе тропа:

Александр Р

*\*Запишу много определений к главному слову на черновик.*

*\*Подчеркну эпитеты. Подставлю в предложение.*

*\*Прочитаю вслух. Выберу то, что понравится.*

Артем О.

*\*Прочитаю главную мысль сочинения.*

*\*Запишу, что мне представляется, когда я читаю: какие звуки, какая картинка.*

*\*Отдельно запишу ассоциации - они могут стать основой для подбора средств художественной выразительности (например, сравнение)*

Венера М.

*\*Закрываю глаза, представляю себя внутри того, о чем пишу.*

*\*Прислушиваюсь к себе: я вижу, слышу, чувствую. Записываю на черновике то, что увидела, услышала, почувствовала существительными в такой форме: быстро,* ***как молния;*** *ярко****, как вспышка.***

*\*Заменяю именительный падеж творительным – получается метафора.*

Работу над применением синтаксических средств выразительности начинаю следует с простых, небольших по объему заданий.

Вот примеры заданий, которые выполняли ученики.

1. Прочти текст. Замени двусоставные предложения односоставными.

*Наступил вечер. Затихли шорохи в природе. Я почувствовал себя одиноким*.

(**Вечерело. В природе тишина. Мне одиноко**.)

1. Прочти текст. Замени односоставные предложения двусоставными.

*Морозило. Музыкальный скрип снежка. Радостно.*

(**К вечеру морозец окреп. Под ногами музыкально заскрипел снежок. Я каждый раз радостно вслушиваюсь в песенку снега.**)

1. Ответь на вопрос: Что привносят в текст односоставные предложения? Когда их уместно применить?

Такие упражнения помогут ученикам сравнить придаточные определительные и причастные обороты, придаточные обстоятельственные и деепричастные обороты, покажем особенности употребления неполных предложений, риторических вопросов и т.д. Подобные задания развивают не только художественный вкус и чувство стиля, но и, что не маловажно, способствуют повторению теоретических вопросов из курса русского языка.

Для диагностирования изменений я определила круг понятий, которые тем или иным образом заявлены в критериях оценивания, предъявляемых к творческим работам учащихся в различных конкурсах. Чтобы было удобно диагностировать успех или неуспех ученика, я предложила школьникам заполнять «карту сочинения».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Диагностируемый критерий | Показатель | Наличие в тексте сочинения |
| Богатство синтаксических конструкций | простые предложение  простые осложненные предложения  сложные бессоюзные предложения  сложносочиненные предложения  сложноподчиненные предложения |  |
| Тропы  (дополнить после знакомства с новым термином) | эпитеты  сравнения  метафоры  олицетворения  антитеза  гипербола  литота  риторические вопросы  неполные предложения  восклицания  парцелляция  оценочная лексика  диалектизмы  разговорная лексика |  |
| Способы связи частей в работе | параллелизм  лексические средства  проблемный вопрос |  |
| Композиционная оформленность | наличие композиционных особенностей  нормативная структура (вступление, основная часть, заключение) |  |
| Жанровая принадлежность | стилизация |  |
| Типологическое разнообразие | однообразие типов речи  обусловленное темой однообразие типов речи  комбинирование типов |  |

Такие «карты сочинений» ученики прикладывали к своим работам. При проверке учитель корректирует (с обязательным последующим обсуждением!) данные самооценки. За 4 года работы с «картой сочинения» выявлена картина, и предсказуемая, и ожидаемая: выросла частота употребления тропов, синтаксические конструкции стали разнообразны. Диагностическая карта сочинения позволяет видеть картину по каждому ученику, оценить его предпочтения, увидеть слабые стороны, скорректировать их.

Ещё одним видом работы над обогащением ученических стратегий являются упражнения для развития планировать свою деятельность. Очень эффективно интервьюирование в деятельности, работа по формуле «Рассказывая о том, как я буду выполнять работу, выполню ее» позволяет синхронизировать планирование и осуществление деятельности. Я предлагаю ученикам, разделив лист на две части, записать название действия и одновременно выполнить их.

**Задание:** написать сочинение на тему «Не все ошибки можно исправить» (по рассказу К.Г. Паустовского «Телеграмма»). Работа выполнена Софьей З.

(сделана запись на диктофон)

|  |  |
| --- | --- |
| Читаю тему сочинения. | *Размышляю, какие ошибки нельзя исправить? Мы привыкли, что можно в тетради что-то зачеркнуть, исправить. А в жизни? Можно попросить прощения, поступить по-другому. Всегда ли можно переделать? А если того, кого ты обидел, уже нет? Непоправимые ошибки – те, которые навсегда останутся ошибками. «Примеряю» тему на себя.* |
| Задам к теме вопрос. | *Любую ли ошибку можно исправить?*  *На этот вопрос я буду отвечать!* |
| Знаю, что у сочинения есть вступление, основная часть, заключение. Начну с основной части. | *Разделю лист на три части. В середине запишу…(****не могу ничего написать. Мне не хватает четкого плана. Значит, этот шаг рано. )*** |
| Составлю план основной части. | *Представляю Настю. Она посылает деньги Катерине Петровне. Пытаюсь представить, что чувствует мама, получая перевод, в котором нет ни одного теплого слова от дочери. Разве деньги могут заменить человеческое любовь и участие?*  *Перечитаю этот фрагмент рассказа Паустовского.*  *Бросается в глаза слово «ненаглядная» (по отношению к дочери) – значит, нельзя наглядеться на нее. Жаль только, что не потому, что ее так любят, а еще и потому, что ее нет.*  *Вспомню, что на письмо Настя никак не отреагировала, а от телеграммы, в которой сообщалось о смерти матери, отмахнулась.*  *Понимаю, что обязательно должна включить пункты:*  *\*лжевнимание дочери*  *\*письмо Катерины Петровны (теперь, после смерти, она будет ненаглядной – на нее нельзя будет наглядеться, а воспоминаний у ее непутевой дочери нет – не приезжала!)*  *\*реакция на телеграмму (не сразу поняла, какая Катерина, сказала, что «ничего неприятного «в телеграмме нет)*  *\*авторское «наказание» жестокой дочери: некому будет сказать волшебное слово «мама»,в Заборье нельзя будет приехать – стыдно.* |
| Пишу основную часть. | *В каждом абзаце новая мысль. Слежу, чтобы не «свалиться» на пересказ.*  *Какой вывод можно сделать?* |
| Напишу вывод. | *Не выполнить Насте работы над ошибками – некого ей теперь любить. Осталась лишь пустота и запоздалое осознание своей вины. Спасен Настей от безызвестности талантливый скульптор, но не спасена от одиночества и дочернего равнодушия мама, погибает родной дом, в котором жил известный дед – художник. Почему? Потому что за спасение дома и мамы никто не зааплодирует Насте так, как аплодировали в Ленинграде? Страшный человек эта Настя! Не дает ей автор исправить ее ошибку: слишком поздно в ней просыпается дочь! Не исправить уже ничего, потому что ничего не вернуть.* |
| Напишу вступление. | ***Не могу написать, потому что захлестнули эмоции, а содержание забылось.*** *Перечитаю написанное. Мне кажется, что можно все, что я написала адресовать прежде всего Насте. Напишу ей письмо.* |
| Корректирую работу на черновике. | *Пишу письмо. Добавляю обращения, разговорные слова, восклицательные предложения, вводные слова, чтобы было похоже на живое общение.* |
| Переписываю полученный текст. | *В первом же абзаце поняла, что погналась за живой речью и потеряла эмоциональность.* ***Надо еще поработать над черновиком****, добавить эпитеты. Заменить кое-где разговорную лексику на нейтральную.* |
| Проверяю в чистовике орфографию и пунктуацию. |  |
| Сдаю работу. |  |

При разборе подобного упражнения можно обратить внимание ученика на то, как отличается то, что он планировал сделать, от того, что он сделал на самом деле. Опираясь на этот анализ, ученик способен осознать те действия, которые могут стать универсальными для написания любого сочинения. В случае анализа данной стратегии в классе попросим учащихся в свою стратегию внести интересные шаги, «особенные операции», которые ими ранее не выполнялись.

Сейчас названы лишь некоторые формы работы с учащимися при обучении их написанию сочинения на заданную тему. Не все упражнения выполнялись с целыми классами. В экспериментальную группу вошли учащиеся из разных классов: 7,8, 10, 11, именно с ними была проведена работа, описанная в данном опыте. Их сочинения отличаются от работ, которые пишут одноклассники. Опыт показал, что школьника можно научить писать сочинения.

В завершении хочу привести стратегию написания сочинения Анастасии А., которая в 7 классе обучалась в классе коррекции. В прошлом 2011-2012 учебном году она получила Гран-при муниципального конкурса творческих работ на военно-патриотическую тему и диплом I степени Всероссийского конкурса творческих работ «Зеленая планета».

Итак, универсальная стратегия написания сочинений на заданную тему. Курсивом я выделила свои вопросы к ученице (У – учитель) и ее пояснения (Ш – школьница)

1. Сочинение. Хочется подумать, написать ясно и понятно свои мысли.
2. Читаю тему.
3. Из имеющихся слов перестраиваю тему в вопросительное предложение. Отдельно на черновике запишу полный ответ на получившийся вопрос.
4. Прочитываю каждое слово темы, записываю его так, чтобы можно было в столбик записать ассоциации или слова, которые отражают мое отношение к данному понятию. Пользуюсь разными цветами: зеленый – то, что вижу, голубой – то, что чувствую (вкус, запах), розовый – то, что слышу.
5. Перечитываю только «вид», «вкус», «слух» (то, что маркировала разными цветами, читаю какой – то один цвет) - так у меня вырисовывается общий образ.
6. Определяю, как представленный образ связан с ответом, записанным на черновике. Этот образ я буду искать, объяснять, доказывать (в зависимости от того, что потребует тема)
7. Делаю наброски:

* придумываю красивые слова, подбираю к ассоциациям определения, подчеркну самые яркие, образные (это эпитеты);
* придумываю к некоторым словам перифразы, они помогут избежать повтора, подчеркну самые изысканные.

*У: Насколько эффективна эта работа? Мне кажется, что большинство слов не войдет в сочинение?*

*Ш: У меня так рождается лексический образ работы.*

*У: Что обозначает этот термин – «лексический образ»?*

*Ш: Это такое внутреннее ощущение, что все слова должны быть словно из одной песни.*

1. С помощью схемы представляю структуру плана сочинения. Первоначально она одна и та же для всех сочинений.

Вступление

(актуальность темы, нравственное, общечеловеческое звучание)

Проблемный вопрос

Мой ответ на риторический вопрос

Разные ответы, аргументы

Заключение

(приобретенный мной личный, нравственный, читательский,

общественный опыт, вызывающий новый виток вопроса)

*У: Каждый ли раз составляешь такую схему?*

*Ш: Да! Составляя схему, я мысленно «примеряю» ее к заданной теме.*

9. Ранжирую ответы на проблемный вопрос

- по хронологии;

- по усилению, уменьшению эмоций (своего рода градация);

- по «близости» к герою»

- по частоте употребления;

- по другому признаку.

(Обязательно сформулирую для себя принцип классификации!)

1. Выстраиваю логику будущей работы: можно назвать принцип классификации, потом сразу перечислить все возможные ответы, и потом про это писать – так виден мой замысел. Можно начать отвечать, описывая возможные ответы, и только потом подвести итог. Тогда сохранится интрига.
2. Описываю каждый пункт **с позиции текста** (автор, герой, цитаты), представлю, что я героиня (что я вижу, что слышу, что чувствую?),

**с позиции контекста** (авторский замысел, ситуация, актуальность),

**с позиции моего отношения** (всегда говорю, если мое мнение неоднозначно!)

1. «Подхожу» к первому пункту – вступление

Комментарий учителя: *Структура работы выверяется дважды: на моменте планирования и по факту написания.*

13. В заключение «вписываю» полный ответ из черновика.

14. Все записываю простыми двусоставными предложениями (специально контролирую себя) – так не будет смысловой неточности.

15. Прочитаю полученный текст. Проверю, является ли он ответом на заданный вопрос.

16. Работаю над речевым и синтаксическим оформлением:

- ввожу риторические вопросы;

- использую черновые записи – украшаю текст эпитетами, причастными оборотами (слежу за пунктуацией!);

-заменяю некоторые предложения (безличные) односоставными предложениями.

17. Перечитываю вслух. Убираю излишнюю красивость.

18. Придумываю «неожиданность» : окантовку (покажу ее курсивом)

монолог перед зеркалом

диалог с героем

реальный сюжет – репортаж и др.

19. Читаю полученное через какое-то время, придираясь, как учитель.

Комментарий учителя: *То, что начиналось на уроке с игры, вылилось в серьезный управленческий акт.*

20. Там, где я могу объяснить свою мысль, доказать ее нужность в сочинении, работаю с речевой оформленностью, т.е. записываю понятнее, четче. Там, где не могу, меняю содержание.

21. Контролирую орфографию и пунктуацию. Перечитываю текст с последнего предложения. Провожу пунктуационный разбор мысленно.

22. Прочитаю работу маме. Если «побежали мурашки», получилось ярко и эмоционально!

*У: Неужели до сих пор читаешь вслух маме? Так важна внешняя оценка?*

*Ш: Важно подтверждение, что я умница и красавица.*

23. Я могу сдать работу. Получилось!

Чем интересна данная стратегия? В ней представлена мыслительная работа. С безупречной логикой построения сочинения, моделированием, самонаблюдением органично сочетаются и ассоциации, и кодировка текста, и богатые сенсорные впечатления. Представлена структура сочинения посредством схемы, определенное место отводится аргументированию тезиса. Кажется интересным и то, что управленческие акты проявляются эмоционально: «мурашки побежали», фиксация результата через подтверждение, что «умница и красавица».

Самым ценным для меня, учителя русского языка и литературы, стал пункт, в котором сформулирована цель. В этой цели итог всей работы учителя: ученице хочется подумать (а разве не этому учит вся литература?!), хочется написать понятно, ясно, эмоционально (а разве не это цель изучения родного языка – владеть словом?!).

Получилось… За этим словом стоит грандиозная работа, трудоемкая, сложная, порой с мизерным продвижением к цели. И все же – получилось! Я убеждена, что не могло не получиться, потому что для полета мысли теперь у школьника есть все: и знания, и навыки, и желание экспериментировать, и чувство риска, и чувство уверенности, потому что свою деятельность ученик теперь планирует сам.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ

Выделяю два основных критерия результативности опыта: повышения качества выполненных творческих работ и увеличение количества учащихся, ориентированных на успех при написании сочинения. Для диагностирования результатов использовался метод исследования продуктов деятельности.

Продукты деятельности (в нашем случае – сочинения) можно охарактеризовать с точки зрения нескольких критериев:

* цифровые показатели (оценочная характеристика);
* ориентация на успех (мотивационный компонент).

Все контрольные сочинения проверялись учителями – словесниками школьного методического объединения учителей русского языка и литературы. Замеры «Ориентации на успех» проводил школьный психолог. Результаты диагностирования находятся в положительной динамике (см. приложение 4).

АДРЕСНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

Идея формирования предметных компетенций посредством выявления и обогащения индивидуальных познавательных стратегий учащихся на уроках подготовки к написанию сочинения и данный опыт могут быть полезны учителям русского языка и литературы. Данный опыт вносит определённый вклад в решение проблемы развития всех предметных компетенции учащихся: и языковой, и лингвистической, и коммуникативной в их взаимосвязи, Опыт направлен на общее развитие – не только языковое! – учеников, позволяет приблизиться к раскрытию познавательных процессов, направлен на индивидуализацию образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования, Ростов н/Д, 2000
2. Живицкая Е.Н. Системный анализ и проектирование .Лекция. <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/zhivickaya/03.html>
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. -- М.: Просвещение, 1969. - 214 с
4. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование. История и практика. «Профит Стайл», 2007 г.
5. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. М.: «Профит Стайл», 2007 г.
6. **Сериков В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Моногр. - Волгоград, 1994
7. В. В. Сериков Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы /

<http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf>

1. Якиманская И.С. , Якунина О. "Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения", "Директор школы", № 3, 1998
2. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. - М., 2000.
3. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. -  М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.

Приложение 1

Пример работы Насти А., ученицы 7 класса.

*Когда Вася познакомился с Валеком и Марусей, он впервые задумался над тем, что счастье в мире относительно. Ему казалось до этого знакомства, что он несчастлив. Дети подземелья научили его дружбе, показали, что для человека семья нужна, что нужно уметь жертвовать чем-то ради родных и дорогих людей.*

Приложение №2

*Чему научился Вася, подружившись с детьми подземелья?*

*Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты.*

*Пословица*

*Хорошо, когда у человека есть друзья. Важно, чтобы наши друзья меняли нас к лучшему.*

*Герой повести Короленко «Дети подземелья» Вася знакомится с Валеком и Марусей, нищими, живущими в развалинах старого замка. Сыну судьи, ему не пристало водить знакомство с бродягами и воришками. Но…Чем ближе ребята знакомятся, тем важнее и нужнее для Васи становятся его новые друзья. С ними ему хорошо, спокойно. У них, живущих в сыром и сером подвале, он отогревается душой.*

*На многое Валек и Маруся заставили нашего героя взглянуть по-другому: он научился гордиться своим отцом, он острее стал чувствовать боль других людей. Он понял, что не всегда закон и справедливость одно и то же.*

*Мальчик потерял маму. Еще страшнее для него потерять новую знакомую, из которой «серый камень высосал жизнь». По-детски старается он скрасить последние дни ее жизни. Ей он приносит куклу, подарок своей умершей матери, зная, что отец будет страшно рассержен. Но Вася готов на все, лишь бы Маруся хоть чуть-чуть порадовалась. Его сердце учится любить людей.*

*Общаясь с детьми подземелья Вася учился быть честным и добрым человеком – это важный урок в его жизни.*

Приложение № 3

Вот какие требования сформулировали учащиеся 8 класса, опираясь на критерии оценивания части С2:

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии | Требования учащихся, прочитанные в критериях[[13]](#footnote-13). |
| Экзаменуемый привел рассуждение на теоретическом уровне. Фактических ошибок в понимании тезиса нет. | - обязательно использовать термины;  - чтобы не было ошибки, значит термин надо пояснить;  - надо объяснить, как понимаю тезис. |
| Экзаменуемый привел два аргумента из текста, верно указав их роль в тексте. | - примеры приводить только из текста; |
| Работа характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения.  Логические ошибки отсутствуют.  Нарушения абзацного членения нет. | - по теме надо писать. |
| Работа характеризуется смысловой цельностью и завершенностью. Ошибок в построении текста нет. | - в работе должно быть не менее 3 абзацев: вступление, основная часть, заключение |

Приложение№4

**Сравнительная характеристика уровня сформированности мотивационных компонентов на уроках русского языка (при написании сочинения)**

**у учащихся 8 – ого класса (количество учеников - 18)**

**методом исследования продуктов деятельности**

Количественные показатели результаты сочинений

Ориентация на успех

1. **Плигин Андрей Анатольевич,** кандидат педагогических наук, доктор психологических наук. ведет активную научно-исследовательскую деятельность в области педагогической психологии и педагогики, является автором множества монографий, а также создателем авторской концепции личностно-ориентированного образования, ядром которой является концепция и технология "Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников" (ЦРПС). [↑](#footnote-ref-1)
2. Сборники «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников. Из опыта работы экспериментальной площадки». – Владимир, 2009, 2010, 2011, 2012 год [↑](#footnote-ref-2)
3. Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5-9 классы. – Просвещение. - 2010 [↑](#footnote-ref-3)
4. Плигин А.А. Личностно – ориентированное образование: история и практика. – Москва: Профит Стайл. – 2007. – 430с. [↑](#footnote-ref-4)
5. **Сериков В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Моногр. - Волгоград, 1994 [↑](#footnote-ref-5)
6. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. – Москва: Профит Стайл. - 2007г. – 520с. [↑](#footnote-ref-6)
7. ## Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. -- М.: Просвещение, 1969. - 214 с

   [↑](#footnote-ref-7)
8. Под алгоритмичностью мы понимаем способность во всяком действии видеть его составляющие, выполняемые в определенной последовательности. Е.Н. Живицкая. Системный анализ и проектирование. <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/zhivickaya/03.html> [↑](#footnote-ref-8)
9. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. – Москва: Профит Стайл. - 2007г. – 72с. [↑](#footnote-ref-9)
10. Тема взята из пособия И.П. Цыбулько. - Гиа 2013. Русский язык. – Москва: Национальное образование. – 2013 год. [↑](#footnote-ref-10)
11. Тема взята из пособия И.П. Цыбулько. - Гиа 2013. Русский язык. – Москва: Национальное образование. – 2013 год. [↑](#footnote-ref-11)
12. Тексты взяты из пособия И.П. Цыбулько. - Гиа 2013. Русский язык. – Москва: Национальное образование. – 2013 год. [↑](#footnote-ref-12)
13. Стилистика учащихся сохранена. [↑](#footnote-ref-13)