**Ремизова Людмила Николаевна,**

учитель русского языка и литературы ГОУ ЛНР «Самсоновская основная общеобразовательная школа – детский-сад №33»,

lud.remizowa@yandex.ua

**Деятельностный подход к организации учебного процесса на уроках русского языка**

Необходимым условием совершенствования преподавания русского языка в школах ЛНР сегодня является ориентация курса на речевую практику, социальные, учебные и жизненные потребности современных школьников. Это определяет необходимость формирования на уроках русского языка целостного представления о языке как средстве, орудии мысли и познания, средстве выражения определённого смысла, отражения окружающего мира языковыми средствами. В методических рекомендациях на 2018-2019 учебный год указано: «Следует создавать благоприятные условия для развития и совершенствования связной речи учащихся: больше работать с текстом, на протяжении изучения всего школьного курса русского языка отрабатывать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируя на этой основе общеучебные умения работы с книгой; обучать анализу текста, обращая внимание на эстетическую функцию языка; учить письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров» .

Для формирования деятельностных способностей на уроках русского языка постоянно направляю обучающихся на выполнение различных видов речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования, письма. Основной единицей обучения русскому языку является текст. Работу с текстом организую практически на каждом уроке. Разнообразные виды деятельности с текстом, система умственных операций позволяет развить метапредметные умения детей:

* осуществлять пересказ, редактирование текста;
* проведение анализа текстов разных стилей и жанров;
* объяснение структуры и содержания текста;
* проведение наблюдения над языковыми особенностями;
* самостоятельное создание собственных речевых высказываний (по картине, фотоколлажу, рисунку, по схеме, на заданную тему, на основе личных наблюдений).

Эта система операций переносится на все тексты, предлагаемые обучающимся в школьной программе. На любом уровне изучения языка и его единиц, в теории и при выполнении практических упражнений ученик наблюдает прочные связи, усваивает действия для освоения значения, формы и функционирования языковых единиц всех уровней и учится грамотно употреблять их в своей речи.

Цель работы с текстом на уроках русского языка – постижение закономерностей построения, знакомство со стилистическими, фонетическими, морфологическими, синтаксическими и орфографическими ресурсами языка. Эти цели достигаются в процессе использования следующих видов деятельности:

* нахождение границ предложений в тексте;
* деление текста на абзацы;
* восстановление деформированного текста;
* собирание текста из фрагментов;
* определение темы, главной мысли, идеи;
* озаглавливание;
* дописывание концовки текста;
* создание текстов разных стилей, разных типов речи.

Правильно организовать работу помогают активные формы обучения, где увеличена степень самостоятельности учащихся и развиваются творческие способности каждого ученика.

Работа над анализом текста начинаю в 5 классе на уроках русского языка и продолжаю до 9 с учетом возраста и полученных знаний. Учеников приучаю к первичным основам лингвистического комплексного анализа текста. Пример такой работы:

Текст 1.

Прощальными ра(с;з)катами прогр..мели летние грозы. Ливни пошли на убыль. Но со..нце еще щедро отдает свое тепло.

В август., в природ., улавливает., приметы перехода лета в осень. В этих приметах нежность и грусть.

Разн..травье превратилось в душистые скирды. Небо ра(с;з)чистилось от облаков и стало звонким. Оно приготовилось и ждет, когда в нем зазв..нят пр..щальные поклики птиц.

Когда в полдень припекает со..нце, замечает., особо нежное томление земли. Зеленая листва отслужила свое и начинает блекнуть. Пол..няли краски летней поры.

Со..нце выплыва..т теперь в глубокой т..шине и посеревших от ноч..ной прохлады туманах.

*(По А. Марину.)*

1. Озаглавьте текст.

2. Тема текста

3. Основная мысль текста

4. Стиль текста

5. Тип текста

6. Вставьте, где нужно, пропущенные буквы.

7. Произведите фонетический разбор слова  *еще*

8. Найдите и выпишите из текста эпитеты

9. Разберите по составу следующие слова:  
*прохлада,        душистые,        припекает*

10.Произведите морфологический разбор одного глагола 2-го лица.

11.Найдите в тексте и подчеркните однородные члены предложения.

12.Понаблюдайте за приходом осени в вашем крае. Напишите небольшое сочинение об этом.

Текст 2

Еще вчера, на со..нце млея

Последним лес др..жал листом,

И оз..мь пышно зеленея

Л..жала бархатн..м к..вром.

Глядя надменно, как бывало,

На жертвы холода и снега,

Себе н.. (в) чем (не) изменяла

(Не) поб..димая сосна.

Сегодня вдруг и..чезло лето;

Бело, безжизненно кругом,

Земля и небо — все одето

Каким (то) тускл..м сер..бром.

*(А. Фет.)*

1. Озаглавьте текст.

2. Стиль текста

3. Тип текста

4. Расставьте недостающие знаки препинания. Вставьте, где нужно, пропущенные буквы.

5. Произведите фонетический разбор слова *млея:*

6.  Выпишите из текста эпитеты, метафоры, сравнения.

7. Определите лексическое значение слов: *млеть, надменно*

8. Выпишите из текста деепричастия, разберите их по составу.

9. Произведите морфологический разбор одного деепричастия.

10.Графически обозначьте в тексте деепричастные обороты

Комплексная работа с текстом включает элементы лингвистического, речеведческого анализа, проведение разных видов разбора, составление схем предложений, объяснение орфограмм и пунктограмм и обязательно выразительное чтение текста (отрывка). Формулируя задания к тексту, я придерживаюсь определенной последовательности. Сначала – вопросы и задания, направленные на осмысление содержания и связанные с непосредственным читательским восприятием текста как единого целого.

Затем - задания речеведческого характера, включающие такие понятия, как «текст», «стиль», «тема», «основная мысль», «способы, средства связи» между предложениями. Непосредственно читательское восприятие постепенно углубляется: то, что воспринималось на интуитивном уровне, становиться более осмысленным.За речеведческими заданиями следуют задания языкового характера, отражающие изучение системы языка, - по фонетике, лексике, грамматике. Наконец – вопросы по орфографии и пунктуации, разные виды разбора, составление схем предложений.

Если к одному тексту предлагаю много заданий, то это не означает, что каждый ученик должен выполнить непременно все эти задания. В процессе комплексной работы с текстом у школьника появляется возможность выбора тех вопросов и заданий, которые он считает для себя наиболее интересными.

Иногда на уроке даю тексты без привычных заданий: «Вставьте пропущенные буквы, поставьте недостающие знаки препинания». И это не случайно: работа с текстом, графический облик которого не искажен, в большей мере развивает зрительную память, языковую интуицию. Объясняя орфограммы и пунктограммы, группируя их, отвечая на вопрос: «Какие орфографические, пунктуационные правила можно проиллюстрировать примерами из текста?», ученик выполняет серьезную работу по повышению своей грамотности.

Завершающим при работе с текстом обычно является задание: «Подготовьтесь к выразительному чтению». Вся предшествующая работа по выполнению заданий комплексного характера помогает правильно прочитать текст (определить слова, на которые должно падать логическое ударение, выбрать короткую или продолжительную паузу и др.).

Иногда задание подготовиться к выразительному чтению дается первым. В таком случае в начале работы с текстом ученики в течение нескольких минут готовятся к чтению текста вслух. Затем выполняются разнообразные задания речевого и языкового характера. После их выполнения снова предлагается одному из учеников прочитать текст. Классу предстоит сравнить, чем отличаются первое и второе чтение. Так школьники сами приходят к выводу, что разнообразные задания помогают глубже осмыслить содержание текста и передать это при чтении вслух.

В рамках деятельностного подхода значительное место при изучении нового материала занимает работа с учебником. Учебник русского языка, являясь, наряду со словом учителя, основным источником знаний, может служить не только средством закрепления, но и средством приобретения новых знаний. Практика доказала большую эффективность использования учебника для самостоятельного изучения нового материала. Хорошо поставленная работа с учебником активизирует процесс усвоения учебного материала и, кроме того, способствует более прочному закреплению знаний непосредственно на уроке.

Однако само по себе чтение учебника отнюдь не является показателем степени познавательной активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Важно научить школьника самостоятельно работать по учебнику. Если на уроке не вырабатываются эти навыки, а практикуется лишь сплошное заучивание очередного параграфа учебника, то и знания учащихся не будут иметь должной осознанности и прочности; даже правильно раскрывая содержание заданного параграфа, учащиеся при такой «системе» оказываются подчас не в состоянии выделить в нем главное, установить причинно-следственные связи между отдельными языковыми явлениями, проявляют беспомощность в применении этих знаний на практике. Для того чтобы активизировать работу с учебником, учитель должен учесть содержание и характер изучаемого материала, особенности возраста и развития детей, их предшествующую подготовку. Решающее значение для организации активной познавательной деятельности с учебником имеет предварительный инструктаж учителя и характер заданий, которые он ставит на том или ином этапе.

Важно заранее предусмотреть трудности в усвоении нового материала, установить, что по данной теме уже известно учащимся и что для них будет новым, какие слова и термины следует предварительно объяснить, чтобы работа обеспечила активное восприятие нового материала. Задания учителя должны носить творческий характер.

Практика показывает, что мыслительные процессы протекают особенно интенсивно, если дети знают, на какие вопросы должны ответить после чтения того или иного параграфа. Поэтому при работе с учебником предлагаю следующие вопросы и задания:

– составить план параграфа;

– подобрать примеры к каждому пункту правила;

– рассказать, что нового узнали из параграфа и что уже было известно;

– подготовить ответы на вопросы, записанные на доске;

– подготовить самостоятельный анализ таблицы, данной в учебнике, составить свою таблицу и др.

Наиболее трудным моментом в самостоятельной работе по учебнику является выделение главной мысли в изучаемом материале и сопоставление нового с ранее изученным. Такие задания предлагаю лишь тогда, когда школьники имеют опыт самостоятельной работы с книгой. Во время работы учащихся с учебником учитель не может выключаться из процесса обучения. Внимательно слежу за работой всего класса, направляю ее, вовремя оказываю помощь слабым учащимся.

Работа по учебнику будет эффективной в том случае, если она проводится по определенной системе, имеет четкие образовательные и воспитательные цели, если учитель умело направляет познавательную деятельность учащихся, знакомит их с наиболее рациональными и эффективными приемами деятельности и прививает детям любовь к книге как источнику знаний.

Объяснение нового материала планирую так, чтобы в него входило как можно больше самостоятельных заданий и дети, наблюдая, сами делали сопоставления, чтобы они подводились к самостоятельным выводам, сознательно усваивали формулировки изучаемых правил и определений. С этой целью изучение нового материала практикую на материале самостоятельной работы учащихся (как метода обучения), которую они выполняли дома или в классе. Приступая к изучению сложных слов, даю самостоятельную работу такого характера: списать с доски следующие слова,

выделив в них корни (ниже вид записи в тетради ученика).

*Пар о ход*

*Вод о воз*

*Земл е мер шестибальный*

*Пул е мет двадцатиминутный*

*Пыл е сос*

Выполнив такое задание, дети сами смогут установить способы образования сложных слов, а следовательно, и их правописание. Окончательному выводу правила предшествует беседа, в процессе которой выясняю следующие вопросы:

1. Чем отличаются слова первого столбика от слов второго? (Способом образования.)

2. Как образованы сложные слова в обоих случаях? (При помощи соединительных гласных *о, е*– в первом случае, без соединительных гласных – во втором.)

Далее учащимся предлагаю сделать вывод и подтвердить его примерами.

Перед изучением темы «Правописание *н*и *нн*в прилагательных, образованных от существительных» предлагаю такой вид деятельности: от данных слов образовать прилагательные при помощи суффиксов, записанных в скобках:

*туман (-н-), авиация (-онн-), хозяйство (-енн-),*

*камень (-н-), станция (-онн-), болезнь (-енн-).*

Выполняя самостоятельную работу, учащиеся, в сущности, уже проделали и осмыслили все действия, необходимые для определения правила о правописании *нн*в прилагательных. После самостоятельной работы провожу беседу, в процессе которой выясняется способ образования прилагательных, выделяются суффиксы и формулируется правило. Затем учащиеся читают и закрепляют соответствующий материал по учебнику.

При объяснении орфографического правила предлагаю такой вид деятельности: учащимся необходимо вспомнить определенное правило и по его образцу, после выполнения самостоятельной работы, сформулировать по аналогии новое правило. Так, перед объяснением правописания *не*с именами прилагательными предлагаю такое задание (после повторения аналогичной темы о существительных):

1. Списать с доски примеры на правописание существительных с *не.*

2. Образовать от них прилагательные с *не,*подобрать к ним имена существительные.

3. Сделать вывод о правописании *не*с прилагательными.

В результате всей работы в тетради получается такая запись:

*Не с существительными не с прилагательными*

1. *ненастье, неряха ненастный день, неряшливый человек*
2. *Неприятель, неприятельские позиции,*

*неудача неудачный ответ*

Указанные виды деятельности рассчитаны на то, чтобы дети при направляющей роли учителя, дающего им пищу для размышлений и помогающего использовать ранее полученные знания для приобретения новых, могли подойти к самостоятельным выводам и формулировкам правил и определений.

При под­го­тов­ке уча­щих­ся к ак­тивно­му вос­при­ятию но­вого ма­тери­ала очень по­лез­но ис­поль­зо­вать при­ем со­пос­тавле­ния.Воз­можность для пра­виль­но­го со­пос­тавле­ния дол­жна соз­да­вать­ся уже во всту­питель­ной бе­седе: из прой­ден­но­го сле­ду­ет прив­ле­кать та­кой ма­тери­ал, с ко­торым мож­но со­пос­та­вить ос­новные по­ложе­ния но­вого ма­тери­ала.

Привлекаю уча­щих­ся к та­кому со­пос­тавле­нию изу­ча­емых яв­ле­ний, в ре­зуль­та­те че­го у них воз­ни­ка­ет воп­рос, от­вет на ко­торый да­ет толь­ко но­вый учеб­ный ма­тери­ал. Пе­ред изу­чени­ем те­мы «Пра­вопи­сание *о*и *е*в окон­ча­ни­ях су­щес­тви­тель­ных пос­ле ши­пящих» повторяю с учащимися пра­вопи­сание *о*и *е*пос­ле ши­пящих в кор­не сло­ва. Со­пос­та­вив эти пра­вила, де­ти у­яс­ня­ют, от че­го за­висит пос­та­нов­ка *о*и *е*пос­ле ши­пящих в кор­не, а от че­го – в окон­ча­нии. В даль­ней­шем весь этот ма­тери­ал пос­лу­жит ба­зой для бо­лее ши­роких обоб­ще­ний.

При­ем со­пос­тавле­ния при ус­та­нов­ле­нии свя­зи с ра­нее изу­чен­ным ча­ще все­го ис­поль­зу­ю од­новре­мен­но с при­емом вос­про­из­ве­дения изу­чен­но­го ра­нее сходного материала. Так, нап­ри­мер, при изу­чении пра­вопи­сания *не*с на­речи­ями на*– о, – е*спра­шива­ю у уча­щих­ся, что они зна­ют о пра­вопи­сании *не*с су­щес­тви­тель­ны­ми и при­лага­тель­ны­ми. Вы­яс­ня­ю, что *не*пи­шет­ся слит­но с те­ми су­щес­тви­тель­ны­ми и при­лага­тель­ны­ми, ко­торые об­ра­зу­ют с ни­ми но­вые сло­ва. Их обыч­но мож­но за­менить близ­ки­ми по смыс­лу сло­вами без *не.* Эти зна­ния не­об­хо­димы для обоб­ще­ния сход­но­го ма­тери­ала и диф­фе­рен­ци­ации пра­вил о пра­вопи­сании *не*с на­речи­ями.

Слит­но *не*пи­шет­ся с име­нами су­щес­тви­тель­ны­ми и при­лага­тель­ны­ми и в том слу­чае, вспо­мина­ют уча­щи­еся, ес­ли сло­во без *не*не упот­ребля­ет­ся: *не­ряха, не­настье, не­нас­тный.*В та­кой си­ту­ации уже мож­но под­клю­чить и пра­вило о пра­вопи­сании *не*с на­речи­ями. Фор­му­лиров­ка дан­но­го пра­вила ана­логич­на пре­дыду­щему, по­это­му и ус­ва­ива­ет­ся уча­щими­ся обыч­но без осо­бых зат­рудне­ний *(не*пи­шет­ся с на­речи­ями слит­но, ес­ли сло­во без *не*не упот­ребля­ет­ся).

Ус­та­нов­ку на диф­фе­рен­ци­ацию и обоб­ще­ние це­лесо­об­разно соз­да­вать в са­мом на­чале изу­чения те­мы. Очень эф­фектив­ным в дан­ном слу­чае бу­дет при­ем пе­рено­са име­ющих­ся зна­ний в ана­логич­ную, а за­тем и ви­до­из­ме­нен­ную си­ту­ацию. При этом ра­боту ор­га­низу­ю та­ким об­ра­зом, что уча­щи­еся са­ми пос­ле наб­лю­дений над су­щес­тви­тель­ны­ми фор­му­лиру­ют час­тные, а за­тем и обоб­щенные пра­вила о пра­вопи­сании *не*с раз­личны­ми час­тя­ми ре­чи.

В не­кото­рых слу­ча­ях пе­ред изу­чени­ем но­вого ма­тери­ала про­вожу срав­не­ние по кон­трас­ту. Нап­ри­мер, пе­ред изу­чени­ем пра­вила о раз­дель­ном на­писа­нии *не*с крат­ки­ми стра­датель­ны­ми при­час­ти­ями уча­щи­еся вна­чале вспо­мина­ют пра­вило о том, что *не*пи­шет­ся с пол­ны­ми при­лага­тель­ны­ми так же, как и с крат­ки­ми (ес­ли с пол­ным при­лага­тель­ным час­ти­ца *не*пи­салась слит­но, то и с со­от­ветс­тву­ющим ему крат­ким она так­же пи­шет­ся слит­но, и на­обо­рот). Сов­сем иные ус­ло­вия вы­бора пра­виль­но­го на­писа­ния ле­жат в ос­но­ве пра­вопи­сания *не*с при­час­ти­ями, где учи­тыва­ет­ся фор­ма при­час­тия *(не*пи­шет­ся раз­дель­но с крат­ки­ми при­час­ти­ями во всех слу­ча­ях, в от­ли­чие от крат­ких при­лага­тель­ных), а так­же на­личие или от­сутс­твие за­виси­мых слов. Ра­зуме­ет­ся, уча­щи­еся без осо­бых зат­рудне­ний смо­гут обоб­щить и сход­ные приз­на­ки всех изу­чен­ных ра­нее пра­вил, а имен­но, упот­ребля­ет­ся ли сло­во без *не,*име­ет­ся ли про­тиво­пос­тавле­ние с со­юзом *а.*Срав­не­ние по кон­трас­ту по­мога­ет преж­де все­го чет­ко и соз­на­тель­но от­диффе­рен­ци­ровать пра­вило о раз­дель­ном на­писа­нии *не*с крат­ки­ми при­час­ти­ями от пре­дыду­щего ма­тери­ала и, кро­ме то­го, об­легча­ет и ус­ко­ря­ет про­цесс вос­при­ятия но­вого ма­тери­ала.

Та­ким об­ра­зом, при срав­не­нии по ана­логии уче­ники на ос­но­ве при­ема пе­рено­са са­мос­то­ятель­но ус­ва­ива­ют но­вое, так как яв­ле­ние со сход­ны­ми свой­ства­ми уже вос­при­нима­лось ра­нее и хо­рошо им из­вес­тно.

При срав­не­нии по кон­трас­ту уче­ники чет­ко диф­фе­рен­ци­ру­ют из­вес­тные им ра­нее приз­на­ки ор­фогра­фичес­ких пра­вил и, со­пос­тавляя с но­вым ма­тери­алом, ус­та­нав­ли­ва­ют но­вые свя­зи, при­об­ре­та­ют но­вые зна­ния.

Срав­не­ние поз­во­ля­ет мне в про­цес­се вы­яв­ле­ния фак­ти­чес­ких зна­ний сле­дить за тем, как уче­ник мыс­лит, как он рас­сужда­ет, на что обыч­но об­ра­ща­ет вни­мание и что мо­жет упус­тить.

На своих уроках при изучении нового материала использую метод наблюдений. Новый материал будет усвоен более прочно в том случае, если выводы из наблюдений будут вытекать из активной деятельности самих учащихся. А знания, усвоенные путем активной самостоятельной работы ученика, всегда оказываются более прочными и действенными при формировании умений и навыков.

Наблюдение провожу на нескольких однотипных примерах и словосочетаниях, в которые включаются сходные элементы правила. Такие наблюдения служат основой для построения учащимися выводов и обобщений.

При изучении правописания приставок на з(с) для анализа и наблюдений записываю на доске следующие слова:

*безбрежный – бесконечный*

*разбить – распилить*

*возгордиться – воскликнуть*

*низвергнуть – нисходить*

*взволнованный – вспомнить*

*избить – испить*

Учащиеся решают ряд поставленных им познавательных задач:

1) вначале записывают слова и выделяют в них нужные морфемы;

2) затем выясняют характер первых согласных букв корня;

3) сравнивают обе колонки слов; на основе дифференцирующих признаков выявляют причинно-следственные связи, заключенные в наблюдаемом языковом явлении;

4) делают на этой основе собственные выводы и обобщения.

Таким образом, при объяснении был использован не

один, а сочетание нескольких методов изучения нового материала. Основным, доминирующим методом была самостоятельная практическая работа, которая перешла в беседу, а затем была дополнена чтением учебника. Данное сочетание методов оказывает наибольший эффект при изучении правописания приставок и корней, особенно в тех случаях, когда применение правил связано с умением производить структурный анализ слова. В этой работе учащиеся должны проявлять как можно больше самостоятельности. При этом, выполняя самостоятельную работу по грамматическому анализу слов, они должны вычленить именно те признаки, которые составляют содержание данного правила.

На этапе включения нового знания в систему и повторения использую такие формы работы, как индивидуальная работа, организуется индивидуальная ликвидация пробелов в знаниях учащихся на основе самоконтроля и взаимоконтроля.

Пошаговая инструкция (алгоритм) по выделению изучаемого понятия из массы других языковых явлений либо применению изучаемого понятия (правила). Оно позволяет школьнику контролировать свои действия с тем, чтобы выйти на желаемый результат. Этот прием хорош тем, что школьники при ошибочном результате могут вернуться к "инструкции" и определить, что они не до конца уяснили для себя и т.д.

Так, после изучения темы "-К - и - СК - в суффиксах прилагательных" в тетрадях появляется запись:

1. Вижу и выделяю слово на изучаемую орфограмму.

2. Определяю разряд прилагательного.

3. Если качественное (имеет краткую форму), пишу *- К-.*

4. Если относительное, смотрю, на какую букву заканчивается основа.

5. Если на *К, Ц, Ч*, пишу *- К-.*

6. Если на другие буквы, пишу - СК-.

7. При этом помню, что в относительных прилагательных основа существительных полностью сохраняется (*француз + ск + ий).*

Особого внимания заслуживает этап обобщения полученных знаний и рефлексии учебной деятельности. В практике работы эффективно использую на данных этапах такие приемы обучения как синквейн и кластер, которые позволяют соединить аналитическую и творческую деятельность.

Так, на уроке по теме: «Лексика» детям предлагаю выразить тему урока уже известным им жанром - синквейн.

Лексика

Нормативная, богатая

Говорит, развивается, меняется

Лексика – раздел филологии

Слова

Достичь определённых результатов в изучении русского языка возможно лишь при системном включении обучающихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Именно деятельностный метод обеспечивает непрерывность саморазвития личности в процессе обучения. Очевидно, что реализовать новые цели образования невозможно, если ученик пассивно усваивает готовые истины. Необходим его самостоятельный поиск, в процессе которого как раз и приобретается опыт целеполагания, достижения поставленных целей, рефлексивной самоорганизации и самооценки, опыт коммуникативного взаимодействия.

**Список использованных источников**

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно – деятельностный подход / Е.С. Антонова. – М.: КНОРУС, 2007. – 467 с.
2. Корбакова И. Н., Терешина Л.В. Деятельностный метод обучения. – Волгоград: Учитель, 2008. – 190 с.
3. Серебрякова Л.А. Системно-деятельностный подход как условие формирования ключевых компетентностей школьников /

Л. А. Серебрякова // Методист. - 2011. - № 2. - С. 14-17.

1. Система работы с текстом на уроках русского языка и литературы: Учебно-методическое пособие для учителей и студентов педвузов/

Л.С. Степанова. - М.: Вербум - М., 2005. - 319 с.

1. Шатова Е.Г. Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика. - М.: Дрофа, 2007. - 253 с.