

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-27-43>

Омонимия слов разных частей речи: деятельностный подход к изучению темы в школьном курсе

Наталья Валерьевна Володько¹, Анастасия Александровна Салтыкова², Ксения Валерьевна Яновская³

^{1, 2, 3} *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

¹ volodkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>

² aasaltykova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>

³ yanovskayakv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5442-0324>

Аннотация. Статья посвящена изучению омонимии слов разных частей речи в контексте обучения школьников орфографии. Это явление требует особого внимания, поскольку, во-первых, оно лежит в основе понимания морфологии как раздела языкознания; во-вторых, является одной из причин наиболее трудно устранимых орфографических ошибок; в-третьих, понимание природы этого явления помогает научиться воспринимать язык как систему. В статье рассматривается деятельностный подход к изучению русского языка, при котором школьникам предъявляются не готовые правила, а учебные задачи, решение которых способствует развитию критического мышления учащихся и более глубокому пониманию и присвоению самостоятельно открытых знаний. Исследование базируется, с одной стороны, на анализе языковых единиц, с другой – на анализе деятельности школьника при решении орфографических задач. С опорой на опыт применения системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова предложена примерная структура урока, входящего в систему уроков по теме «Омонимия слов разных частей речи». В статье описаны и отдельные задания, которые носят исследовательский характер и способствуют развитию ряда компетенций, превращающих школьника – реципиента информации в школьника-исследователя. Общим элементом уроков является усложняющийся с каждым разом алгоритм разграничения омонимов, относящихся к разным частям речи и характеризующихся различиями в написании. Ключевые выводы исследования, отраженные в статье, представляют собой описание применительно к изучению грамматической омонимии принципов деятельностного подхода, среди которых – наличие мотивации, построенной на «ситуации успеха» и «ситуации разрыва», использование приемов квазисследования, опора на алгоритм решения учебных задач и поэтапная отработка каждой операции алгоритма.

Ключевые слова: омонимия слов разных частей речи, деятельностный подход, обучение русскому языку, морфология, орфография, алгоритм, учебная задача, способ действия

Для цитирования: Володько Н. В., Салтыкова А. А., Яновская К. В. Омонимия слов разных частей речи: деятельностный подход к изучению темы в школьном курсе // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 5. С. 27–43. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-27-43>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Homonymy of words belonging to different parts of speech: the activity-based approach to studying the topic at school

Natalia V. Volodko¹, Anastasia A. Saltykova², Ksenia V. Yanovskaya³

^{1, 2, 3} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ volodkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>

² aasaltykova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>

³ yanovskayakv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5442-0324>

Abstract. The article examines the homonymy of words of different parts of speech in the context of teaching orthography to schoolchildren. This phenomenon requires special attention because, firstly, it underlies the understanding of morphology as a branch of linguistics. Secondly, homonymy is one of the causes of spelling errors which are difficult to avoid. Thirdly, understanding the nature of this phenomenon facilitates the perception of language as a system. The paper discusses the activity-based approach to learning the Russian language. Within its framework, no ready-made rules are imposed on schoolchildren. Instead, they are given problems. Solving them contributes to the development of

students' critical thinking, as well as a deeper understanding and appropriation of independently discovered knowledge. On the one hand, the study is based on the examination of linguistic units, on the other – on the analysis of students' activity when solving orthographic problems. Based on the experience of using the Elkonin-Davydov developmental education system, we propose a tentative structure of a lesson included in the system of lessons on the topic *Homonymy of words of different parts of speech*. The article also describes individual assignments which are of a research nature and contribute to the development of a few competencies that transform a schoolchild from a recipient of information into a student-researcher. The element common to these lessons is an increasingly complex algorithm for distinguishing homonyms which belong to different parts of speech and are characterised by differences in spelling. The key conclusions of the study reflected in the article include a description of the activity-based approach principles in relation to the study of grammatical homonymy. Motivation built on a "success situation" and a "gap situation", the use of quasi-research techniques, reliance on an algorithm for solving problems, and step-by-step practicing of each algorithm operation are among these principles.

Keywords: homonymy of words of different parts of speech, activity-based approach, Russian language teaching, morphology, orthography, algorithm, instructional assignment, action mode

For citation: Volodko N. V., Saltykova A. A., Yanovskaya K. V. Homonymy of words belonging to different parts of speech: the activity-based approach to studying the topic at school. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(5):27–43. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-5-27-43>.

Введение. Несмотря на то что в последнее время наблюдается тенденция к усилению наукообразности и системности в изучении русского языка, орфографическая грамотность обучающихся по-прежнему является ключевой задачей школы.

В школьном курсе русского языка есть орфограммы, изучение которых дается ученикам наиболее трудно. Опрос учителей-практиков показал, что особые сложности у школьников вызывает правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных, а также слитное, дефисное и раздельное написание слов, таких как производные предлоги, союзы и наречия.

И если в первом случае трудность усвоения орфограммы может быть обусловлена большим количеством исключений и формальностью отнесения слов к тому или иному спряжению, то в двух других случаях мы имеем дело с явлением грамматической омонимии.

Как неоднократно отмечалось самыми разными авторами, методистами и педагогами, для успешного усвоения орфографии необходимо системное понимание школьниками языковых явлений, формирование способности обнаруживать закономерности и делать выводы на их основании. Так, например, этой точки зрения придерживались такие педагоги-исследователи, как Л. И. Айдарова [Айдарова 1978], М. Р. Львов [Львов 2012], Л. А. Фролова [Фролова 2014], В. В. Репкин [Репкин,

Некрасова 2018]. В данной статье рассматривается подход, при котором обучающиеся самостоятельно приходят к открытию языковых законов, сами выводят правила написания тех или иных слов и таким образом развивают не только предметные, но и метапредметные навыки.

Актуальность исследования. Понятие «грамматические омонимы» чаще всего трактуется как синонимичное термину *омоформы* – «слова, совпадающие в своем звучании лишь в отдельных формах (той же части речи или разных частей речи)»¹. Мы будем также придерживаться этого определения. Однако для нашего исследования интерес представляют лишь те грамматические омонимы (омоформы), которые являются формами слов разных частей речи и различаются написанием.

Грамматическая омонимия требует пристального внимания по ряду причин.

Во-первых, часто отнесение слова к той или иной части речи происходит по формальным признакам, которые не охватывают весь объем критериев, позволяющих нам сделать вывод о членеречной принадлежности слов.

Во-вторых, именно грамматическая омонимия является причиной орфографических затруднений в тех случаях, когда разграничение слов разных частей речи необходимо для выбора того или иного

¹ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1972. С. 221.

принципа написания. Время от времени это становится поводом для предложений об изменениях орфографических правил, которые позволили бы облегчить задачу пишущего [Харченко 2019].

В-третьих, изучение грамматической омонимии дает обучающимся возможность научиться воспринимать язык как систему, в которой все элементы взаимосвязаны друг с другом, так как омонимия слов разных частей речи оказывается в тесной связи не только с лексикой, но и с морфологией, словообразованием, синтаксисом, орфографией.

Научно-методическая основа исследования. В нашем исследовании мы опираемся на концепцию развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [Эльконин 2008; Давыдов 1996] и переносим ее в основную школу. Структура урока, разработанная нами для основной школы, предполагает выстраивание образовательного процесса в русле деятельностного подхода и состоит из следующих этапов.

1. Мотивация к учебной деятельности. На этом этапе урока обучающимся предлагается некоторая учебная ситуация (кейс), которая призвана побудить школьников к познавательной деятельности, привлечь их внимание, вызвать интерес к проблематике урока.

2. Актуализация имеющихся знаний. Решение учебной ситуации (кейса) позволяет обучающимся актуализировать имеющиеся у них знания и построить (восстановить) на их основе способ действия, или алгоритм, который помогает найти верное решение поставленной задачи.

3. Ситуация «разрыва» в знаниях. После построения или восстановления первоначального способа действия обучающимся предлагается вторая учебная задача, для решения которой имеющихся знаний будет недостаточно — иными словами, произойдет «разрыв», побуждающий учеников к поиску нового способа действия.

4. Постановка учебной задачи. Поскольку для решения поставленной задачи имеющихся знаний недостаточно, у школьников возникает необходимость в поиске новой информации, а значит, и в решении новой учебной задачи, которую обучающиеся формируют самостоятельно.

5. Организация исследовательской деятельности. После формулировки новой учебной задачи учитель предлагает обучающимся «инструменты», которые позволят им провести собственное исследование и открыть неизвестные ранее закономерности.

6. Поиск и фиксация нового способа действия (решения учебной задачи). Результаты исследования, проведенного обучающимися, ложатся в основу нового способа решения учебной задачи, который должен быть зафиксирован в виде модели или алгоритма действий.

7. Выделение операций способа действия. Поскольку любой алгоритм предполагает несколько операций, которые необходимо произвести для решения учебной задачи, каждая из этих операций должна быть выделена в самостоятельное действие внутри общего способа.

8. Отработка отдельных операций способа действия. Зачастую неумение выполнять ту или иную операцию способа действия приводит к неспособности применить полученный алгоритм и прийти к решению учебной задачи, поэтому следующим этапом необходимо отработать каждую отдельную операцию способа.

9. Применение способа решения учебного действия. Заключительный этап урока — решение новых учебных задач, требующих применения нового способа действий.

Неотъемлемой частью каждого урока, направленного на усвоение новых знаний, должно стать квазиисследование. В рамках деятельностного подхода обучающимся предлагается учебная задача, для решения которой они должны добыть знания самостоятельно. В ходе урока должно произойти «переоткрытие открытий», которое будет способствовать не только и не столько запоминанию, сколько пониманию законов, известных науке, но как бы вновь открываемых школьниками, для которых эти знания являются новыми [Реморенко, Юшков 2023]. Иными словами, «переоткрытие открытий» в рамках уроков русского языка — это выявление детьми языковых закономерностей на основе наблюдений и анализа полученных данных.

Отметим также, что деятельностный подход к обучению предполагает стремление учителя в первую очередь сформировать

у школьников рефлексивные (т. е. основанные на принципиально новом действии в незнакомой ситуации), а не репродуктивные (основанные на воспроизведении) и продуктивные (опирающиеся на имеющиеся знания) результаты [Кузнецова 2022]. Сравним формулировки:

1) объяснять правила слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (репродуктивный результат);

2) применять правила слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (продуктивный результат);

3) устанавливать закономерности и формулировать правила слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (рефлексивный результат).

Если изучение слитного, дефисного и раздельного написания слов разных частей речи (частного случая грамматической омонимии) начинается с достижения репродуктивного результата, образовательный процесс основывается на знаниевой парадигме, критическое мышление и навыки исследовательской деятельности не формируются, полученные знания не становятся личностно значимыми для учеников.

Если же изучение темы начинается с выявления закономерностей с последующим формулированием правил и созданием алгоритма разграничения грамматических омонимов, обучающиеся приобретают не только навыки исследовательской деятельности, но и осмысленные, личностно значимые знания, что способствует совершенствованию орфографических навыков обучающихся [Салтыкова, Володько, Яновская 2022].

Целью исследования является описание методов деятельностного подхода применительно к изучению омонимии слов разных частей в основной и средней школе.

Задачи исследования:

- определение места омонимии слов разных частей речи в курсе русского языка в основной и средней школе и описание логики ее изучения;

- определение аспектов грамматической омонимии, имеющих важное значение для формирования орфографических навыков обучающихся;

- анализ имеющихся подходов к изучению омонимии слов разных частей речи

в школе, включая анализ используемых в школе учебно-методических комплексов и пособий;

- описание принципов деятельностного подхода, на которые следует опираться при изучении грамматической омонимии как сложного вопроса школьного курса;

- описание системы алгоритмов разграничения грамматических омонимов, различающихся написанием, а также подбор материалов для вывода алгоритмов и отработки отдельных операций;

- разработка системы уроков, направленных на изучение омонимии слов разных частей речи, основанных на принципах деятельностного подхода и позволяющих вывести алгоритм разграничения грамматических омонимов с отработкой каждой отдельной операции, входящей в состав алгоритма.

Результаты. Традиционно понятие «омонимия» рассматривается в школе в рамках изучения темы «Лексикология» в V классе². Анализ данного понятия происходит на доступных и известных всем примерах, таких как омонимичные пары «*лук* (растение) — *лук* (оружие)», «*ласка* (нежность) — *ласка* (зверек)». В ряде случаев на уроках рассматриваются частные случаи омонимии — омография (например, «*замок* — *замок*») и омофония («*прут* — *пруд*»). Однако, за редким исключением, не говорят о грамматической омонимии, в то время как именно с ней тесно связаны орфограммы, вызывающие трудности у многих школьников.

В настоящее время необходимость обращаться к грамматической омонимии отражена в федеральной рабочей программе основного общего образования по русскому языку: омонимии слов разных частей речи отведено 2 часа в конце VII класса³. Однако, не уделяя внимания понятию грамматической омонимии на более ранних этапах, учитель вряд ли сможет сформировать

² Федеральная рабочая программа основного общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). М.: ФГБНУ «Институт развития стратегии образования», 2022. С. 7 [Электронный ресурс]. URL: https://edsou.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

³ Там же. С. 17.

у учеников глубокое понимание этого явления в ходе двух заключительных уроков по морфологии.

Предлагаемый нами план изучения грамматической омонимии расширяет отводимое на эту тему количество часов до 10 (см. табл. 1).

Таблица 1

План изучения грамматической омонимии

Table 1

Plan for studying grammatical homonymy

Класс	Раздел	Кол-во часов	Тема урока	Содержание урока
VI	Морфология и орфография. Глагол	1	Повелительное наклонение глагола	Разграничение глаголов в форме повелительного наклонения и имен существительных (<i>плачь — плач</i>)
VII	Морфология и орфография. Наречие	2	Слитное, раздельное, дефисное написание наречий	Разграничение наречий и имен прилагательных (<i>по-новому — по новому</i>), наречий и имен существительных (<i>навстречу — на встречу</i>)
VII	Морфология и орфография. Причастие	2	Н и НН в суффиксах причастий и отглагольных имен прилагательных	Разграничение причастий и отглагольных имен прилагательных в кратких (<i>образована — образованна</i>) и полных формах (<i>жаренный — жареный</i>)
VII	Морфология и орфография. Предлог	1	Слитное, раздельное и дефисное написание предлогов	Разграничение предлогов и имен существительных с предлогами (<i>ввиду — в виду</i>)
VII	Морфология и орфография. Союз	2	Слитное и раздельное написание союзов	Разграничение подчинительных и сочинительных союзов и омонимичных сочетаний слов (<i>зато — за то, также — так же, чтобы — что бы</i>)
VII	Морфология и орфография. Омонимия слов разных частей речи	2	Омонимия слов разных частей речи	Обобщение знаний о грамматической омонимии

Первые 8 уроков, представленные в таблице, предполагают поэтапную «сборку» алгоритма разграничения грамматических омонимов. Далее мы рассмотрим этот процесс на конкретных примерах.

Первоначальный алгоритм разграничения грамматических омонимов

При изучении омонимии слов разных частей речи в соответствии с предлагаемым подходом введение понятия «грамматическая омонимия» происходит на одном из уроков, посвященном повелительному наклонению глагола.

В ходе беседы обучающиеся сравнивают два грамматических омонима — *клич* (*индейца*)

и (*не*) *кличь* (*беду*). При этом понятие «грамматические омонимы» может быть дано сразу, а может быть выведено обучающимися позже.

Шестиклассники должны ответить на ряд вопросов:

К какой части речи относятся оба слова?

Почему в первом случае слово пишется без мягкого знака, а во втором — с мягким знаком?

Как вы поняли значение термина *грамматические омонимы*?

На этом же этапе происходит первичное введение (или выведение) алгоритма разграничения омонимичных слов разных частей речи.

На данном этапе алгоритм достаточно прост и может быть создан в диалоге с учителем либо самостоятельно. Первоначальная версия алгоритма показана на рис. 1.

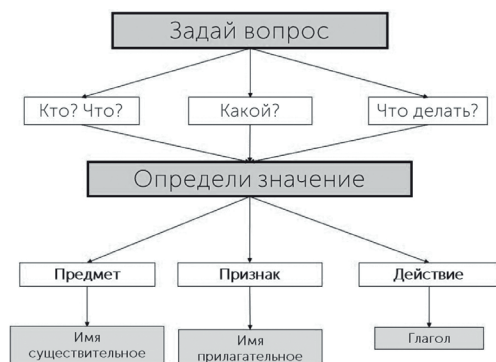


Рис. 1. Первоначальный алгоритм разграничения грамматических омонимов

Fig. 1. Initial algorithm for distinguishing grammatical homonyms

Как и на этом, так и на последующих этапах алгоритм состоит из описаний действий, которые необходимо произвести, чтобы определить часть речи омонимичных слов. В случае с глаголом и именем существительным достаточно двух действий — постановки вопроса и определения значения. В дальнейшем задаче будет усложняться, что приведет к необходимости менять способ действия — дорабатывать алгоритм разграничения грамматических омонимов.

Стоит обратить внимание, что предлагаемый алгоритм не является алгоритмом различения слов разных частей речи вообще, кроме того, он не затрагивает такую грамматическую омонимию, которая не отражается в написании слов, т. е. не следует решению орфографических задач.

Омонимия самостоятельных частей речи

При изучении грамматической омонимии самостоятельных частей речи школьники должны научиться различать наречия, образованные от имен прилагательных, и имена прилагательные (например, *решил задачу по-новому* — *шел по новомосту*); наречия, образованные от имен существительных, и имена существительные (например, *вышел навстречу* — *опоздал на встречу*); причастия и отглагольные

имена прилагательные (например, *вязаный бабушкой* — *вязаный шарф*, *фирма образована* — *девушка образованна*).

Наречия, образованные от имен прилагательных

Поскольку «сборка» алгоритма происходит «нарастающим итогом», изучение каждого следующего случая омонимии всегда начинается с обращения к той версии алгоритма, которая уже известна школьникам. Так, изучение омонимии наречий и имен прилагательных начинается с мотивационного задания, в ходе выполнения которого учащиеся анализируют случай грамматической омонимии глаголов и имен существительных на примере слов *плачь* и *плач*.

На втором этапе учитель предлагает вспомнить алгоритм, который помог обучающимся сделать вывод о написании омонимичных слов.

Затем учитель просит класс внимательно изучить фрагмент текста, в котором встречаются омонимичные слова, и определить, что привлекает внимание в этих предложениях. Приведем пример такого текста.

«Если действовать по-умному, то преступники непременно попадутся на удочку», — думал следователь. По умному его лицу прогуливался комар. Он по-комариному подло прицеливался, чтобы укусить. По комариному зудению следователь догадался о его коварных планах.

Учебная задача — определить причины различий в написании омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами и наречий *по умному* и *по-умному*, *по комариному* и *по-комариному* и выработать алгоритм выбора верного написания в подобных ситуациях. По аналогии со словами *плач* и *плачь* выдвигается гипотеза, что написание зависит от части речи.

Логика рассуждений может быть следующей. Для начала необходимо найти словосочетание, в которое включено омонимичное слово, и определить значение слова и, как следствие, часть речи. *Действовать* (как?) *по-умному* — отвечает на вопрос *как?*, обозначает признак действия, относится к глаголу — значит, является наречием. *По умному лицу прогуливался* — *прогуливался* (где?) *по лицу*, *по лицу* (как?) *умному* — слово *умному* относится к имени существительному и отвечает на вопрос *какому?*, обозначает признак предмета. Таким

образом, в данном случае слово является прилагательным. *По* – это предлог, связывающий существительное с глаголом.

Сопоставив написание слов с частями речи, школьники видят, что наречия в данном случае пишутся через дефис, а омонимичные сочетания имен прилагательных с предлогами пишутся раздельно.

Чтобы привести детей к новому способу действий, учитель задает вопрос: годится ли имеющийся алгоритм для решения новой задачи? Для проверки работы алгоритма семиклассникам предлагается продолжение текста.

Он поймал комара и сказал ему: «Давай разстанемся (по)хорошему: я тебя отпускаю, а ты больше не кусаешься. Ты пересташь быть кровопийцей, пойдешь (по)хорошему пути». Но комар решил действовать (по)новому. Он для отвода глаз сначала прошелся (по)новому костюму следователя, а потом неожиданно укусил его за нос и улетел. Он (по)прежнему остался кровопийцей: пошел (по)прежнему пути.

Попытка применить имеющийся алгоритм приводит обучающихся к выводу, что алгоритм нуждается в доработке, так

как понятие признака требует уточнения. Дальнейшие действия направлены на выведение алгоритма, показанного на рис. 2.

Алгоритм разграничения наречий и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами будет применяться и при работе с другими примерами, предполагающими слитное написание наречий (*впустую* и *в пустую*, *вживую* и *в живую* и др.). Поскольку принцип аналогичен, мы не рассматриваем эти случаи в данной статье.

Отметим, что предлагаемые варианты алгоритмов с каждым разом будут казаться всё более и более громоздкими. Конечно, традиционно способ разграничения омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами и наречий выглядит проще и сводится к одному действию – поиску определяемого слова. Однако декларированное включение в алгоритм единственного действия не отменяет других действий (чтобы найти определяемое слово, надо знать, что такое слово есть, задать к нему вопрос и подтвердить догадку о претенденте на эту роль), которые даже если не осознаются, все равно совершаются. Предлагаемые алгоритмы позволяют



Рис. 2. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение наречий, образованных от имен прилагательных, и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами)

Fig. 2. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between adverbs formed from adjectives and homonymous combinations of adjectives with prepositions)

перевести эти действия в разряд осознаваемых, отработать их, а также понять причины, по которым общее действие (разграничение омонимов) оказывается неуспешным.

Наречия, образованные от имен существительных

Урок, посвященный наречиям, образованным от имен существительных, продолжает логику предыдущего и предполагает владение алгоритмом разграничения наречий и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами. Важно выстроить занятия в единой системе и обращаться к алгоритму каждый раз, когда речь заходит о грамматической омонимии. В качестве мотивационного задания предлагается кейс, работая над которым школьники демонстрируют способность различать омонимичные сочетания имен прилагательных с предлогами и наречия и использовать это умение при выборе верного написания.

Вася и Петя решили создать подкаст на «Яндекс.музыке». Роли они распределили так. Вася неплохо пишет, поэтому он готовит текстовый материал, а у Пети хорошая дикция, поэтому его задача — озвучить Васиные тексты. Первый выпуск они решили посвятить истории карантина.

Тема оказалась интересной, поэтому текст был написан Васей буквально за полчаса. Однако, когда Петя стал его читать, он споткнулся на первом же слове. Первое предложение текста выглядело так: «В первые дни карантина были объявлены в Венеции в XIV веке во время эпидемии чумы».

Задача школьников — понять, какую ошибку, ставшую причиной Петчиной неудачи, допустил Вася. («Спотыкаемся» на первом слове из-за смещения ударения — ошибка в написании слова *впервые*.)

Как только ответ на первый вопрос получен, следует перейти к актуализации имеющегося способа действия и вспомнить алгоритм, выведенный на предыдущем этапе работы с грамматической омонимией. Задание — раскрыть скобки и выбрать верный вариант написания, применив имеющийся алгоритм разграничения наречий и омонимичных сочетаний имен прилагательных с предлогами.

Впервые дни карантина были объявлены в Венеции в XIV веке во время эпидемии чумы. <...> Именно столько прибывающие корабли должны были стоять на якоре, прежде чем

экипажу разрешат сойти на берег. Со временем срок карантина сократился, но эта практика (ПО)ПРЕЖНЕМУ играет ключевую роль в ограничении распространения заболеваний. В особо опасных ситуациях подобные меры вводятся правительствами стран или регионов. Их эффективность (НА)ПРЯМУЮ зависит от того, насколько люди готовы соблюдать правила безопасности во время эпидемии. (ЗА)ЧАСТУЮ жители городов способствуют распространению болезни, отказываясь от изменения привычного уклада жизни. В этом случае усилия властей тратятся (В)ПУСТУЮ. <...> Чтобы с ней справиться, людям необходимо не только вакцинироваться, но и носить маски и сохранять социальную дистанцию. Чем раньше эпидемия будет преодолена, тем быстрее жители городов смогут встречаться друг с другом в кафе и общаться (В)ЖИВУЮ.

Как правило, при качественной проработке навыков на предыдущих этапах данное задание не вызывает затруднений и способствует формированию ситуации успеха, за которой должна последовать «ситуация разрыва».

Обучающиеся продолжают работу с кейсом Пети и Васи.

Петя исправил ошибку Васи, распечатал текст заново и выключил компьютер. Решив, что старый текст ему больше не понадобится, он выкинул первую распечатку. Но когда он начал читать новую версию, оказалось, что в принтере кончилась краска, и некоторые предложения в тексте не пропечатались. Вася продиктовал Пете пропущенные предложения, но Петя посоветовал Васе вначале отредактировать их, потому что они начинаются с одного и того же слова. Вася не согласился с мнением Пети и привел три аргумента в пользу того, что предложения начинаются по-разному.

Ученикам предлагается записать предложения, пропущенные в тексте.

(В)НАЧАЛЕ слово *карантин* означало период продолжительностью сорок дней.

(В)НАЧАЛЕ XXI века мы снова сталкиваемся с пандемией.

В ходе рассуждений обучающиеся приходят к выводу, что имеющийся у них алгоритм не подходит для решения задачи, следовательно, необходимо переформулировать задачу и преобразовать алгоритм ее решения.

Совместно с учителем школьники формулируют новую учебную задачу. Теперь им надо выяснить, кто из ребят прав, и привести аргументы в пользу каждого из героев. Для решения учебной задачи обучающиеся делятся на группы и получают материал для анализа: стихотворения Ю. Левитанского «Птицы», Ю. Мориц «Как во сне, в тишине раскаленной...» и «Первое сентября», в которых встречаются слова *вначале* и *в начале*.

Объединение выводов двух групп приводит к следующим противоречиям.

1. Первые слова звучат одинаково, но пишутся по-разному.

2. Первые слова обозначают время, но являются разными частями речи.

3. Первые слова зависят от глаголов, но лишь одно из них имеет зависимое слово.

Стремление разрешить возникшие противоречия должно привести обучающихся к необходимости снова пересмотреть имеющийся алгоритм и дополнить его. Задача учителя – привести учеников к алгоритму, показанному на рис. 3.

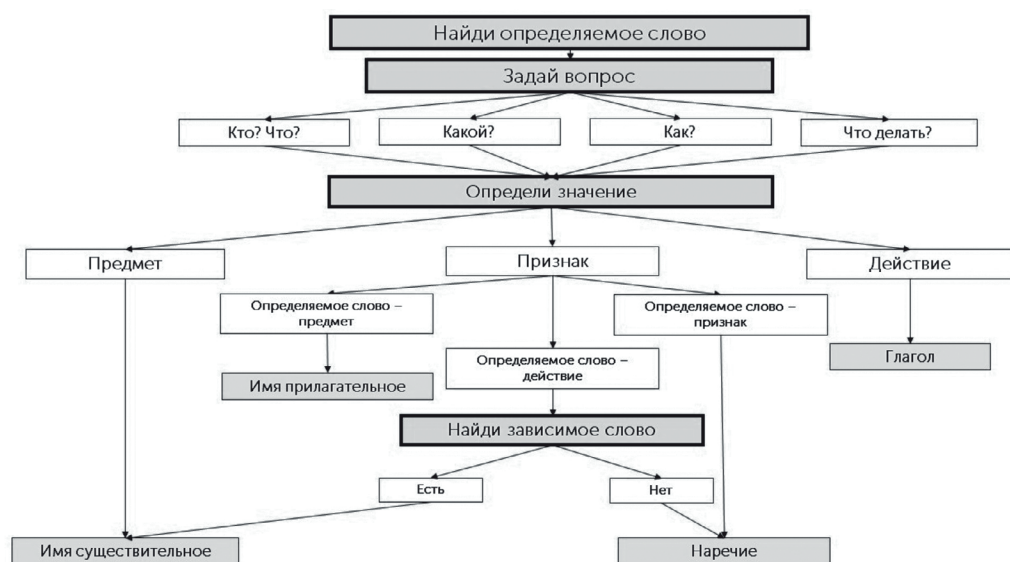


Рис. 3. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение наречий, образованных от имен существительных, и имен существительных)

Fig. 3. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between adverbs formed from nouns and nouns)

Используя новый алгоритм, обучающиеся могут наконец выполнить учебную задачу и верно записать текст о карантине.

Важно отметить, что каждая операция способа действия требует отработки. Приведем примеры заданий, которые помогут обучающимся закрепить правописные навыки.

Операция № 1. Найдите определяемые слова для слов, выделенных в предложениях.

Ихтиандр нырнул *вглубь*. Крошка Енот заглянул *в глубь* озера.

Дуб заметно разросся *вширь*. Есенин был с детства влюблен *в ширь* бескрайнюю.

Преданный Бим долго смотрел *вслед*. Охотник старался наступать *в след* зверя.

Операция № 2. Подберите смысловый вопрос к выделенным словам.

Шапка у Филипка была сдвинута *набок*. Он не умеет приходить *вовремя*. Мы хотели выдвигаться *навстречу*. Игра началась *сначала*.

Операция № 3. Распределите слова по группам в зависимости от значения: признак предмета, признак действия.

(Показался) вдали, (пришел) вовремя, дальняя (дорога), вконец (устал), конечная (остановка).

Операция № 4. Определите, главным или зависимым словом являются выделенные в словосочетаниях слова.

Показался *вдали*, выбежал *навстречу*, хранить *в тайне*, на *встречу* с друзьями, *век* не забуду, *в пору* зимнюю.

Причастия и отглагольные имена прилагательные

Для успешной деятельности к моменту проведения урока по теме «Омонимия причастий и отглагольных имен прилагательных» семиклассники должны владеть алгоритмом разграничения причастий и имен прилагательных в целом. Этот алгоритм может быть успешно вписан в предыдущие версии разграничения грамматических омонимов, что показано на рис. 4.

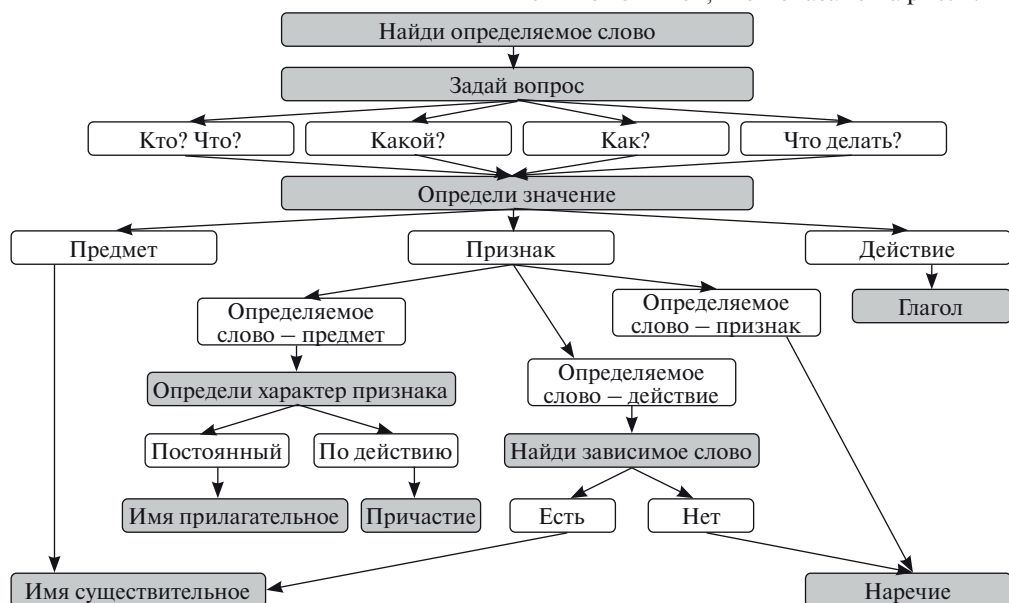


Рис. 4. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение причастий и имен прилагательных)

Fig. 4. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between participles and adjectives)

Выведение общего для всех причастий и имен прилагательных алгоритма целесообразно при изучении темы «Причастие как особая форма глагола», потому что отраженная в нем логика прямо вытекает из определения причастия. Стоит обратить внимание на то, что сформированное на самом раннем этапе понимание значения причастия как признака по действию лишает необходимости отдельно прорабатывать вопрос правописания причастий и имен прилагательных типа *образована* и *образованна*, *воспитана* и *воспитанна* и др. В то же время совсем отказаться от рассмотрения этих вопросов нельзя, так как данный случай грамматической

омонимии нередко вызывает затруднения у обучающихся и требует проговаривания.

На уроке, посвященном омонимии причастий и отглагольных имен прилагательных, обучающимся предлагается поработать со следующим кейсом.

Шестиклассницы Катя и Оля ведут кулинарный блог, в котором они делятся рецептами своих любимых блюд. Темами следующих постов для блога они выбрали торт с масляным кремом и блины. Рецепт торта не вызвал у них проблем, однако возникли сомнения, когда они дошли до предложения: «Промасл(?)ые блины подавать на стол с медом или вареньем». Девочки руководствовались тем же правилом, что и при написании слова *масляный* в первом рецепте. Однако

в окошке компьютерной программы слово оказалось подчеркнуто красным цветом.

Обучающиеся должны самостоятельно найти ответ на вопрос, в чем заключается ошибка девочек, дать правильное написание слова и обосновать свою точку зрения.

Вопрос № 306575

Здравствуйте! Прочла такой опус: «О смысле орфографии в русском языке. Вот, смотрите, жарим мы картошку. Получается у нас «жареная картошка», с одной «н», порядок. Другой случай: жарим мы картошку и решили к ней добавить грибы для вкуса. Получается «жаренная с грибами картошка», с двумя «н», но вроде бы всё логично. А может быть случай, когда мы пожарили картошку, положили её на тарелку и решили добавить грибочков. Получается «жареная картошка с грибами», и тут опять одна «н». Понимаете, всё зависит от того, в какой момент вы добавили грибы». Могли бы Вы подсказать, действительно ли всё верно, и во втором случае пишется «жаренная»?

Рис. 5. Текст для урока по теме «Причастия и отглагольные имена прилагательные»

Fig. 5. Text for a lesson on the topic "Participles and verbal adjectives"

Учебная задача формулируется так: проанализируйте вопрос, поступивший в справочную службу портала «Грамота.ру»⁴, преобразуйте имеющийся алгоритм, подготовьте ответ на обращение. Для выполнения учебной задачи (подготовки ответа справочной службы) обучающимся предлагается провести исследование и сформулировать правило выбора Н и НН в омонимичных словах.

Исследование проводится по группам. Каждая группа обучающихся работает с выдержками из трех документов: из руководства Я. К. Грота «Русское правописание» (1885)⁵, свода «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956)⁶ и «Справочника по правописанию, произношению, литературному редактированию» Д. Э. Розенталя и др. (1999)⁷. Для работы подбираются

фрагменты, содержащие информацию о правописании Н и НН в причастиях и именах прилагательных.

Задание для группы № 1. Ознакомьтесь с фрагментом руководства «Русское правописание» академика Якова Карловича Грота (1885). Определите, чем исторически обусловлено разное написание омонимичных слов в тексте обращения, направленного в справочную службу портала «Грамота.ру». Сохранилась ли эта обусловленность в современном русском языке? Можете ли вы дать ответ о правописании полных страдательных причастий прошедшего времени и отглагольных прилагательных, опираясь только на предложенный источник?

Возможные выводы группы № 1:

Исторически разное написание омонимичных слов в тексте обращения обусловлено фонетикой. В современном языке разница в произношении этих слов не сохранилась. Опираясь на предложенный источник, дать ответ на вопрос пользователя нельзя, так как объяснение выбора Н и НН, представленное в руководстве Я. К. Грота, неактуально.

Задание для группы № 2. Ознакомьтесь с фрагментом свода «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. Определите, достоверна ли информация, присланная автором обращения в справочную службу портала «Грамота.ру». Обоснуйте свой ответ. Можете ли вы объяснить выбор Н и НН в полных страдательных причастиях прошедшего времени и отглагольных прилагательных, опираясь только на предложенный источник?

⁴ Интернет-портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru> (дата обращения: 15.01.2024).

⁵ Грот Я. К. Русское правописание: руководство, сост. по поручению 2-го Отд-ния акад. наук, акад. Я. К. Гротом. 8-е изд. СПб.: Тип. Акад. наук, 1890. 172 с.

⁶ Правила русской орфографии и пунктуации: утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с.

⁷ Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию [Электронный ресурс]. URL: <https://orfogram-mka.ru/OGI.02/81920138.html> (дата обращения: 15.01.2024).

Возможные выводы группы № 2:

Информация, присланная автором обращения в справочную службу, не противоречит своду правил, однако сделать вывод о ее достоверности, равно как и сделать вывод об условиях выбора Н и НН, только на основе предложенного источника нельзя.

Задание для группы № 3. Ознакомьтесь с источниками: руководством Я. К. Грота «Русское правописание» (1885), сводом «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956) и «Справочником по правописанию, произношению, литературному редактированию» Д. Э. Розенталя и др. (1999). В каком из источников содержится наиболее актуальная информация о выборе Н и НН в омонимичных частях речи?

Проанализируйте этот источник и предположите, какое объяснение выбора Н и НН скрыто в тексте обращения в справочную службу портала «Грамота.ру».

Возможные выводы группы № 3:

Наиболее актуальная информация содержится в справочнике Д. Э. Розенталя, так как он написан позже остальных источников. Согласно справочнику, одним из показателей перехода имени прилагательного в разряд причастий является наличие зависимого слова (в нашем случае – имени существительного с предлогом *с грибами*). Именно это объяснение и скрыто в тексте обращения.

Результат объединения выводов, сделанных каждой группой, отражается в новой метаморфозе алгоритма на рис. 6.

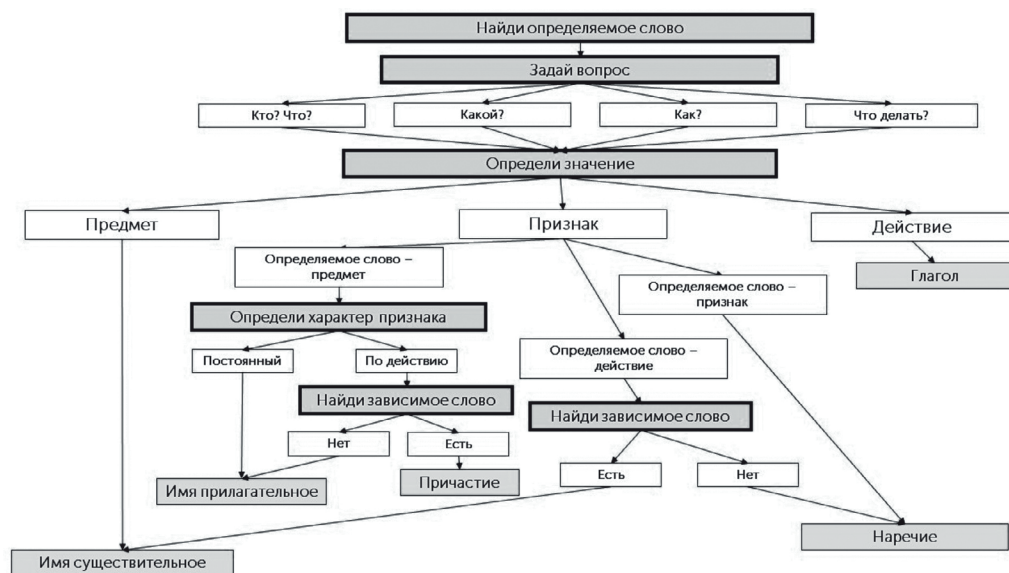


Рис. 6. Алгоритм разграничения грамматических омонимов (разграничение причастий и отглагольных имен прилагательных)

Fig. 6. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms (distinction between participles and verbal adjectives)

Омонимия служебных частей речи и самостоятельных частей речи с предлогами и частицами

В ходе изучения грамматической омонимии служебных частей речи и самостоятельных частей речи с предлогами и частицами школьникам предстоит научиться различать производные предлоги и имена существительные с предлогами (например, *ввиду обстоятельств – иметь в виду*);

союзы и указательные местоимения/наречия с предлогами и частицами (например, *дорогой, зато качественный – спрятался за то дерево*); союзы и относительные местоимения с частицами (например, *приехал, чтобы посетить собор – не придумал, чтобы посетить*).

Поскольку принципы работы с каждым следующим случаем омонимии аналогичны уже описанному, далее мы приведем

лишь предлагаемые нами кейсы, позволяющие продемонстрировать ученикам необходимость новых знаний, и дадим некоторые комментарии к каждому из таких кейсов.

Производные предлоги и имена существительные с предлогами

Кейс, решение которого требует добытия новых знаний, формулируется следующим образом:

Никита Разумнов, ведущий менеджер компании «Крыша на месте», одобрил текст нового коммерческого предложения об изготовлении тентов любых размеров и форм и уже приготовился выложить его в Сеть. Однако внимание молодого человека привлекло сочетание слов *в отличии* в одном из предложений: «*В отличии* от стандартной продукции, идущей в комплекте с товаром или продающейся в Интернете, наши тенты и чехлы не рассыпаются на солнце и служат долгие годы».

Проверка на орфографические ошибки в текстовом редакторе не помогла разрешить сомнения Никиты, поскольку ни сочетание слов *в отличии*, ни сочетание слов *в отличие* не были подчеркнуты красным.

Задача школьников — помочь Никите разобраться в правописании производного предлога, а затем, проанализировав дополнительный языковой материал (примеры предложений), вывести новую версию алгоритма разграничения грамматических омонимов.

Предложения для анализа, которые даются школьникам, позволяют обнаружить, что для определения частеречной принадлежности выделенного слова они могут воспользоваться постановкой зависимого слова со значением признака. Так, если эта операция возможна, мы имеем дело со словом самостоятельной части речи: прилагательное докажет, что перед нами имя существительное (например, *в течении реки* — *в бурном течении реки*). Если же такая постановка невозможна, мы имеем дело с производным предлогом (например, *в течение двух часов*).

Отметим, что данный ориентир, в отличие от других методов проверки (например, изменения формы слова и т. п.), позволяет школьникам остаться в контексте предложения, увидеть, что частеречная принадлежность слова определяется не только его грамматическими особенностями, но и лексическим значением, способностью

образовывать словосочетания в предложении, т. е. не изолированно.

Как и в предыдущих случаях, дальнейшая работа должна быть построена вокруг орфографических различий между разграниченными частями речи.

Союзы и указательные местоимения с предлогами и частицами

Представленный ниже кейс необходимо прочитать целиком, обсудить его, и только потом предложить прочитать его самим ученикам. Курсивом выделен фрагмент, который предъявляется ученикам в письменном виде.

После олимпиады Оля, Катя и Антон решили пообедать в кафе. В процессе заказа между девочками и официантом состоялся такой диалог:

— *А на десерт я буду мороженое*, — сказала Оля.

— *У нас есть клубничное, ванильное и фисташковое*, — ответил официант.

— *Давайте клубничное*, — попросила Оля.

— *Принесите мне тоже мороженое*, — после минуты раздумья сказала Катя.

Официант записал пожелание в блокнот и удалился.

Уходя через пару часов из кафе, Оля и Антон оставили официанту чаевые, а вот Катя решила, что обслуживание было не слишком хорошим для благодарности.

— Я хотела фисташковое, а не клубничное мороженое, — объяснила она. — Но никто меня об этом не спросил.

Оля и Антон удивились: они точно помнили, что Катя попросила такое же мороженое, как и Оля. Катя, однако, была не согласна с такой трактовкой ее слов и тоже удивилась. Но задумалась: какое же слово и почему привело к такому непониманию?

Верный ответ — слово *тоже* (на слух его можно воспринять по-разному: как соединительный союз или как указательное местоимение с частицей *же*). Варианты детей могут быть разными, правильная версия может быть озвучена.

Как и в предыдущих примерах, далее организуется исследовательская деятельность обучающихся, которая позволит школьникам вывести новый алгоритм и определить орфографические особенности каждой из частей речи. Алгоритм будет довольно простым: для разграничения союза и указательного местоимения с предлогом

или частицей будет достаточно задать вопрос и оценить успешность этого действия (задать вопрос к союзу не получится).

Союзы и относительные местоимения с частицами

Поскольку самые трудоемкие исследования в области омонимии слов разных частей речи уже проведены, на данном этапе остается разграничить лишь союз *чтобы* и омонимичное ему местоимение с частицей *что бы*. Для этой задачи подходит следующий кейс, в котором содержится материал как для создания ситуации успеха (слова *также, то же*), так и проблемной ситуации (слова *чтобы* и *что бы*).

Вася Безухов прогуливался по книжному магазину и заметил на полке книгу «Как стать победителем». Название книги заинтересовало Васю, и он открыл ее на первой попавшейся странице. В одном из абзацев он прочитал следующее предложение:

«Что бы ни происходило вечно бушующем мире, истинный победитель будет также упорно стремиться к достижению своей цели и делать то же, что бы он делал в самой обыкновенной обстановке, чтобы добиться успеха во что бы то ни стало».

Буквально на днях в школе Васе объяснили, что слова *тоже* и *также* пишутся слитно, если являются союзами, поэтому Вася сразу обратил внимание на написание этих слов в тексте и усомнился в правильности написания.

В ходе обсуждения обучающиеся приходят к выводу, что алгоритм бесполезен только в тех случаях, когда часть, содержащая спорное слово, может выступать ответом на вопрос. В нашем кейсе таких частей две: *что бы он делал в самой обыкновенной обстановке* и *чтобы добиться успеха во что бы то ни стало*. В первом случае спорное слово присоединяет предложение, отвечающее на вопрос «*что?*», во втором случае — предложение, которое отвечает на вопрос «*зачем?*».

Вероятно, школьники сами вспомнят, что местоимение *что* является относительным, а его особенностью является то, что оно может легко «превратиться» в вопросительное. В этом и будет крыться секрет: если мы можем преобразовать часть предложения в вопрос, значит, перед нами местоимение. Если же сделать это не удастся — мы имеем дело с союзом. По уже

знакомому школьникам принципу, союзы пишутся в одно слово, омонимичные им сочетания слов — в два.

Омонимия слов разных частей речи: обобщение

Завершающим шагом изучения омонимии слов разных частей речи должен стать урок обобщения, обеспечивающий возможность использовать в дальнейшем навыки разграничения омонимичных слов и сочетаний слов, относящихся к разным частям речи, как в практике письма, так и при проведении анализа словосочетаний и предложений.

Одной из возможных форм урока обобщения по теме «Омонимия слов разных частей речи» является защита проекта. Материалами к проекту служат результаты исследований, которые были проведены школьниками по данной теме в течение учебного года. Проект может выполняться как в командах (предпочтительно), так и индивидуально.

Важно понимать, что проект — не короткое мероприятие на один урок и требует серьезной подготовки. Длительность работы над проектом может варьироваться от одной-двух недель до нескольких месяцев. Однако если отвести на данную деятельность слишком мало времени, учащимся может его не хватить на детальную проработку материала и создание конечного продукта. Если объявить о проекте в начале учебного года и завершить работу к его концу, школьники могут потерять интерес к его выполнению.

Оптимально будет отвести на создание проектного продукта два-три месяца, выделив один урок после изучения всех самостоятельных частей речи на распределение ролей и задач.

Повторение омонимии слов разных частей речи в VIII–IX классах

Повторение темы «Омонимия слов разных частей речи» в VIII–IX классах связано с такими понятиями, как «словосочетание», «члены предложения», «однородные члены предложения», «сложносочиненные предложения», «сложноподчиненные предложения», «союзные слова», «прямая и косвенная речь». Рассмотрим связь заявленной темы с этими понятиями чуть подробнее.

При изучении темы «Словосочетание» стоит обратить внимание на то, что сочетание имени существительного с предлогом

не будет являться словосочетанием в привычном для школьной практики смысле, так как предлог — не знаменательная часть речи и не способен образовывать словосочетания. В то же время предлог может (и это его единственное предназначение в языке) служить для связи главного и зависимого слов. Например, в словосочетании *читать в течение часа* предлог связывает два знаменательных слова, и при удалении одного из них смысл словосочетания теряется. Если же убрать из словосочетания предлог, потеряется грамматическая связь между словами. Если же мы возьмем фразу *плескаться в течении реки*, при изъятии слова *плескаться* или *река* словосочетание сохраняется.

При изучении темы «Члены предложения» можно отметить, что союзы и предлоги, в отличие от омонимичных им слов и сочетаний слов, не способны выступать в роли самостоятельных членов предложения, а лишь служат для связи членов предложения, не являясь при этом таковыми или входя в их состав наряду со словами знаменательных частей речи. Эта особенность служебных частей речи важна при изучении тем «Однородные члены предложения», «Сложносочиненные предложения», «Сложноподчиненные предложения» и «Союзные

слова». Определяя то или иное слово как сочинительный союз, мы должны в первую очередь найти компоненты, которые этот союз соединяет: однородные члены либо части сложносочиненного предложения.

Последняя тема, при изучении которой вновь возникает задача разграничения союзов и союзных слов, — «Чужая речь». Здесь стоит вспомнить о способности косвенных конструкций с относительными местоимениями (придаточных предложений) легко превращаться в конструкции с вопросительными местоимениями, преобразовываться в прямую речь. Придаточные предложения, присоединяемые союзами, такой способностью не обладают. Например: *Он не мог решить, что бы почитать.* → *Он не мог решить: что бы почитать?* и *Он расположился в кресле, чтобы почитать.* → преобразование невозможно.

Повторение омонимии слов разных частей речи в X–XI классах

Повторение темы «Омонимия слов разных частей речи» в X–XI классах связано с подготовкой к ЕГЭ по русскому языку. В ходе этой работы целесообразно актуализировать алгоритм, помогающий различать некоторые разновидности грамматических омонимов, и вспомнить, в каких случаях это полезно.

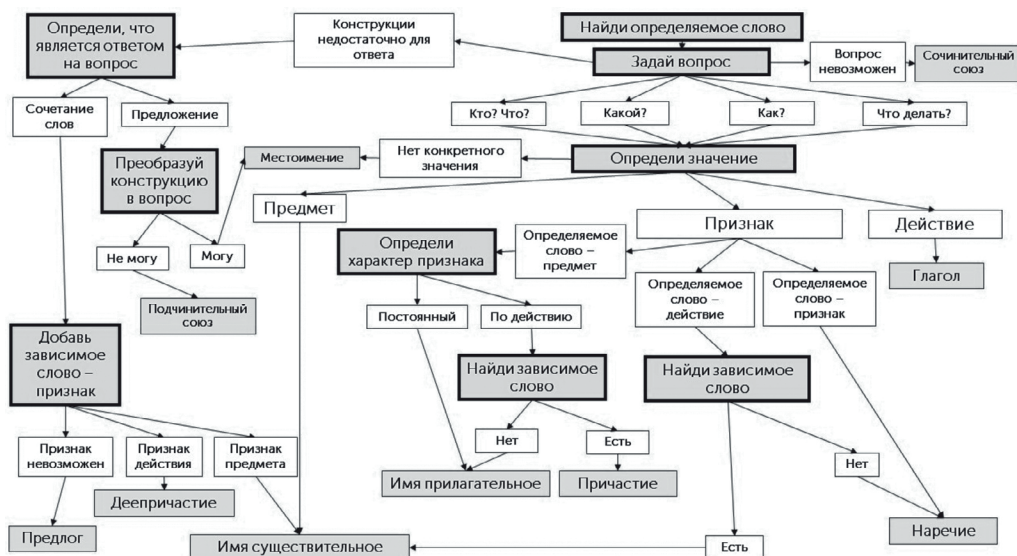


Рис. 7. Алгоритм разграничения грамматических омонимов
 Fig. 7. Algorithm for distinguishing grammatical homonyms

В общем виде возможный алгоритм разграничения грамматических омонимов показан на рис. 7 (см. стр. 41).

Выводы. Итак, мы рассмотрели подход к изучению некоторых случаев омонимии слов разных частей речи, который позволяет школьникам более глубоко понять заявленную тему, способствует формированию системного восприятия языка и, как результат, помогает улучшить орфографические навыки учащихся.

Важными принципами изучения грамматической омонимии являются принципы деятельностного подхода:

- наличие в каждом уроке освоения новых знаний мотивационного этапа, включающего ситуацию успеха и ситуацию разрыва, которые создаются с помощью кейсов, близких школьникам содержательно;
- использование приемов квазиисследования, «переоткрытия открытий» на основе анализа языкового материала;
- постепенное усложнение самостоятельно или с помощью учителя выводимых алгоритмов действия, включающих определенное количество отдельных операций;
- обязательная отработка каждой отдельной операции в составе алгоритма.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что усвоение темы «Омонимия слов разных частей речи» в VII классе и систематическое повторение в последующих классах становится залогом успешной сдачи экзамена не только в основной, но и в средней школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
3. Кузнецова О. В. Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере отдельных тем по русскому языку) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 25–33. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.
4. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 464 с.

5. Реморенко И. М., Юшков А. Н. Общие подходы к работе со «сложными вопросами» // Подходы к проектированию содержания сложных вопросов школьной программы: сб. статей. М.: Перо, 2023. С. 12–16.

6. Репкин В. В., Некрасова Т. В. Деятельностный подход в обучении русскому языку // Деятельностный подход в образовании: монография: в 3 кн. Кн. 1 / сост. В. А. Львовский; рец. С. Н. Вачкова. М.: Authors Club, 2018. С. 236–257.

7. Салтыкова А. А., Володько Н. В., Яновская К. В. Основные подходы к описанию планируемых результатов по русскому языку в Московской электронной школе // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 7–20. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>.

8. Фролова Л. А. Методические условия организации орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2014. № 3. С. 28–34.

9. Харченко С. Ю. Орфографическая норма и грамматическая омонимия // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2019. Т. 18, № 4. С. 248–258. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.4.19>.

10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 2008. 325 с.

REFERENCES

1. Aydarova L. I. Psychological problems of teaching Russian language to primary schoolchildren. Moscow: Pedagogika, 1978. 144 p. (In Russ.)
2. Davydov V. V. The theory of developmental learning. Moscow: INTOR, 1996. 542 p. (In Russ.)
3. Kuznetsova O. V. A taxonomy of learning outcomes developed for Moscow Electronic School (a case study of individual topics in the Russian language). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):25–33. (In Russ.). [https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33](http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33).
4. L'vov M. R., Goretsky V. G., Sosnovskaya O. V. Methods of teaching Russian language in primary school: textbook. 7th ed. Moscow: Akademiya, 2012. 464 p. (In Russ.)
5. Remorenko I. M., Yushkov A. N. Common approaches to dealing with "complex issues". *Podkhody k proektirovaniyu sodержaniya slozhnykh voprosov shkol'noi programy: sb. statei = Approaches to designing the content of complex issues of the school program: a collection of articles*. Moscow: Pero, 2023. P. 12–16. (In Russ.)
6. Repkin V. V., Nekrasova T. V. Activity-based approach in teaching the Russian language. *Deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii: monografiya: v 3*

kn. Kn. 1. Sost. V. A. L'vovskiy = *Activity-based approach in education: monograph: in 3 books. Book 1. Comp. by V. A. L'vovskiy. V. A. L'vovskiy. Moscow: Authors Club, 2018. P. 236–257. (In Russ.)*

7. Saltykova A. A., Volodko N. V., Yanovskaya K. V. The main approaches to the description of planned learning outcomes in the Russian language adopted in Moscow Electronic School. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):7–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>.

8. Frolova L. A. Methodological aspects of or-

ganizing orthographic activity of primary school-children. *Nachal'naya shkola. = Primary school*. 2014;(3):28–34. (In Russ.)

9. Kharchenko S. Yu. Orthographic norm and grammatical homonymy. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie = Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2019;18(4):248–258. (In Russ.). <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.4.19>.

10. El'konin D. B. The psychology of learning for primary school children. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 325 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Наталья Валерьевна Володько, методист отдела методологии и перспективной дидактики, институт содержания, методов и технологий образования

Анастасия Александровна Салтыкова, кандидат филологических наук, старший методист отдела методологии и перспективной дидактики, институт содержания, методов и технологий образования

Ксения Валерьевна Яновская, методист отдела методологии и перспективной дидактики, институт содержания, методов и технологий образования

Natalia V. Volodko, Methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology

Anastasia A. Saltykova, Candidate of Sciences (Philology), Senior Methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology

Ksenia V. Yanovskaya, Methodologist of the Department of Methodology and Advanced Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology

Статья поступила в редакцию 20.01.2024; одобрена после рецензирования 14.03.2024; принята к публикации 20.05.2024.

The article was submitted 20.01.2024; approved after reviewing 14.03.2024; accepted for publication 20.05.2024.