

С. Г. Макеева, М. Ю. Артемов

Использование метода проектов в повторении изученного материала по русскому языку

Авторы статьи, придавая большое значение повторению в начале учебного года на уроках русского языка, заостряют проблему методики проведения этих уроков, анализируют причины недостаточной состоятельности существующих рекомендаций. Констатируется потеря интереса учащихся к повторению изученного материала, их низкая познавательная активность вследствие использования на уроках заданий репродуктивного характера. Вместе с тем высказывается опасение по поводу снижения прочности знаний и умений школьников в результате проявляющейся педагогической недооценки повторения, являющегося важным условием усвоения учебной информации. Авторы подчеркивают сложную психологическую природу повторения как деятельности, в процессе которой происходит развитие понятий, актуализация и коррекция способов деятельности с учебным материалом, что обеспечивает достижение осознанности и обобщенности знаний и умений. Авторами предлагается осуществлять повторение в начале учебного года в процессе проектной деятельности школьников. Исходя из ее трактовки как формы учебно-познавательной активности школьников, проявляющейся в решении проблемных задач с целью создания творческого продукта, они рекомендуют начинать использование метода проектов в качестве исследовательского с частично-поисковой ступени. Продемонстрирован возможный вариант применения метода проектов при повторении рода имен существительных на материале художественного текста посредством лингвистических задач частично-поискового характера.

Ключевые слова: повторение в начале учебного года, воспроизведение учебного материала, проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, метод проектов, частично-поисковый метод обучения, лингвистическая задача частично-поискового характера.

S. G. Makeeva, M. Yu. Artemov

Projects Method Use in Revising Studied Material on Russian

Authors of the article, giving great value to revision at the beginning of the academic year at Russian lessons, stress the problem of the technique to carry out these lessons, analyze the reasons of insufficient solvency of existing recommendations. Students' loss of interest in revising the studied material, their low informative activity due to the use of reproductive character tasks at lessons is stated. At the same time, here is presented the opinion on decrease in stability of school students' knowledge and abilities as a result of the presented pedagogical underestimation of the revision, which is an important condition in studying educational information. In opposition to methodical extremes the authors emphasize the difficult psychological nature of revision as activity and during it there is a development of concepts, updating and correction of dealing with training material, that provides achievement of sensibleness and generality of knowledge and abilities. The authors offer to carry out revision at the beginning of the academic year in the course of school students' project activity. Understanding it as a form of the school students' educational and informative activity, which is shown in the solution of problem tasks in order to make a creative product, they recommend to begin the use of a project method as a research method with its such stage as a partial and search one. A possible variant to use the project method at revising the noun gender on the material of the art text by means of linguistic problems of the partial and search character is presented.

Keywords: revision at the beginning of the academic year, reproduction of a training material, project activity, educational and research activity, a project method, a partial and search method of training, a linguistic problem of the partial and search character.

Психологические исследования процесса прочного усвоения знаний дают основания для выделения таких его этапов, как восприятие учебного материала, осмысление, запоминание. Важнейшим механизмом запоминания учебной информации, то есть удержания ее в памяти для последующего восстановления, продления эффективности через включение в деятельность, является повторение.

В дидактической трактовке повторение традиционно рассматривается как средство воспроизведе-

дения раннее усвоенных знаний, умений, навыков с целью их совершенствования применительно к решению новых учебных задач. Повторение изученного материала, согласно теории обучения, предупреждает его забывание (или позволяет восстановить забытое), содействует углублению, расширению, систематизации и обобщению учебной информации.

В зависимости от целей и содержания повторение может осуществляться в начале учебного года, по мере изучения материала (текущее), по

результатам освоения определенной темы (тематическое) и по итогам учебного курса (итоговое). Каждый из указанных видов повторения имеет свое значение и методические особенности.

Уделение нами повышенного внимания повторению в начале учебного года диктуется все явственнее обнаруживающимися проблемами в его осуществлении. К ним относится прежде всего проблема излишней механистичности учебных действий, что объясняется упрощенным пониманием учителями ведущих задач этих уроков: восстановления важнейших сведений по изученному материалу и закрепления определенного способа действия, его алгоритма. Недостаточная профессиональная компетентность педагогов проявляется и в сужении понятий воспроизведения, репродукции до смысла копирования. Это, в свою очередь, ведет к повторному использованию тех же языковых примеров, методов и приемов их анализа в составе уже прежде решаемых учебных задач. В результате – низкая познавательная активность учащихся, падение интереса к учебному предмету, неполноценность знаний и умений.

Между тем психологическая природа повторения гораздо сложнее. Это средство установления новых смысловых связей изучаемого явления, раскрытия его новых отношений, актуализации тех или иных способов деятельности для совершенствования действий по различным параметрам в изменяющихся условиях с целью достижения обобщенности и осознанности учебных умений.

Вот почему принципиальное дидактическое положение в отношении организации повторения состоит в том, что не рекомендуется использовать тот же дидактический материал, те же методы и приемы, которые уже имели место. Требуется не формальное восстановление в памяти обучающихся ранее воспринятой информации, а ее актуализация, встраивание в систему образовательного содержания очередного учебного курса. По словам К. Д. Ушинского, нужно «беспреданно прибегать к повторениям не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж» [12, с. 425]. Необходимо повторение изученного в новых комбинациях для уточнения и расширения содержания понятий, формирования обобщенных и осознанных умений. Дидактический материал для повторения должен быть обновленным и усложненным, предполагающим повышением доли продуктивного, творческого компонента в содержании учебных задач.

Указанные дидактические требования, получившие научную оформленность еще в 60-е гг. прошлого столетия, были активно востребованы на рубеже XX–XXI вв. и получили свое переосмысление вследствие утверждения в отечественном образовании дидактической модели развивающего обучения. Однако абсолютизация принципов развивающего обучения в их крайнем выражении не обошлась без педагогических издержек: неоправданного ограничения количества репродуктивных учебных задач, резкого сокращения времени на повторение изученного вследствие перехода от умеренно-концентрического принципа построения учебных курсов к линейному принципу. В условиях массового обучения это обернулось снижением уровня прочности знаний, умений, навыков.

Размывание дидактических основ повторения не могло не отразиться на методическом состоянии проблемы. В «Словаре-справочнике по методике русского языка» [3, с. 92] повторение определяется не как воспроизведение изученного, а как «возвращение к изученному ранее». В учебниках по теории и методике обучения русскому языку, вышедших в начале нынешнего столетия [7, 11], вообще не рассматриваются вопросы методики повторения.

Пересматривание сложившихся дидактических понятий коснулось и самого понятия уроков повторения, их классификации, которая в отечественной методике русского языка не имела устойчивости. Из существующих типологий уроков повторения наиболее принятой является та, которая сориентирована на цель урока. В связи с этим выделяются уроки повторения и систематизации изученного, повторительно-обобщающие уроки. Относительно расширенная характеристика уроков повторения по их целевому назначению дана к настоящему времени в учебном пособии по методике русского языка для будущих учителей-филологов, изданном еще в 2000-м г. [6]. В учебнике сказано, что уроки повторения пройденного предназначены для «воспроизведения и закрепления ранее усвоенных знаний, их систематизации, выявления новых свойств при сравнении и сопоставлении изученных явлений» [4, с. 121]. Однако уроки повторения в начале года в целевой соотносительности не анализируются, что лишает учителя ориентиров в их построении.

Поиск новых методических подходов к повторению в начале учебного года изученного материала по русскому языку привел нас к идее его осуществления в процессе проектной деятельности.

Во ФГОС ООО *проектная деятельность* рассматривается как основной вид *учебной деятельности* [8]. Не случайно в последние годы появился целый ряд исследований, посвященных теоретическим и прикладным аспектам проектной деятельности. Выделим те научные положения, которые являются опорными для нас.

Под *проектной деятельностью* в наиболее общем ее понимании подразумевается целенаправленное педагогическое взаимодействие, при котором учащиеся под руководством учителя и в сотрудничестве между собой овладевают системой определенных учебных действий по осуществлению поисково-познавательной деятельности в определенной предметной области для получения общественно и личностно значимого продукта. В различении проектной деятельности профессионалов и школьников мы учитываем ее характеристику как формы учебно-познавательной активности школьников, отличительной чертой которой является решение проблемных задач с целью создания творческого продукта [5].

Приведенные определения проектной деятельности позволяют нам высказать некоторые собственные суждения по использованию метода проектов как средства повторения в начале года изученного материала. Если исходить из того, что метод обучения является системой последовательного взаимодействия обучающихся и обучаемых [1], а формой организации обучения – вариативная, но относительно устойчивая структура взаимодействия его участников, содержание которого зависит от цели, учебного материала, методов и условий обучения [1], то метод проектов в своем содержательном наполнении включает решение проблемных задач. Вместе с тем применение этого метода в его развитии проходит ряд ступеней. Сошлемся на И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, которые в качестве предварительной ступени освоения учащимися проблемного метода обучения выделяют частично-поисковый метод [1]. Это значит, что проектная деятельность на ранних этапах овладения ею учащимися осуществляется частично-поисковым способом познавательной деятельности. Поэтому, несмотря на то, что проектная деятельность зачастую прямолинейно отождествляется с исследовательской, полностью самостоятельной, а разница между ними видится лишь в наличии продукта у первой, мы считаем правомерным называть проектной ту деятельность, применение которой выстраивается на использовании частично-

поискового метода обучения. Для проявления учащимися познавательной активности требуется направляющее содействие педагога в постановке проблемы исследования, ограничении зоны ориентировки в поиске ее решения, в выборе темы и вида проекта как способа ее решения. Способ решения должен обеспечивать формирование метапредметных универсальных учебных действий и собственно предметных универсальных учебных действий.

Практическая реализация предложенного подхода к осуществлению повторения изученного материала по русскому языку в начале 6 класса была предпринята нами в рамках экспериментального обучения по теме «Род имен существительных». К окончанию 5 класса учащиеся расширяют знания о существовании трех родов имен существительных и упрочивают умения определять род существительного по окончанию слова, его отнесенности к одной из трех парадигм склонения, сочетаемости с определенными для каждого родового класса формами согласованных слов. Необходимость повторения изученного в начале 6 класса осознается школьниками только в связи с восстановлением забытого за период летних каникул.

Чтобы раскрыть школьникам разностороннюю значимость этих уроков, мы посчитали возможным включить в их содержание лингвистические задачи частично-поискового характера, решение которых стало бы условием создания проекта по русскому языку. Один из проектов был посвящен языку детских произведений К. И. Чуковского. Обучение школьников лингвистическому анализу текстов – одному из исследовательских методов – сосредоточивалось на лексико-грамматическом аспекте анализа, подкреплялось стилистическими наблюдениями и должно было углубить представления учащихся о грамматическом выражении рода существительных в словообразовании, словоизменении, синтагматике.

Работа строилась следующим образом. В УМК под научной редакцией Н. М. Шанского (в числе авторов М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская и др.), по которому осуществлялось обучение [9], присутствует раздел «Повторение в начале учебного года», параграф «Части речи», дающий напоминание морфологического разбора изученных частей речи. Предложены три упражнения, где учащимся нужно указать род, склонение и падеж у выделенных в тексте существительных: «...Ноч(?) уже стоит (над)ним и смотр.т в его темную воду, – ноч(?), полная звезд...». (К. Паустовский)

Определение грамматических категорий рода и склонений у существительного «ночь», подвергнувшегося неоднократному анализу в предшествующие годы обучения, не составляет для школьников никаких затруднений и не вызывает особого интереса. Это дает им повод для вполне удовлетворительной оценки своих знаний и умений, высказывания сомнений в целесообразности еще раз «останавливаться» на определении рода существительных.

Контраргументом со стороны учителя становится высказывание Корнея Чуковского о том, что для изучения русского языка порой не хватает целой человеческой жизни, и привлечение внимания учащихся к известному им с детства художественному произведению «Тараканище». Отталкиваясь от названия, учитель вначале дает задание определить род существительного «тараканище» в отрыве от контекста и выдвинуть свое лингвистическое объяснение. Затем, побуждая учащихся высказывать различные мнения, учитель обращается к фрагменту текста произведения: «Вдруг из подворотни Страшный великан, – Рыжий и усатый Та-ра-кан! Таракан, Таракан, Тараканище! Он рычит и кричит...» [13, с. 100].

Так школьники сталкиваются с проблемой, поставленной и оформленной для них учителем: «Из текста произведения К. И. Чуковского следует, что существительное “тараканище” мужского рода, поскольку писатель использует вместо него личное местоимение “он” в форме мужского рода. Однако известный нам формально-грамматический признак – окончание – свидетельствует о том, что это существительное должно относиться к среднему роду». Поставленные далее учителем вопросы для размышления о том, какой фактор влияет на отнесенность в данном контексте существительного «тараканище» к мужскому роду, не является ли это авторским произволом и может ли указанное существительное в другом контексте относиться к среднему роду (большое тараканище), конкретизирует поставленную проблему.

Попытки учащихся найти ее решение обнаруживают отсутствие у них соответствующих лингвистических сведений, недостаточность речевого опыта в словоупотреблении. Начатое на уроке решение данной проблемы переносится на дом, где в поисках ответа на вопрос у детей появляется возможность перечитать произведение и выписать по заданию учителя примеры использования в тексте слова «тараканище» или других, употребляемых вместо него, существительных, указав их

род. Продолжение работы на следующем уроке состоит в направляемом учителем сопоставлении подготовленных детьми языковых примеров с отбором для анализа (в том числе словообразовательного) наиболее показательных для решения поставленной проблемы.

Подобная работа позволяет учащимся сделать вывод о том, что категория рода у существительных с суффиксами субъективной оценки определяется не по окончанию, то есть формально-грамматическому признаку, и не синтаксическим путем (по роду согласуемых с ним слов (как, например, в случае со словом «чучело»: «чтобы несытое чучело бедную крошку замучило»), а по роду деривата. Ход рассуждения следующий: слово «чудовище» является существительным среднего рода, поскольку образовано от существительного «чудо» среднего рода, на который указывает окончание, отнесенность существительного ко второму склонению. Соответственно, если слово «таракан» является существительным мужского рода, то и образованное от него слово «тараканище» сохраняет грамматическое значение мужского рода.

Для подтверждения сделанного школьниками вывода учитель рекомендует им обратиться к научно-познавательной литературе, в которой они смогут почерпнуть аналогичные примеры по определению рода существительных, образованных с помощью оценочных суффиксов.

На следующем уроке, опираясь на выявленный показатель рода имен существительных, учащиеся смогли правильно определить и род существительного «таракашечка» в контексте «Таракан, таракан, таракашечка, жидконогая козявочка-букашечка», несмотря на соседство в предложении этого слова со словом-прилагательным в форме женского рода. Учащиеся объяснили свое решение так: «Прилагательное “жидконогая” относится не к слову “таракашечка”, а к словам “козявочка-букашечка”, которые являются существительными женского рода, так как образованы от слов “козявка” и “букашка” с помощью суффиксов *-очк-* и *-ечк-*, выражающих уменьшительно-насмешливое отношение».

Однако последующие задания (выделить все морфемы в этих словах, выстроить полную словообразовательную цепочку) опять носят характер частично-поисковой лингвистической задачи, посильность которой обеспечивается участием учителя в поиске ориентиров ее решения: подборе родственных слов, аналогичных словообразовательных моделей. «Открытие», совершаемое

школьниками на этом пути с проникновением в пласт этимологического анализа и выявлением исторически родственной связи слов «букашка» и «бык», начинается новый виток в лингвистическом осмыслении учащимися грамматического рода имен существительных, а именно соотнесение рода существительного и пола существительного, названного этим именем.

Следующим становится проблемный вопрос: «Если бы речь шла о насекомом не мужского пола, а женского, как его следовало бы называть – *тараканина, тараканиша, тараканиха, тараканища?*». Выдвигаемые версии выходят на уточнение представлений учащихся о разнообразии суффиксов, стилистических и экспрессивных оттенках их значения, на осознание роли суффиксов в слове для выражения значения биологического пола и грамматического рода в связи с категорией одушевленности-неодушевленности. Осуществленное таким образом повторение изученного в прошлом году учебного материала способствовало проявлению познавательной активности учащихся и повышению уровня их лингвистической компетенции в связи с совершенствованием умения определять род существительного через сочетание в его морфологическом разборе лексико-семантического, лексико-грамматического, лексико-стилистического аспектов анализа с выходом на уровень морфемного и словообразовательного анализа, установлением внутрисистемных языковых отношений.

Вместе с тем очередное домашнее задание *подобрать другие подобные примеры из текста, чтобы проверить их правильность по справочникам, пособиям научно-познавательного характера*, вызывает встречный вопрос учащихся: «Как можно зафиксировать эту информацию на будущее, чтобы не забыть, если она не была дана в школьных учебниках, а дополнительная литература не всегда под руками, и работа с ней требует значительного времени?».

В результате рождается замысел проекта: создать словарь-справочник о роде имен существительных на основе текстовых примеров из произведения «Тараканище». Приближение юбилея К. Чуковского придает проекту общественную значимость, которая подкрепляется и личной заинтересованностью школьников: проявить себя «знатоком» в этом своеобразном лингвистическом конкурсе.

Указанный проект носил перспективный характер, так как дальнейшие поисковые задачи с анализом языковых примеров из текста произве-

дения «Тараканище» («крошка», «обжора», «кенгуру») ограничиваются в своем решении на этапе повторения изученного в начале года лишь выдвинутыми «рабочими» гипотезами. В 6-м классе учебные сведения о роде имен существительных будут расширяться за счет изучения тем: «Имена существительные общего рода», «Несклоняемые существительные». Мы посчитали возможным подвести обучающихся к мысли о том, что существительные в русском языке не укладываются в привычную грамматическую классификацию по трем родам.

Например, проблемная ситуация в случае грамматического анализа слова «кенгуру» в контексте «Но однажды поутру прискакала кенгуру» оформлялась следующим образом: «К. Чуковский употребляет сказуемое “прискакала”, выраженное глаголом прошедшего времени мужского рода, которое относится к подлежащему “кенгуру”, выраженному существительным женского рода. Каким образом он определил род этого существительного?». Окончание -у существительного «кенгуру» как формально-грамматический показатель его рода не подсказывает учащимся ответа на вопрос, а их попытки отнести это существительное к одному из трех типов склонений порождают различные речевые варианты [4], вплоть до мнения, что «это существительное не склоняется». В итоге с помощью учителя высказывается предположение, что, возможно, грамматическая классификация имен существительных по трем родам может быть расширена, и об этом учащиеся узнают позже. Естественное желание некоторых учащихся «забежать вперед», самостоятельно ознакомиться с информацией учебника может привести их на подозрения об ошибке К. Чуковского в определении рода слова «кенгуру».

Дело в том, что по родовой классификации несклоняемых имен существительных, приведенной в учебнике для 6-го класса под редакцией Н. М. Шанского, все заимствованные существительные, обозначающие животных, относятся строго к мужскому роду: «серый кенгуру» [7, с. 143]. В учебнике же для филологических факультетов под научной редакцией П. А. Леканта сказано иное: «Несклоняемые существительные одушевленные относятся, как правило, к мужскому роду: кенгуру, шимпанзе и т. д. Однако если слово употреблено для наименования животных женского пола, то оно выступает как существительное женского рода: кенгуру (шимпанзе) кормила детеныша» [2, с. 223]. В учебнике для педвузов под научной редакцией Л. Ю. Максимова да-

ется такая оговорка: «Однако эти существительные могут быть и женского рода в том случае, если подчеркивается биологический пол» [8, с. 53]. К. И. Чуковский не нарушает грамматической нормы, что и должно стать позже, на уроке изучения темы «Несклоняемые существительные», предметом специального обсуждения.

Экспериментальное обучение позволило сделать следующие выводы:

– во-первых, в результате осуществления повторения изученного материала по русскому языку методом проектов возрастает познавательный интерес к изучению такого формализованного раздела русского языка, как морфология;

– во-вторых, через многократное осмысление, корректировку алгоритма лексико-грамматического анализа на оригинальном текстовом материале учащиеся упрочивают, систематизируют, обобщают, развивают лингвистические знания и умения соотносить формальные грамматические признаки слова с его лексическим значением и контекстом;

– в-третьих, актуализация полученных знаний и умений, осуществляемая в связи с поиском решения частично-поисковых лингвистических задач, мотивирует учащихся на дальнейшее изучение школьного курса русского языка (в том числе, и самостоятельное), создает базу для целеполагания на уроках изучения нового материала.

Библиографический список

1. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1984. – 131 с.
2. Лекант, П. А. Современный русский язык: учебник для бакалавров [Текст] / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков; под ред. П. А. Леканта. – 5-е изд. – М.: Юрайт, 2014. – 559 с. – Серия: Бакалавр. Углубленный курс.
3. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
4. Макеева, С. Г., Шуткина, И. В. Формирование языковой компетенции младших школьников в условиях реализации образовательных стандартов [Текст] / С. Г. Макеева, И. В. Шуткина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 55–59.
5. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.
6. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов;

под ред. М. Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.

7. Методика обучения русскому языку [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего образования / Е. С. Антонова, Т. М. Воителева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 400 с. – (Сер. Бакалавриат).

8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 455 с.

9. Русский язык. 6 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. – 5-е изд. [Текст]. – М.: Просвещение, 2015. Ч. 1. – 191 с. Ч. 2. – 175 с.

10. Русский язык [Текст]: учебник для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» в 2-х частях. Ч-2. Состав слова и словообразование. Морфология. Синтаксис. Пунктуация / Н. В. Костромина, К. А. Николаева, Г. М. Ставская, Е. Н. Ширяев; под ред. Л. Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.

11. Теория и методика обучения русскому языку [Текст]: учебное пособие для вузов / Т. М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006. – 319 с.

12. Ушинский К. Д. Соч., т. 10 [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз, 1950. – С. 486.

13. «Тараканище» [Текст] / К. И. Чуковский. – М.: Детская литература, 1984. – 160 с.

Bibliograficheski spisok

1. Lerner, I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija [Tekst] / I. Ja. Lerner. – M.: Pedagogika, 1984. – 131 s.
2. Lekant, P. A. Sovremennyj russkij jazyk : uchebnik dlja bakalavrov [Tekst] / P. A. Lekant, E. I. Dibrova, L. L. Kasatkin, E. V. Klobukov ; pod red. P. A. Lekanta. – 5-e izd. – M.: Jurajt, 2014. – 559 s. – Serija : Bakalavr. Uglublennyj kurs.
3. L'vov, M. R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo jazyka [Tekst] / M. R. L'vov. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 240 s.
4. Makeeva, S. G., Shutkina, I. V. Formirovanie jazykovoj kompetencii mladshih shkol'nikov v uslovijah realizacii obrazovatel'nyh standartov [Tekst] / S. G. Makeeva, I. V. Shutkina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2015. – № 5. – S. 55–59.
5. Matjash, N. V. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii. Proektnoe obuchenie [Tekst] : ucheb. posobie dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija / N. V. Matjash. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2011. – 144 s.
6. Metodika prepodavanija russkogo jazyka v shkole: uchebnik dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij [Tekst] / M. T. Baranov, N. A. Ippolitova, T. A. Ladyzhenskaja, M. R. L'vov; pod

red. M. T. Baranova. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 368 s.

7. Metodika obuchenija russkomu jazyku [Tekst] : uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vysshego obrazovanija / E. S. Antonova, T. M. Voiteleva. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2015. – 400 s. – (Ser. Bakalavriat).

8. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Osnovnaja shkola [Tekst] / sost. E. S. Savinov. – M. : Prosveshhenie, 2011. – 455 s.

9. Russkij jazyk. 6 klass [Tekst] : uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij : v 2 ch. M. T. Baranov, T. A. Ladyzhenskaja, L. A. Trostencova i dr. ; nauch. red. N. M. Shanskij. – 5-e izd. [Tekst]. – M. : Prosveshhenie, 2015. Ch. 1. – 191 s. Ch. 2–175 s.

10. Russkij jazyk [Tekst] : uchebnik dlja studentov pedagogicheskikh institutov po special'nosti № 2121 «Pedagogika i metodika nachal'nogo obuchenija» v 2-h chastjah. Ch-2. Sostav slova i slovoobrazovanie. Morfologija. Sintaksis. Puntuacija / N. V. Kostromina, K. A. Nikolaeva, G. M. Stavskaja, E. N. Shirjaev ; pod red. L. Ju. Maksimova. – M. : Prosveshhenie, 1989. – 288 s.

11. Teorija i metodika obuchenija russkomu jazyku [Tekst] : uchebnoe posobie dlja vuzov / T. M. Voiteleva. – M. : Drofa, 2006. – 319 s.

12. Ushinskij K. D. Soch., t. 10 [Tekst] / K. D. Ushinskij. – M. : Uchpedgiz, 1950. – S. 486.

13. «Tarakanishhe» [Tekst] / K. I. Chukovskij. – M. : Detskaja literatura, 1984. – 160 s.