

ФРОНТАЛЬНО-ПАРНОЕ ЗАНЯТИЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРАВОПИСАНИЯ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛОВ БЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯ)

Лебединцев Владимир Борисович,

заведующий Центром становления коллективного способа обучения Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук, доцент, lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

В СТАТЬЕ РАССМАТРИВАЕТСЯ СТРУКТУРА ФРОНТАЛЬНО-ПАРНЫХ ЗАНЯТИЙ, ТРЕБОВАНИЯ К ИЗЛОЖЕНИЮ УЧИТЕЛЕМ НОВОГО МАТЕРИАЛА, ПРАВИЛА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПАРАХ, ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПАРНОЙ РАБОТЫ, СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ, КОРРЕКЦИИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ. А ТАКЖЕ НЮАНСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ В ПАРАХ. НА КОНКРЕТНОМ ПРИМЕРЕ ДЕМОНИСТРИРУЕТСЯ СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА ПО ИЗУЧЕНИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА.

• образовательные технологии • учебные занятия • фронтально-парные занятия • фронтальная работа (общеклассная) • учебная деятельность в парах • визуализация • правила изложения темы • совместное изучение • правописание безударных личных окончаний глаголов

Совместная деятельность в парах позволяет существенно увеличить долю учащихся, включённых в обучение продуктивно и деятельностно. С одной стороны, проявить активную речь становится возможным, если рядом есть собеседник. С другой стороны, напарник вынуждает, иницирует, направляет действия партнёра по освоению знаний и умений. Ведь следует признать, что мало кто из обучающихся в одиночку выполняет весь тот комплекс необходимых учебных действий, который приводит к пониманию учебного материала.

Нами разработан особый вид учебных занятий, относящихся к разряду фронтально организованных, но в то же время построенных на активном взаимодействии учащихся друг с другом в парах. Они получили название фронтально-парных занятий (ФПЗ) [1].

Психолого-педагогические основания фронтально-парных занятий

В основе фронтально-парных занятий — несколько фундаментальных положений.

Во-первых, согласно культурно-исторической психологии, знаковое опосредствование является основой развития высших психических функций, регуляции деятельности и поведения. Л. С. Выготский сравнивал знак с изобретением и употреблением орудий, безмерно расширяющих и видоизменяющих возможности человеческих органов [2, с. 87, 90]; но в отличие от орудий знак направлен внутрь, а не вовне, он «даёт иное направление или перестраивает психическую операцию» [2, с. 122–123]. По словам Льва Семёновича, «человек в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, т. е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность», а «самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков» [2, с. 85–86].

Во-вторых, уяснение знаний и умений существенно отличается от их отработки:

уяснение обеспечивается мышлением, отработка — памятью. И. И. Ильясов отмечает, что едва только уяснив нечто, ученик *понимает* это, *но не помнит*, поэтому ему важно опираться на реальные предметы и «узелки на память»: конспект, схему, справочник. Имея такую опору, ученик может (пока ещё медленно и развёрнуто) пересказать знания или воспроизвести умения, прокомментировать их, ответить на вопросы, решить задачу [3, с. 74–75].

В-третьих, уяснение и отработка продуктивно осуществляются в материализованной и внешнеречевой форме, этому как раз служат опоры и проговаривание учеником уясняемого материала. Слово является не только мощнейшим средством запоминания, но и делает осознаваемыми и управляемыми процессы свёртывания действия, его ускорения и автоматизации [3, с. 94]. Речь — уникальная психическая функция, опосредующая в развитии все другие высшие психические функции [2, с. 348].

Кроме того, активная речь учащихся становится весьма значимой в последнее время, когда она всё более замещается пассивной речью, катастрофически уменьшается объём непосредственного взаимодействия детей «глаза в глаза» — взаимодействия качественного, содержательного, с полным напряжением сил, являющегося фундаментом подлинно человеческого существования.

В-четвёртых, большую роль играет подражание учеников друг другу и учителю. Подражание Л. С. Выготский считал одним «из основных путей культурного развития ребёнка», подчёркивая при этом, что в аспекте развития высших (т. е. культурных) психических функций «подражание возможно только в той мере и тех формах, в каких оно сопровождается пониманием» [2, с. 131, 133].

В-пятых, привычка активно действовать в парах делает ученика причастным к добытию знаний. Эта форма обучения является основой решения исходной проблемы образовательной практики: как деятельностно включить *каждого* обучающегося в учебный процесс [4, с. 22–23].

На наш взгляд, ошибочно полагать, что учитель, организуя урок, взаимодействует с конкретными учениками. На самом же деле учитель имеет дело с группой — «обобщённым учеником». Если класс (за счёт усилий разных учеников) даёт правильные ответы на все вопросы, это вовсе не означает, что каждый овладел знаниями требуемого объёма и глубины. Всегда будут ученики, которым как бы «само собой» удастся уяснить материал, но что делать с теми, у кого это не получается? Значительная часть обучающихся испытывает недопонимание, а кто-то и вовсе полное непонимание изложенного учителем. Причины разные, например пробелы и дефекты в предшествующих знаниях, невнимательность, неадекватные способы восприятия и переработки информации. Малопродуктивны попытки хотя бы частично устранить непонимание фронтальным путём либо посредством индивидуально-обособленного выполнения заданий на закрепление нового материала.

Структура фронтально-парного занятия

В отличие от традиционной структуры, сочетающей общеклассную и индивидуально-обособленную работу, организационная структура фронтально-парного занятия (ФПЗ) основана на сочетании общеклассной работы и деятельности учащихся в парах.

ФПЗ используется главным образом для изучения нового материала. Учитель членит своё объяснение на части, относительно каждой из них разворачивает отдельный фронтально-парный цикл, состоящий, в свою очередь, из четырёх тактов: изложение (вброс¹) нового материала, формулирование задания учащимся по изложенному фрагменту, его выполнение учащимися в парах (это остановка для проработки вброшенного содержания), акцентирование разных содержательных и организационных моментов во фронтальной форме. Обычно за урок можно успеть организовать от трёх до пяти фронтально-парных циклов. Если тема включает больше содержательных фрагментов, то оставшиеся части переносятся на следующее занятие.

¹ Вброс содержания — аналогия с мячом, вброшенным команде игроков, которые имеют дело именно с этим, а не с каким-либо другим мячом.

Например, содержание рассматриваемой далее темы «Правописание личных окончаний глаголов без использования словаря» (табл. 1) делится на четыре содержательные части:

- 1) отличие понятий «спряжение глагола» и «I (или II) спряжение», парадигма личных окончаний разных спряжений;
- 2) традиционное правило, регулирующее написание безударных личных окончаний;
- 3) невозможность на слух определить для большой группы глаголов, заканчиваются ли они в неопределённой форме на *-ить* или нет;
- 4) схема действий по определению спряжения на слух.

1-й такт — вброс содержания. Учитель объясняет часть новой темы: теоретический материал, алгоритм выполнения действия и т. п. При этом учитель схематично фиксирует на доске содержательные моменты — получается опора для последующих действий ученика на этом и последующих занятиях. Она создаётся постепенно и не даётся в готовом виде. Ученик по ходу объяснения учителя обязательно переносит все эти записи себе в тетрадь.

Записи — и на доске, и в тетрадях — важны не только для знакового опосредствования высших психических функций, но ещё и потому, что устная речь летуча — быстро забывается. Если нет внутренних опор, то следует создавать внешние «крючки», чтобы удерживать в памяти текст, произнесённый учителем в ходе своего объяснения или учеником в процессе его восстановления в паре. На ФПЗ опорами для памяти и мышления выступают схемы, ключевые слова, речевые клише (например, при изучении орфографии: «в корнях с чередованием пишется ..., если ...»), примеры на конкретное правило («небрежно», «недалеко (близко)», «не далеко, а ...», «вовсе не далеко»), но не само правило или иное длинное развёрнутое высказывание. Развёрнутый учебный материал служит плохой опорой, его следует переработать путём схематизации, подчёркивания и т. п.

2-й такт — запуск парной работы. Учитель даёт установку на работу в парах: формулирует задание по восстановлению учениками изложенного им фрагмента но-

вого материала (задание связано как с его содержанием, так и со способом взаимодействия учащихся).

3-й такт — работа учащихся в парах и её отладка учителем. Назначение парной работы — восстановить только что изложенное. В ходе проговаривания друг другу этого содержания ученик выделяет понятное им, обнаруживает пробелы и места непонимания, с помощью напарника дополняет и корректирует своё знание, восстанавливает недостающие логические связи — выделяет объекты, их признаки и связи, выстраивает и воспроизводит структуру услышанного текста. Заметим, ученик проверяет себя через партнёра, неотложно употребляя изложенные знания не только ради своей пользы, но и для пользы товарища, что в воспитательном аспекте очень важно; кроме того, это позволяет снять противопоставление способных учеников всем остальным.

Учитель совершает распространённую ошибку, когда на этапе первичного усвоения стирает все свои записи с доски и предлагает без них выполнить задание. Наоборот, следует приучать учащихся пользоваться всеми записями и любыми источниками информации, задавать любые вопросы и задачи, которые можно решить на основе услышанного и увиденного.

Кроме того, важность опор и на классной доске, и в тетради ученика обусловлена необходимостью организовать качественную коллективную коммуникацию на занятии, обеспечить коллективное сознание.

Предлагая обучающимся воспроизвести друг другу изложенный учителем материал, ориентируясь на опору и показывая на ней все детали, мы тем самым провоцируем разворачивание внутренней компоненты психических процессов — произвольного внимания, восприятия, памяти, мышления. С помощью напарника при проговаривании с опорой на схему связываются в сознании ученика разные содержательные фрагменты.

Осуществляя отладку парной работы, учитель:

- а) наблюдает и корректирует общую включённость пар в работу, разделение труда, качество и способ взаимодействия,

активность каждого из напарников (в зоне особого внимания находятся конкретные пары), качественный состав пар (в случае необходимости они оперативно могут меняться), психологический настрой и состояние учеников; оказывает помощь отдельным парам организовать взаимодействие и коммуникацию;

- б) корректирует содержание разговора и восстанавливаемой информации; при необходимости указывает на несоответствие записей на доске и в тетради;
- с) вполголоса отвечает конкретным учащимся, задавшим вопросы по содержанию темы, не привлекая внимания других участников.

Деятельность и результаты работы в паре не оцениваются. Очевидно, что педагог не сможет послушать все пары, но это и не требуется — ведь на обычном уроке учитель тоже не знает, что в голове у каждого.

4-й такт — акцентирование во фронтальной форме, с одной стороны, качества и организации парной работы, с другой — важных моментов содержания учебного материала, в том числе определение степени усвоения материала.

Как видим, первые два и последний такты фронтально-парного цикла реализуются во фронтальной работе, а третий — в парной. Перед началом следующего фронтально-парного цикла (т. е. нового фрагмента материала) можно сменить напарников или же продолжить взаимодействие в прежних парах — это зависит от складывающихся обстоятельств. При смене партнёров один из них освобождает своё рабочее место другому. Организуя смену партнёров, не следует замыкать их в четвёрки и размещать вокруг одного стола — такая посадка разрушает пары. Кроме того, правильное взаимодействие в паре не сложится, если обернуться к новому напарнику через спинку стула. Расстановку столов лучше сохранить прежней — рядами или сделать из них один большой круг.

Далее подробно остановимся на нюансах подготовки и организации каждого такта фронтально-парного цикла.

Изложение учителем нового материала

При традиционном сочетании общеклассной и индивидуальной работ первая форма является довольно объёмной по времени и содержанию, т. к. с одной стороны, без «разжёвывания» материала слабо удаётся обеспечить его уяснение, а с другой — в педагогической среде распространён миф о необходимости высокой содержательной плотности учебного процесса. По поводу этого заблуждения горько иронизировал В. Ф. Тендряков: «Преподавай обильнее — что-то останется!» [5, с. 29] Не следует бояться, что на ФПЗ излагается меньше содержания, чем на обычном уроке. Прежде всего надлежит обеспечить каждым учеником освоение программы минимум. Поэтому во фронтально-парном цикле коротким по времени, но содержательно глубоким должен быть этап вброса.

Для изложения отбирается только тот новый материал, который на последующих занятиях подлежит отработке, закреплению или является базой для изучения следующих тем. В противном случае нет смысла вбрасывать эту информацию во фронтальной форме.

К изложению учебного содержания предъявляются следующие требования.

- Вначале необходимо назвать действия, которые предстоит выполнить ученику после изложения учителем этого фрагмента (что важно для самоопределения ученика), например, нужно будет повторить напарнику.
- Сказать не много, а самое существенное.
- Главное в содержании выделить интонацией.
- Акцентировать внимание на опорных понятиях.
- Излагаемое схематизировать или фиксировать другими знаковыми средствами. Делать записи по мере изложения, но не показывать готовые (слайдовые презентации использовать не следует).
- При смене предмета, акцента, ракурса понимания фиксировать излагаемое на новой схеме (даже если визуально используется тот же графический элемент). Например, при изучении темы «Правописание *не* с наречениями на *о*, *е*» на первой схеме учитель обозначает все случаи

написания *не* с существительными и прилагательными, а на второй — случаи написания *не* с наречиями, хотя часть из них повторяется.

- Приводить примеры. Они особенно нужны, когда высказывается обобщение.
- В конце изложения по очереди остановиться на каждом пункте изложенного, спрашивая: «О чём это? Что это? Почему так?» и т. п. [6, с. 21–23].

Правила организации учебного взаимодействия в паре

- В каждый момент времени партнёры должны иметь дело только с одним учебным средством — открытой одной на двоих тетрадью (вначале первого партнёра, потом его товарища), книгой, карточкой, схемой, картой. Это позволяет, как минимум, повернуться друг к другу.
- Следует разделять общий труд на взаимобратные действия, например, один задаёт вопрос — второй на него отвечает. Не приветствуются случаи, когда напарник просто выражает согласие, ему нужно обязательно аргументировать свою позицию. На первых порах разделение ролей в паре задаёт учитель: «Первый вариант начинает, второй...». Позже выбор, кто начинает первым, делают сами ученики, для этого предусматривается небольшой этап по распределению ролей.
- Задание для парной работы должно быть конкретным, требуемые действия — явными, внешне наблюдаемыми, посильными и *соответствующими* содержанию только что *изложенного* материала.

Задания для парной работы на ФПЗ

Во-первых, формулировка задания должна быть чёткой, понятной учащимся.

Во-вторых, они воспринимают её на слух, проговаривая затем друг другу в парах, либо записывают под диктовку у себя в тетрадях, либо получают в письменной форме сразу для всех фронтально-парных циклов данного занятия.

В-третьих, время выполнения задания не должно превышать времени предшествующего фронтального изложения материала.

В-четвёртых, в становлении умений работать в паре должна быть этапность. В начальный период придётся учиться действовать по-новому и педагогам, и обучающимся. Поэтому учителю не нужно усложнять свою деятельность специальной разработкой заданий для выполнения в парах, связывая их формулировки и специфику излагаемого содержания. (Учителю и без того на первых порах бывает непросто разбить излагаемую тему на фрагменты, выделив в ней существенное, понять, как и что он будет записывать на доске.) Приступая к освоению технологии ФПЗ, рекомендуем использовать задания базового уровня, не требующие специальной подготовительной работы учителя: с одной стороны, сходно можно предложить любое из них, с другой — они не будут вызывать трудности у учеников.

Базовые задания для парной работы:

- пересказать объяснение учителя: «Один воспроизводит сказанное, другой — дополняет» (вначале можно предложить сравнить схему в своей тетради со схемой на доске);
- сформулировать вопросы по содержанию изложенного учителем фрагмента («Задайте по очереди друг другу по два вопроса, ответы на которые есть в объяснении учителя». Один напарник задаёт вопросы, второй — отвечает. Затем меняются ролями.);
- разделить сказанное на главное и дополнительное, обосновать такое разделение («Первый напарник выделяет главную информацию, второй — дополнительную, каждый делает обоснование, почему именно это выделил.»);
- обосновать приведённые в объяснении примеры, доказать, почему они демонстрируют смысл основного тезиса.

В дальнейшем приёмы работы в парах могут быть связаны с характером конкретного учебного материала, их стоит применять более опытным в вопросах ФПЗ педагогам и предлагать подготовленным к парной работе ученикам. Примеры заданий более сложных уровней:

- задать вопросы на понимание («Правильно ли я понял, что...»);
- привести свой пример (как известно, пока пример не приведён — обобщение не совершается);

- отделить понятное от непонятного;
- дать интерпретацию описанной учителем ситуации (например, в аспекте передачи разных смыслов при слитном или раздельном написании некоторых частей речи);
- привести контрпример;
- озаглавить изложенное учителем;
- составить схему изложенного учителем;
- составить план рассказа по схеме;
- выдвинуть гипотезу и др.

Задания в этих случаях могут быть сформулированы в конкретно-предметной форме: «Первый участник раскрывает постоянные грамматические признаки, второй — непостоянные». Можно использовать клише для пересказа, например: «Для того чтобы..., нужно...» (один восстанавливает информацию на основе клише, второй — дополняет).

Этап акцентирования

Он завершает фронтально-парный цикл и может включать три части (сразу все или некоторые):

- 1) продолжение отладки парной работы;
- 2) ликвидация пробелов, коррекция понимания учениками новой темы;
- 3) усиление важных содержательных моментов изложенного материала.

На первых занятиях (иногда и потом, когда потребует ситуация) учитель больше внимания уделяет организации работы в парах, а на последующих — важным моментам содержания.

Продолжая отладку парной работы, но уже во фронтальной форме, учитель посредством вопросов акцентирует внимание на способе и качестве состоявшегося общения в парах, улучшая тем самым последующие взаимодействия обучающихся (например, кто-то из учеников сделает для себя вывод, что напарника нужно слушать, запоминать сказанное им). В целях дисциплинирования часть вопросов задаётся тем учащимся, которые отвлекались в паре.

Примеры вопросов, с которыми учитель обращается к конкретным парам:

- 1) Какой вопрос задал тебе напарник? Как ты на него ответил? Сколько вопросов

вы задали? Всё ли содержание охватили своими вопросами?

- 2) Чем ты дополнил своего напарника?
- 3) Удалось ли обосновать примеры, приведённые в прослушанном материале, и как?
- 4) Кто в вашей паре отвечал за выделение главного? Почему выделенное партнёром показалось тебе главным?
- 5) Что помогло восстановить объяснение? Чем помог тебе напарник? Как распределили роли в паре? Как взаимодействие осуществлялось?

Понятно, что вопросы должны зависеть от использованного задания парного взаимодействия.

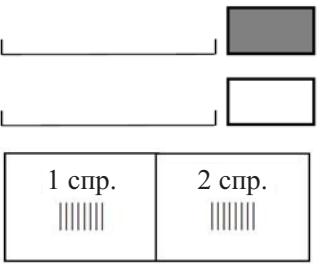
Обращение к ключевым моментам изложенного учебного материала может осуществляться ситуативно или посредством заранее подготовленных вопросов. Если рассматривался способ выполнения действий, есть смысл предложить кому-нибудь из учеников повторить это объяснение; при этом можно использовать речевое клише, например: «Чтобы..., вначале..., затем...». Рекомендуется указывать на разные нюансы записей на доске, предлагая их прокомментировать.

Надлежит обратить внимание на типичные ошибки, замеченные учителем в ходе комментирования учащимися в парах нового материала. Для коррекции понимания изложенного учителем содержания попросите ученика полностью воспроизвести тезис, а затем отметьте, что сказано было неточно. Или узнайте, какие вопросы возникли в парах. Здесь и сейчас вербализированный учеником факт своего непонимания полезен как для него самого, так и для учителя — есть шанс адресно и предметно снять непонимание. Следует радоваться тому, что ученик честно рассказал о своём непонимании, культивировать положительное отношение к таким действиям: «Проявлять и обнаруживать своё непонимание ценно! Задавать вопросы на понимание престижно!»

В таблице 1 представлены возможная структура и содержание фронтально-парного занятия по одной из тем.

Таблица 1

Структура и содержание ФПЗ по теме «Правописание личных окончаний глаголов без использования словаря»

1-й фронтально-парный цикл. Вспомним, почему личные окончания глаголов называются личными? (Ответы учеников.) Потому что конкретные формы глагола и его окончания соотносятся с определённым лицом. (Далее в левой колонке таблицы записана речь учителя, обращённая к ученикам, а в правой — его записи на доске, которые появляются постепенно.)	
Говорится учителем Например, глагол <i>говорить</i> . В 1-м лице — я <i>говорю</i> , окончание -ю, во 2-м лице — вы <i>говорите</i> , окончание -ите, в 3-м лице — он <i>говорит</i> , окончание -ит. Какого спряжения глагол <i>говорю</i> ? Почему?	Постепенно появляется на доске 1 л. — я говор <u>ю</u> , 2 л. — вы говор <u>ите</u> , 3 л. — он говор <u>ит</u> , II спр. Уд. оконч.
Что такое «спряжение глаголов»? И чем понятие «спряжение глагола» отличается от понятия «I (или II) спряжение»? (Ответ: «Спряжение глаголов — это изменение глаголов по лицам и числам, изменение окончаний. I и II спряжение — это две группы, на которые делятся глаголы в зависимости от того, какие у них окончания в личных формах».)	
Какие окончания имеют глаголы разных спряжений? Устно просклоняем глагол <i>говорить</i> и запишем окончания этой группы глаголов: мы говорим, окончание -им, ты...	II спр. -им, -ишь, -ите, -ит; в 3-м лице мн. ч. -ат(-ят)
Так же устно просклоняем глагол <i>читать</i> и запишем окончания этой группы глаголов: мы читаем, окончание -ем, ты...	I спр. -ем, -ешь, -ете, -ет; в 3-м лице мн. ч. -ут(-ют)
Задание для работы в парах: один напарник пересказывает и объясняет содержание, связанное с первой частью записей, а второй — оставшейся. Обязательно дополняйте и корректируйте друг друга.	
Вопросы для акцентирования по способу работы в парах. Обычно вопросы на этапе акцентирования по способу деятельности формулируются в зависимости от ситуаций, замеченных учителем при работе учащихся в парах; возможные примеры рассмотрены при описании технологии ФПЗ.	
Предполагаемые вопросы на этапе акцентирования по содержанию: Почему одни глаголы относят к I спряжению, а другие — ко II? Чем отличается понятие «спряжение глагола» от понятия «I спряжение»? В каком случае мы без ошибок напишем личное окончание глагола? (Если оно ударное.) В каком случае при определении спряжения на слух можно допустить ошибку? Когда личные окончания глаголов находятся под ударением, их написание — <i>Е</i> или <i>И</i> — не вызывает сомнений: письмо не расходится с произношением, как в примере с глаголом <i>говорить</i> (опорная запись на доске дополняется сокращённым выражением «уд. оконч.»). А в примере с глаголом <i>читает</i> приходится сомневаться.	
2-й фронтально-парный цикл. Если письмо не расходится с произношением (то есть окончание ударное), то не вызывает сомнений, какую букву следует писать. Написание же безударных личных окончаний регулируется следующим правилом:	
Леч[и]м или леч[е]м? Что написать: <i>и</i> или <i>е</i> ? Не знаю. Пиш[и]м или пиш[е]м? Что написать: <i>и</i> или <i>е</i> ? Не знаю	Леч ^и _е м Пиш ^и _е м
Ставлю глагол в неопределённую форму: <i>лечить, писать</i>	Леч ^и _е м → лечИть Пиш ^и _е м → писАть
Определяю, какая гласная стоит перед -ть: а) если оканчивается на -ить, такой глагол относится ко II спряжению и имеет в личных окончаниях -и-, -ат(-ят)	на -ить → -и-, -ат(-ят) Леч ^и _е м → лечИть → лечИм

б) все остальные глаголы (т. е. не на <i>-ить</i>) относятся к I спряжению и имеют в личных окончаниях <i>-е-</i> , <i>-ут(-ют)</i> ²	НЕ <i>-ить</i> → <i>е-</i>, <i>-ут(-ют)</i> <i>Пиш^и_ем</i> → <i>писАть</i> → <i>пиш^и_ем</i>
---	---

Задание для работы в парах: один выделяет в изложенном материале главную информацию, другой — дополнительную; своё мнение следует обосновать.

Вопросы на этапе акцентирования по способу парной работы...

Вопросы на этапе акцентирования по содержанию. Вопросы на этапе акцентирования по содержанию тоже обычно формулируются в зависимости от ситуации понимания или непонимания учащимися отдельных нюансов учебного материала.

3-й фронтально-парный цикл.

Казалось бы, всё просто, но только если можно на слух определить, на что заканчивается глагол в неопределённой форме (как в примерах выше). Однако главный источник ошибок в написании личных окончаний глаголов — по неопределённой форме двух тысяч глаголов невозможно определить на слух, заканчиваются ли они на *-ить* или на что-то другое

Например, в неопределённой форме произносим <i>маяч[и]ть</i> , звук [и]. Но что напишем на конце — <i>и</i> или <i>е</i> (<i>маяч^и_еть</i>)? Приходится заглянуть в словарь, там записано <i>маячить</i> , оканчивается на <i>-ить</i> , значит, глагол II спр., поэтому — <i>маяч[и]т</i> , <i>маяч[а]т</i> , но не <i>маяч[у]т</i>	<i>Маяч[и]ть</i> — <i>маяч^и_еть</i> . <i>МаячИть</i> , II спр. — <i>маячИТ</i> , <i>маячАТ</i>
Произнось в неопределённой форме <i>посе[и]ть</i> , не можем однозначно определить, что правильно написать — <i>и</i> , <i>е</i> или даже <i>я</i> (<i>посе[и]ть</i> , <i>посе[е]ть</i> или <i>посе[я]ть</i>). Оказывается, согласно словарю, пишем в неопределённой форме <i>посеять</i> , следовательно, это глагол I спр., поэтому — <i>посеет</i> , <i>посеют</i>	<i>Посе[и]ть</i> — <i>посеИ/Е/Ять</i> . <i>ПосеЯть</i> , I спр. — <i>посеЕТ</i> , <i>посеЮТ</i>

Таким образом, нужно либо запомнить частные все случаи правописания (а их много), либо обратиться к словарю.

Задание для работы в парах: задайте друг другу по два вопроса, чтобы ответом на них служила информация, содержащаяся в изложенном материале. Понятно, что напарник отвечает на вопросы товарища, который поправляет и дополняет при необходимости.

Вопросы на этапе акцентирования по способу парной работы...

Вопросы на этапе акцентирования по содержанию...

4-й фронтально-парный цикл.

Но что делать, если с глаголом встречаешься впервые или не помнишь, что пишется в неопределённой форме, или нет возможности обратиться к словарю? Ориентироваться в вопросах правописания личных окончаний глаголов станет несравненно легче, если разделить их не на две группы, как в правиле, требующем использование словаря, а на три группы — по признаку произношения (по тому, что слышим)³:

Первую группу составят глаголы, которые в неопределённой форме заканчиваются на иное звуко сочетание, чем <i>-ить</i> , например, <i>колоть</i> ; Вторую группу — глаголы с ударным <i>-ить</i> , например, <i>говорить</i> ; Третью группу — глаголы с безударным <i>-ить</i> (как в примерах второго фрагмента занятия)	Слышу		
	не <i>-ить</i>	уд. <i>-ить</i>	безуд. <i>-ить</i>

Для определения спряжения глаголов рекомендуется использовать следующую схему действий. (Схема комментируется учителем и постепенно появляется на классной доске, слова сокращаются.)

Если личное окончание глагола безударное / , то:

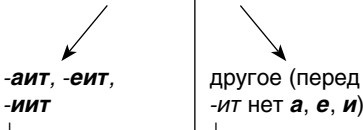
1) ставлю гл. в неопр. форму;

2) определяю, что произносится на его конце:

3) слышу не <i>-ить</i>	3) слышу <i>-ить</i> (уд.)	3) слышу <i>-ить</i> (безуд.)
-------------------------	----------------------------	-------------------------------

² Вопрос о глаголах-исключениях на этом занятии можно упустить.

³ По материалам статей В. Г. Зданкевича [7, 8].

↓ I спр. пишу -е-, -ут(-ют)	↓ II спр. пишу -и-, -ат(-ят)	↓ 4) ставлю гл. в 3-е л. ед. ч. 5) что произносится на конце	
		 -аит, -еит, -иит ↓ I спр. -е-, -ут(ют)	 другое (перед -ит нет а, е, и) ↓ II спр. -и-, -ат(-ят)

Каждый случай прокомментируем на примерах:

Кол <u>е</u> м Колоть, I спр. — кол <u>е</u> м, кол <u>ю</u> т	Уч <u>е</u> м Учить, II спр. — уч <u>и</u> м, уч <u>а</u> т	Лел <u>е</u> м Леле <u>и</u> ть — он лел <u>е</u> ит, I спр. — леле <u>е</u> м, леле <u>ю</u> т Стр <u>о</u> м Стр <u>о</u> ить — он стр <u>о</u> ит, II спр. — стр <u>о</u> им, стр <u>о</u> ят
---	---	---

Задание для работы в парах: один напарник обосновывает первые два примера, второй — последние примеры.

Вопросы на этапе акцентирования по способу парной работы...

К этапу акцентирования по содержанию. Этап постановки глагола в неопределённую форму нельзя пропустить, иначе возможна ошибка в определении спряжения как в примере с глаголом *писать*. Пропустив неопределённую форму, можно ошибочно отнести его ко II спр.: он пишит — вроде бы не слышим на конце в 3-м лице ед. ч. -аит, -еит, -иит. Но неопределённая форма однозначно подсказывает, что это глагол I спр.

Глаголы-исключения

На фронтально-парном занятии вопрос о глаголах-исключениях рассматривать нецелесообразно. Ему лучше посвятить отдельное время, организовав самостоятельное сопоставление учащимися разных подходов — «словарного» и «на слух». На представленном ФПЗ можно обратить внимание только на «новые» глаголы-исключения: *драить, клеить*.

При определении спряжения на слух следует запомнить такие глаголы-исключения:

- 1) глаголы I спр. — **брить, стелить**, зиждаться в личных окончаниях имеют -е-, -ут(-ют);
- 2) глаголы II спр. — **восемь глаголов**: **драить, клеить, смотреть, терпеть, вертеть, гнать, держать, дышать**, — в личных окончаниях имеют -и-, -ат(-ят).

Полужирным шрифтом отмечены глаголы с ударным суффиксом. Таким образом, к исключениям из «словарного» правила добавляются два глагола: *драить, клеить*, но при этом перестают быть нужными для

запоминания пять глаголов: *видеть, ненавидеть, зависеть, обидеть, слышать*.

Заключение

Отметим, что фронтально-парное занятие позволяет *технологически* обеспечить возможность отличающимся ученикам включиться в общее движение всей группы: делаются остановки при изучении темы («слон съедается по частям»), инициируется многократное обращение обучающихся к тексту учителя, организуется управляемое использование опор и речи. Ученик переходит в позицию берущего и отдающего — индивидуальное продвижение каждого обеспечивается посредством взаимопомощи учеников. В паре трудно отсидеться, когда вопрос задан лично тебе. Психологический аспект парной работы связан с комфортностью («Вместе веселее», — говорят учащиеся), ощущением успешности (не может не получиться, если рядом помощник), разноаспектностью взглядов и техник рассуждения (происходит взаимообогащение ими), взаимоконтролем.

Не следует ФПЗ отождествлять с коллективным способом обучения, оно — лишь начальное звено перехода к нему. При этом ФПЗ является компонентом и классно-урочной системы, и системы коллективного обучения, основанного на индивидуальных образовательных программах обучающихся [9]. Кроме ФПЗ, нами разработаны и другие виды занятий, в основе которых лежит деятельность учащихся в парах. □

Список использованных источников:

1. Лебединцев В. Б. Фронтально-парное учебное занятие — новый вариант продуктивного сочетания общеклассной работы и деятельности учащихся в парах // Народное образование. 2022. № 1. С. 180–191.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. 208 с.
4. Мкртчян М. А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
5. Тендряков В. Ф. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: в 2 кн. Книга 1 / под ред. А. Г. Асмолова, А. С. Русакова, М. В. Тендряковой. СПб.: Образовательные проекты, 2020. 352 с.
6. Формирование понимающих способностей школьников на учебных занятиях: методическое пособие / М. В. Минова [и др.]. Красноярск, 2008. 122 с.
7. Зданкевич В. Г. Правописание безударных гласных в личных окончаниях глаголов // Русская речь. 2002. № 2. С. 119–120.
8. Зданкевич В. Г. Правописание личных окончаний глаголов // Русская речь. 1992. № 3. С. 118–119. URL: <https://russkayarech.ru/ru/archive/1992-3/118-119>
9. Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В. Б. Лебединцев, М. В. Минова, Г. В. Клепец [и др.]. Красноярск, 2021. 472 с.
3. Ilyasov I. I., Galatenko N. A. Design of the training course in the academic discipline. Moscow: Logos publ., 1994. 208 p. (In Russ.)
4. Mkrtchyan M. A. Establishing a collective mode of education. Krasnoyarsk, 2010. 228 p. (In Russ.)
5. Tendryakov V. F. Attempt on school mirages. Lessons of dignity. Artistic and journalistic works: in 2 books. Book 1. St. Petersburg, Educational projects publ., 2020. 408 p. (In Russ.)
6. Minova M. V. and others. Formation of understanding abilities of schoolchildren in classrooms. Krasnoyarsk, 2008. 122 p. (In Russ.)
7. Zdankevich V. G. Spelling of unstressed vowels in personal verb endings. *Russkaya rech' = Russian speech*. 2002;2:119–120. (In Russ.)
8. Zdankevich V. G. Spelling of personal verb endings. *Russkaya rech' = Russian speech*. 1992;3:118–119. URL: <https://russkayarech.ru/ru/archive/1992-3/118-119>. (In Russ.)
9. Lebedintsev V. B., Minova M. V., Klepetc G. V. and others. Collective education in individual educational programs: concept, creation, practical options (for 2020). Krasnoyarsk, 2021. 472 p. (In Russ.)

References:

1. Lebedintsev V. B. Effective combination of front-end classroom learning and student interaction in pairs. *Pedagogika = Pedagogics*. 2021;8:77–86. (In Russ.)
2. Vygotskiy L. S. Selected pedagogical essays: in 6 volumes. Vol. 3: Problems of mental development. Moscow: Pedagogics publ., 1983. 368 p. (In Russ.)